

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

KETY DA COSTA MACIEL

AS TÉCNICAS AGRÍCOLAS NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS DO CAMPO

Jaguarão

2021

KETY DA COSTA MACIEL

AS TÉCNICAS AGRÍCOLAS NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS DO CAMPO

Relatório Crítico-reflexivo apresentado ao Programa de Pós-Graduação Stricto sensu em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestra em Educação.

Orientadora: Silvana Maria Gritti.

Jaguarão

2021

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

M152t Maciel, Kety da Costa

AS TÉCNICAS AGRÍCOLAS NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS DO
CAMPO / Kety da Costa Maciel.
72 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do
Pampa, MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2021.
"Orientação: Silvana Maria Gritti".

1. Educação do Campo. 2. Técnicas Agrícolas. 3.
Assentamento da Reforma Agrária. I. Título.

KETY DA COSTA MACIEL

AS TÉCNICAS AGRÍCOLAS NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS DO CAMPO

Relatório Crítico-reflexivo apresentado ao Programa de Pós-Graduação Stricto sensu em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestra em Educação.

Orientadora: Silvana Maria Gritti.

Relatório Crítico-Reflexivo defendido e aprovado em: 03 de fevereiro de 2021
Banca Examinadora:

Silvana M. Gritti

Profa. Dra. Silvana Maria Gritti
Orientadora
UNIPAMPA

p/ Silvana M. Gritti

Profa. Dra. Isabel Rosa Gritti
UFFS

p/ Silvana Maria Gritti

Profa. Dra. Ana Cristina da Silva Rodrigues
UNIPAMPA

p/ Silvana M. Gritti

Prof. Dr. Jefferson Marçal da Rocha
UNIPAMPA

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a DEUS, por permitir que eu chegasse até aqui.

À UNIPAMPA, pela oportunidade de ter realizado o Curso.

Aos colegas, pelo apoio sempre que precisei.

À minha incansável orientadora, Prof^a. Dr^a. Silvana Maria Gritti, pela dedicação, persistência e paciência que teve comigo.

A todos os professores, pela competência e dedicação no decorrer do curso.

Às minhas amigas especiais Solange de Fátima Fedrigo, Paula Brum e Jaqueline

Trombeta, por me estenderem a mão nos momentos em que mais precisei.

Obrigada!!!!

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é estudar e analisar a contribuição do Componente Curricular de Técnicas Agrícolas na formação dos alunos, buscando compreender qual a perspectiva de produção agrícola que fundamenta a Disciplina de Técnicas Agrícolas (TA). O estudo foi realizado na escola Neuza Brizola, localizada no Assentamento Nossa Senhora da Glória, no município de Pedras Altas/RS. A pesquisa foi desenvolvida com discentes do 9º ano do Ensino Fundamental, no ano de 2019, seus pais, o corpo docente e a direção da escola. No desenvolvimento do estudo foi utilizada a metodologia de pesquisa-ação. Primeiramente, foi realizado um diagnóstico envolvendo os discentes, através de um relato no Google Drive, com a finalidade de conhecer a percepção dos sujeitos da pesquisa e gerar princípios norteadores para reformular o currículo da disciplina de Técnicas Agrícolas. Além disso, houve seis encontros presenciais, com todos os sujeitos envolvidos no estudo, nos quais foram propostas rodas de conversas e reflexões. Os temas da ação foram previamente definidos, considerando o contexto em que a escola está inserida. Tratou-se da organização e estrutura da escola; da Educação do Campo: Escola e Currículo; e da Educação do Campo e seus aspectos legais. No estudo desses temas, observou-se que o componente curricular de Técnicas Agrícolas não apresenta contribuição significativa na formação dos alunos da Escola Neuza Brizola, uma vez que tem um currículo essencialmente urbano, voltado ao agronegócio de base capitalista, que o torna deslocado do contexto em que a comunidade escolar está inserida. É inquestionável a necessidade de reformulação do componente curricular de TA, tendo como base aspectos teóricos e práticos que considerem a cultura e história que envolvem os sujeitos do campo. A discussão acerca da propriedade e uso da terra, levantou também reflexões sobre a necessidade que a escola tem de assumir uma identidade própria, de escola campesina, conquistada pelos assentados e que deve oferecer meios para que o aluno se sinta parte do processo de ensino/aprendizagem. Através da fala dos participantes, foi possível observar que os princípios norteadores devem estar alinhados à vida dos alunos e suas famílias. Para que a agricultura familiar e a prática agroecológica façam parte da vida campesina, é necessário teoria e práticas de base agroecológica, incentivo à soberania alimentar e geração de renda às famílias, promovendo, acima de tudo, melhoria na qualidade de vida dos sujeitos.

Palavras-chave: Educação no Campo. Currículo. Técnicas Agrícolas. Assentamento da Reforma Agrária.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es estudiar y analizar la contribución del componente curricular Técnicas Agrícolas en la formación de los alumnos, buscando cuál es la perspectiva de producción agrícola que basa la disciplina de Técnicas Agrícolas (TA). El estudio se llevó a cabo en la escuela Neuza Brizola, ubicada en el asentamiento Nossa Senhora da Glória, en la ciudad Pedras Altas/RS. La investigación se ha desarrollado con estudiantes del 9º grado, en 2019, sus padres, el equipo docente y la dirección de la escuela. Para el desarrollo del estudio, la metodología utilizada ha sido la investigación-acción. Se ha llevado a cabo, primeramente, un diagnóstico involucrando los estudiantes, mediante la producción de un testimonio en Google Drive, con la finalidad de conocer la percepción de los sujetos de la investigación y generar principios rectores para reformulación del currículum de la disciplina Técnicas Agrícolas. Además, se realizaron seis encuentros, con los sujetos de la investigación, en que se propusieron charlas y reflexiones. Los temas de las charlas han sido definidos previamente, teniendo en cuenta el contexto en que la escuela está insertada. Se trató de la organización y estructuración de la escuela; de la Educación Rural: Escuela y Currículum; de la Educación Rural y sus aspectos legales. En el estudio, se ha observado que el componente curricular Técnicas Agrícolas no ofrece contribución significativa para la formación de los alumnos de la Escola Neuza Brizola, puesto que tiene un currículum esencialmente urbano, dirigidos al agronegocio de base capitalista, que no toma en cuenta el contexto en que la escuela se inserta. No hay duda, entonces, de la necesidad de reformulación del componente curricular de TA, a partir de aspectos teóricos y prácticos que consideren la cultura y la historia de los sujetos campesinos. La discusión sobre la propiedad y el uso de la tierra, planteó reflexiones sobre la necesidad que tiene la escuela de asumir su propia identidad, conquistada por los asentados y que debe ofrecer los medios para que el alumno se sienta parte del proceso de enseñanza/aprendizaje. Mediante el discurso de los participantes, se pudo observar que los principios rectores deben estar alineados con la vida de los estudiantes y sus familias. Para que la agricultura familiar y la práctica agroecológica sean parte de la vida campesina, es necesario contar con teorías y prácticas con base agroecológica, fomentando la soberanía alimentaria y generando ingresos para las familias, promoviendo, sobre todo, la mejora de la calidad de vida de los sujetos.

Palabras clave: Educación Rural. Currículum. Técnicas Agrícolas. Asentamientos de la Reforma Agraria.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro dos funcionários da Escola Municipal Neuza Brizola	20
Quadro 2 - Quadro dos alunos da Escola Neuza Brizola	22
Quadro 3 - Quadro de organização dos encontros	45
Quadro 4 - Objetivos e conteúdos do componente curricular de Técnicas Agrícolas	50

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
FCSF	Faculdade de Ciências Sociais de Florianópolis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MST	Movimento Sem Terra
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RAP	Reforma Agrária Popular
SME	Secretaria Municipal de Educação
TA	Técnicas Agrícolas
URCAMP	Universidade da Região da Campanha

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	SITUANDO A QUESTÃO DE PESQUISA.....	12
2.1	A pesquisadora e a pesquisa.....	13
2.2	O contexto da pesquisa: assentamento/escola.....	15
2.3	Organização e estrutura da escola.....	19
2.4	Relação da Escola com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra	24
3	EDUCAÇÃO DO CAMPO: ESCOLA E CURRÍCULO	27
3.1	A Educação do Campo e seus aspectos legais.....	31
4	DO DIAGNÓSTICO	40
4.1	Os sujeitos da pesquisa.....	43
4.2	Os encontros	44
5	A HISTÓRIA DA POSSE DA TERRA NO BRASIL	56
5.1	Luta pela terra: terra para trabalhar e viver	59
5.2	A agroecologia.....	62
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
	REFERÊNCIAS	68

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo busca discutir a contribuição do componente curricular Técnicas Agrícolas para a formação de alunos do campo. A discussão será realizada por meio da análise do currículo da referida disciplina e do debate com os sujeitos desta pesquisa, são eles: alunos do 9º ano, pais, professores dos anos finais do Ensino Fundamental e equipe diretiva da Escola Neuza Brizola. A partir dessa discussão, buscaremos compreender qual perspectiva de produção agrícola fundamenta a Disciplina de Técnicas Agrícolas (TA) e formular princípios orientadores para a Disciplina em questão.

A escolha deste tema como objeto de estudo veio da inquietude e reflexão desta autora ao vivenciar, há mais de vinte (20) anos, as escolas do campo e, especialmente, ao ministrar, há três (3) anos, a disciplina de TA. Previamente, pretendo esboçar a problemática da pesquisa e, na sequência, os caminhos da pesquisa para a construção deste trabalho e seus achados.

Construir um ensino de Técnicas Agrícolas que faça sentido na vida dos alunos e da comunidade e que, de fato, proporcione melhorias na qualidade de vida das famílias camponesas foi o elemento impulsionador deste trabalho de investigação-ação. Portanto, a pesquisa busca desenvolver uma concepção/construção acerca da proposta curricular, para que esta venha a somar na vida camponesa dos alunos, por meio das metodologias e/ou conteúdos de ensino a serem trabalhados na disciplina. Nesse sentido, torna-se extremamente importante o trabalho investigativo e de reflexão juntamente com a comunidade escolar, no intuito de conhecer/compreender as peculiaridades do local – cultura, base produtiva, forma como o aluno constituiu/concebe o ambiente onde vive, etc. – onde a escola está inserida.

O desdobramento do trabalho, considerando as discussões, reflexões e o caminho da pesquisa, está organizado em capítulos, da seguinte forma: em um primeiro momento, na *Introdução*, é apresentado o objeto de estudo e toda a problemática que o envolve, assim como a conjuntura em que este trabalho começou a tomar forma.

No capítulo seguinte, intitulado *Situando a questão de pesquisa*, encontra-se uma apresentação pessoal, com minha trajetória acadêmica e profissional e os motivos que fizeram me inquietar e refletir sobre o objeto de estudo da pesquisa. Além

disso, este capítulo apresenta algumas peculiaridades e o contexto em que a pesquisa está inserida, a saber, o assentamento/escola.

O terceiro capítulo, *Educação do campo: escola e currículo*, aborda uma discussão sobre os conceitos relacionados ao projeto de pesquisa, sendo esses: Educação do Campo: escola e currículo; A Educação no Campo e seus aspectos legais; Histórico e contribuição do componente curricular de Técnicas Agrícolas.

O próximo capítulo, *Do diagnóstico*, descreve a fase exploratória e investigativa, com o intuito de fazer uma aproximação dos objetivos da pesquisa com os sujeitos participantes. Neste capítulo, são apontados os sujeitos da pesquisa e como foi feita a investigação para avaliar a percepção da comunidade em geral sobre o currículo da disciplina de Técnicas Agrícolas.

O quinto capítulo, *A história da posse da terra no Brasil*, emerge da necessidade de conhecimento identificada nos encontros e foi inserido neste trabalho pela sua importância no processo de vida e educação dos alunos e pais assentados da Reforma Agrária. Neste momento do trabalho, é feita uma abordagem e consequente relação do currículo de Técnicas Agrícolas com o perfil e contexto camponês, em que estão inseridos a grande maioria dos sujeitos da pesquisa. Essa seção trata da importância que a Educação do Campo e a disciplina de TA, em específico, podem ter na vida das famílias e da comunidade em geral. Neste capítulo, também abordamos a agroecologia como uma nova postura e possibilidade de produção.

Por fim, as *Considerações finais* trazem os principais princípios orientadores na constituição de um currículo de Técnicas Agrícolas voltado a uma produção da vida camponês e de alimentos sob novos pressupostos, em contraponto à produção de uma agricultura de mercado do agronegócio.

2 SITUANDO A QUESTÃO DE PESQUISA

Os estudos sobre a Educação no Campo, atualmente, cresceram muito, impulsionados, principalmente, pelos movimentos sociais. Embora haja políticas educacionais voltadas para a Educação no Campo, ainda parece haver uma negação desses direitos e uma invisibilidade da população que vive na zona rural. A escola do campo foi pensada a partir do contexto urbano, o currículo rural é uma adaptação do currículo urbano, mantendo um distanciamento da realidade do campo, negando o campo como espaço de evolução da vida social e constituição de identidade dos sujeitos. Essa constatação foi mencionada por Leite (2002, p. 14) na seguinte observação:

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo, acentuado no processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos”. Isso é coisa de gente da cidade.

Dentre educadores e movimentos sociais que atuam na educação no campo, entende-se que é necessário projetos educacionais que realmente atendam aos anseios da classe trabalhadora, que sejam associados às particularidades do meio rural. Nesse sentido, a educação reafirma a luta de classes que deve estar presente nas escolas do campo com propostas pedagógicas voltadas aos interesses da realidade. Para que essas ações aconteçam, é preciso que Políticas Públicas, Projeto Político Pedagógico e a Proposta Curricular estejam alinhados com a realidade do aluno. É preciso também que a gestão pública valorize a memória, a história e a identidade do morador do campo.

A ideia de educação para o campo valorizando identidades, culturas e especificidades do povo camponês ainda é um grande desafio. Nesse sentido, temos dificuldades de implementar a Educação do Campo e muitos questionamentos são feitos quanto ao projeto educacional a ser construído nas comunidades rurais, diante das transformações que ocorrem nestes espaços, influenciadas pela cultura dominante.

Dessa forma, o Componente Curricular de Técnicas Agrícolas parece ser o espaço que a escola tem para propor atividades direcionadas ao aluno do campo. Atividades que venham contribuir com o meio, através de oportunidades de ensino

igualitárias, que contemplem os avanços do mundo contemporâneo, sem perder a identidade campesina e o vínculo com o Movimento Sem Terra (MST).

A partir dessa premissa, torna-se relevante buscar entender qual é de fato a contribuição do componente de Técnicas Agrícolas na formação de alunos trabalhadores do campo, tornando-se este o principal objetivo desta pesquisa.

Para tanto, o presente estudo perpassou a proposta de relato no Google Drive para os primeiros sujeitos da pesquisa, os alunos do 9º ano. Logo em seguida, houve a apresentação do diagnóstico, que despertou o interesse dos pais dos alunos, professores do Ensino Fundamental e equipe diretiva, que tornaram-se novos integrantes da pesquisa. A partir do diagnóstico e com base nos objetivos específicos da pesquisa, que envolvem análise do currículo da disciplina de Técnicas Agrícolas, foi debatido com os sujeitos da pesquisa qual a perspectiva agrícola que fundamenta a Disciplina de Técnicas Agrícolas e, após, foram elaborados os princípios orientadores para a Disciplina de Técnicas Agrícolas e construído o referencial teórico que estruturou a pesquisa.

2.1 A pesquisadora e a pesquisa

Esta pesquisa parte de processos vivenciados desde o início do curso Normal (Magistério). Em 2000, ingressei no curso com o intuito de, posteriormente, atuar na área da Educação. Nesse período, realizei estágio em uma das escolas rurais do município de Herval, o que na época me despertou alguns questionamentos acerca da educação no campo, pois, apesar de essa ser uma escola rural, a sua proposta curricular baseava-se na mesma proposta da escola da zona urbana. Concluí o Magistério em 2004 e, neste mesmo ano, através de contrato temporário, trabalhei como professora municipal, em uma escola rural de Assentamento da Reforma Agrária, também no município de Herval/RS. Nessa instituição, pude observar novamente que a proposta curricular oferecida era a mesma de todas as escolas do município, independentemente de sua localização e das peculiaridades da comunidade rural, ou seja, as políticas educacionais eram padronizadas.

Em 2005, retornei aos estudos e ingressei no curso de Ciências Sociais na Universidade da Região da Campanha (URCAMP), no município de Bagé. Durante o curso, busquei espaço para estudar e discutir a proposta curricular para a escola do

campo. O interesse e a preocupação com a aprendizagem do aluno do campo surgiram ainda no meu tempo de aluna do Ensino Fundamental, quando estudava em uma escola rural, na qual recebia conhecimentos muitas vezes voltados apenas à zona urbana. Nossos anseios e vivências passavam despercebidos, o que resultava em abandono escolar por parte de alguns colegas.

Fui aprovada, no ano de 2006, em um concurso público para docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Pedras Altas. Desde o primeiro ano de trabalho, atuei em escolas rurais nos Assentamentos da Reforma Agrária existentes no município, onde continuo até o momento. Ao iniciar minha atuação como docente, pude vivenciar as mesmas preocupações diante da proposta curricular oferecida pela escola.

No ano de 2009, concluí a graduação em Ciências Sociais e, em 2010, ingressei no curso de especialização em Educação Básica: Gestão, Teoria e Prática Docente, também pela URCAMP. Concluí esta especialização em 2011. No ano seguinte, iniciei outra especialização em Supervisão Escolar, concluindo-a no ano de 2014, pela Faculdade de Ciências Sociais de Florianópolis (FCSF).

Em 2015 e 2016, atuei como gestora na Escola Municipal de Ensino Fundamental Neuza Brizola, no município de Pedras Altas. Também no ano de 2016, fui nomeada docente na disciplina de História, no mesmo município, porém como estava na área da gestão, a atividade direta em sala de aula foi adiada.

Saí da gestão escolar e retornei como docente em 2017. Passei a atuar 40 horas semanais em escolas rurais do município. Atualmente, atuo também na disciplina de Técnicas Agrícolas. Essa disciplina possui carga horária de uma hora/aula semanal. Muitas vezes, conforme o relato de alguns alunos da escola, a carga horária dessa disciplina, em anos anteriores, foi utilizada erroneamente e para outros fins, como pintura de desenhos ou jogos de futebol, o que pode ter ocasionado sérias consequências à aprendizagem dos alunos, no que diz respeito ao ensino de Técnicas Agrícolas na escola.

Nesse sentido, tive uma maior percepção do que isso acaba ocasionando, pois grande parte dos educandos dessas instituições rurais deixam seus minifúndios e as suas famílias e migram para a zona urbana, buscando outras ocupações. Aqueles que ficam no campo, na maioria das vezes, não têm oportunidade para crescer nas suas atividades, pois não têm apoio dos governantes para sobreviver no contexto do campo. Os incentivos para permanecer no campo são mínimos e se resumem a

financiamentos com juros abusivos e uma burocracia massacrante, que faz do morador do campo um sujeito sufocado pelo capitalismo e muitas vezes expulso do seu próprio contexto. Sendo assim, busquei, no curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, através da pesquisa, compreender a contribuição do componente curricular de Técnicas Agrícolas para a formação de alunos trabalhadores do campo.

2.2 O contexto da pesquisa: assentamento/escola

A pesquisa-ação foi desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental, localizada no Assentamento Nossa Senhora da Glória, no município de Pedras Altas, no Rio Grande do Sul, com oito alunos do nono ano.

Segundo a Diretora da escola, integrante do MST e assentada com sua família no Assentamento Nossa senhora da Glória, o referido assentamento iniciou sua história no dia 05 de janeiro de 1995, com um acampamento do MST no Trevo de Panambi/RS. Uma preparação para prosseguirem até a cidade de Cruz Alta, em um ato público na praça da cidade. A partir desse ato público, foi feito o acampamento na beira da estrada, em um local chamado de “Queimada”, localizado a 10 km de distância da cidade de Cruz Alta.

Nesse local, organizaram-se, entre os responsáveis pela educação no Movimento oferecendo cursos preparatórios para voluntários, integrantes do Movimento para trabalhar com as crianças do acampamento. Segundo a Diretora, os cursos foram oferecidos por uma equipe de professores que acompanhava o MST e o frei Paulo Ricardo Cerioli.

Para Caldart (2000, p. 146),

analisando, pois, a história da educação (escolar) nos acampamentos e assentamentos é possível afirmar também que a relação entre os sem-terra e a escola é, ao mesmo tempo, geradora e produto do trabalho do MST neste campo. Foi exatamente a existência desta relação já durante o processo de gestação do Movimento que acabou exigindo que a organização coletiva a assumisse como tarefa. Por outro lado, à medida que se compromete em garantir a escolarização de seus membros, o MST acabou produzindo um outro tipo de relação entre ambos. Poderíamos estar hoje estudando uma história em paralelo, o que de modo geral aconteceu com outros movimentos e organizações de trabalhadores em nosso país, e em outros lugares. Mas o fato histórico é que, por algumas circunstâncias e escolhas, podemos tratar de uma mesma história: a história da relação dos sem-terra com a escola é parte da história do MST. Este me parece, afinal, o sentido principal da metáfora que escolhi para identificar aqui essa relação.

A existência da organização coletiva produziu relações dentro do espaço do acampamento pelo simples fato deste acampamento permanecer na localidade de Cruz Alta por seis meses. Após esse período, os acampados prosseguiram a caminhada por alguns dias, em direção aos município Júlio de Castilho. Eles permaneceram no local por mais seis meses, às margens da mesma BR. Finalmente, no dia 23 de fevereiro de 1996, as 123 famílias chegaram ao Assentamento Nossa Senhora da Glória, na época município de Herval/ RS. No início, organizaram-se em prédios da fazenda, à espera do sorteio dos lotes, 20 hectares, para cada família ir para a sua terra.

Passado um tempo da chegada das famílias, houve uma reestruturação do assentamento, pois as terras não era produtivas como constava no projeto. Em razão disso, foram oferecidos lotes de terra em outros Assentamento tais como: São Vergílio, no município de Heval/RS, assentamentos em Júlio de Castilho/RS e em Cruz Alta/RS, para aqueles que tivesse interesse em se deslocar. Com isso, cada lote de terra aumentou para 23 hectares. Nessa reestruturação, ficaram 96 famílias assentadas em 96 lotes de terra, com 23 hectares cada um, totalizando 2.208 hectares.

Atualmente, o Assentamento Nossa Senhora da Glória conta com 96 lotes, ocupados por 85 famílias, visto que há famílias no assentamento com maior capital que arrendam lotes de outras famílias, ou até mesmo negociam através de conversas informais com as famílias que foram embora do assentamento e ficam intitulados como proprietários dos lotes, ocupando com plantio de soja ou criação de gado de corte. Muitos dos compradores colocam uma pessoa para morar na casa como se fosse o proprietário. Na maioria das vezes, pessoas que já foram assentadas e venderam seu lote, ficando sem ter onde morar. Nesse cenário, faz-se necessário fiscalização dos órgão competentes.

Quando as famílias chegaram ao Assentamento, novas estratégias de organização foram necessárias. Diante da realidade e da proposta do MST, que sempre prezou por conquistar, além da terra, educação, saúde, qualidade de vida e acesso a outras condições básicas necessárias para viver com dignidade, no início de março do corrente ano, segundo a diretora da escola estudada, houve uma reunião com o secretário de educação do Município de Herval, pois, na época, o assentamento pertencia à cidade de Herval. Os pais pediram a abertura de uma escola para as mais de cem crianças que ali estavam com idade escolar.

Conforme a diretora, foi dito aos pais pelo secretário da Educação, na época professor Gaudioso Vieira, o seguinte:

[...] temos boa vontade em abrir uma escola para atender todas as crianças, porém não temos como construir um prédio e também não temos professores disponíveis. Se vocês têm local para nos oferecer e pessoas do assentamento que possam fazer esse trabalho, nós como secretaria disponibilizamos a merenda escolar e os materiais escolares, não têm móveis (mesas, cadeiras, etc. nesse primeiro semestre).¹

De acordo com a diretora, em resposta, os pais e a coordenação do assentamento disseram que tinham um professor com Magistério e uma professora com formação em Educação Física, esposa de um companheiro. Além desses profissionais, havia outra pessoa que não tinha formação específica mas fez alguns cursos preparatórios no acampamento e vinha acompanhando a parte da educação desde o início do acampamento (a professora Solange). Em Assembleia, com a participação de todos os moradores do Assentamento Nossa Senhora da Glória, foi cedido o prédio da fazenda para abrigar a Escola.

É possível observar que a escola faz parte das conquistas da comunidade do Assentamento Nossa Senhora da Glória. Tendo isso em vista, me causou estranhamento saber que, atualmente, a escola Neuza Brizola tem um número reduzido de alunos quando comparado ao início do Assentamento. Não há registros escritos sobre o acontecimento mas, segundo relato da diretora, o número reduzido de alunos se deve a dois importantes fatores: baixa natalidade e êxodo rural.

No ano de 1996, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Neuza Brizola iniciou suas atividades educacionais. Nos primeiros meses, a escola contava com cem alunos e apenas dois professores, que atendiam de forma multisseriada, segundo a diretora, que acompanhou todo o processo, desde a chegada das famílias ao Assentamento Nossa senhora da Glória.

Conforme relato da diretora em entrevista, o início da implementação da escola foi muito difícil, pois não havia professores para trabalhar, o material didático era escasso e não tinha merenda suficiente para atender a todos os alunos da escola. Também não havia água encanada nas instalações, os banheiros eram precários e localizados na rua, para que todos pudessem utilizar sem ter gasto com água. Esses

¹ Transcrição com adaptações do relato cedido pela professora Solange de Fátima Fedrigo.

acontecimentos não foram documentados, tive acesso a essas informações pelo depoimento da diretora da escola, que na época era uma das professoras.

Outra informação importante da qual fiquei cientes pelo relato da professora foi a de que, por se tratar de uma escola da zona rural, veio da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Herval a proposta curricular e nela já constava a disciplina de Técnicas Agrícolas. A diretora ainda complementa relatando que, por diversas vezes, as atividades de Técnicas Agrícolas foram substituídas por jogos de futebol.

No ano de 2000, houve um plebiscito para a emancipação do município de Pedras Altas. Com a confirmação da emancipação do município, a escola passou a pertencer à cidade de Pedras Altas. A partir disso, a distância de acesso da zona urbana ficou ainda maior do que já era em relação ao município de origem. A escola passou a localizar-se a setenta quilômetros de distância da sede.

Figura 1 - Localização do Município de Pedras Altas no mapa do Rio Grande do Sul



Fonte: Wikipédia/Google

Pedras Altas foi assim nomeada:

[...] devido às pedras existentes a uns três quilômetros da localidade. Em meados do século XIX a região era conhecida como “Coxilha das Pedras Altas”. A denominação foi encontrada em cartas escritas à família, por um

oficial “Farrapo” que estava acampado na localidade com as forças de Bento Gonçalves. A correspondência, na qual estava escrita a denominação, foi publicada em um Almanaque de Porto Alegre no final daquele século.

Entretanto, Joaquina de Assis Brasil, em depoimento prestado ao historiador Antônio Dias Vargas, no dia 16 de fevereiro de 1969, disse-lhe o seguinte: “Os engenheiros da estrada de ferro, à procura de local adequado para instalação dos trilhos, descobriram duas pedras enormes, uma apoiada sobre a outra, com altura aproximada de cinco metros. Admirados com a obra da natureza, fizeram um esboço do achado, ao qual deram o nome de “Pedras Altas”.

Isto, segundo Joaquina, originou o nome da estação férrea. O início da povoação foi proporcionado pelo comendador Manoel Faustino D’Ávila, dono da estância “Vista Alegre”, hoje “São Manoel”, que em 1898 doou os terrenos de sua propriedade, situada na margem oeste de uma das estradas de acesso à estação férrea (atual Rua Visconde de Mauá), à (sic) ex- agregados e amigos.

Fatos importantes que marcaram a história do município: o estabelecimento da Granja Pedras Altas e seu idealizador, Joaquim Francisco de Assis Brasil, eminente figura de homem público do Rio Grande do Sul e do País; o “Tratado de Paz de Pedras Altas”, que humanizaria a política; o Grupo Escolar Assis Brasil”, criado em 1939, que alicerçou a educação; [a] fundação do Hospital, por iniciativa de Lydia Assis Brasil, que garante atendimento médico à população [;] e a emancipação, que é a esperança de um grande futuro [...] (VARGAS, 2004 apud LOPEZ, 2008).

O município de Pedras Altas tem uma população de “[...] 2.212 habitantes, dos quais 1.161 são homens e 1.051 são mulheres de acordo com o Censo Demográfico do IBGE (2010). Sua área é 1.375,78 km² [...]” (PEDRAS ALTAS, 2020, n. p.) e sua principal renda é oriunda da agricultura familiar

2.3 Organização e estrutura da escola

O município conta com cinco escolas de Ensino Fundamental, quatro localizadas na zona rural e uma na zona urbana. Entre as quatro escolas do campo, está a Escola Municipal de Ensino Fundamental Neuza Brizola, que atende 50 alunos, 27 pertencem aos anos finais do Ensino Fundamental e 23 matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A infraestrutura, atualmente, conta com cinco salas de aula, uma cozinha, um refeitório, uma sala para o pré-escolar, três banheiros para uso dos alunos, funcionários e professores, sendo um adaptado para o pré-escolar e uma biblioteca. O quadro de funcionários é composto por dez professores, nove atuando em sala de aula e uma na gestão da escola, duas serventes, uma monitora e um motorista.

Dos dez professores que atuam na escola, duas professoras têm vínculo com o Assentamento Nossa Senhora da Glória: a diretora da escola, que participou dos

acampamentos do MST e reside, atualmente, no Assentamento Nossa Senhora da Glória e eu, professora pesquisadora, que também resido no Assentamento Nossa Senhora da Glória. Decidi fazer parte do grupo para conhecer melhor a realidade ali vivenciada e, assim, poder trocar ideias com os camponeses daquela comunidade. Os demais professores residem na cidade de Herval\RS, percorrem os 57 km diariamente até chegar ao assentamento. Também há professores que residem nas cidades de Pelotas\RS e de Arroio Grande/RS, estes ficam a semana no alojamento para os professores ou alugam casas no assentamento, mas não têm vínculo com os camponeses.

O grau de escolaridade dos docentes apresenta o seguinte perfil: uma professora apenas com graduação em Matemática e nove professores com especializações, tais como Supervisão Escolar, Gestão, Educação e Sociedade, Educação Básica: Gestão, teoria e Prática docente, entre outros. O tempo de atuação desses professores na Escola Neuza Brizola varia de 24 a 6 anos. A diretora tem 24 anos de atuação na escola, a professora de Geografia 12 anos de atuação, a professora de Português e Espanhol 15 anos, a professora de Educação Física 4 anos, a professora de Ciências 6 anos, a professora de História e Técnicas Agrícolas, refiro-me a mim mesma, 6 anos de atuação. Os professores dos anos iniciais também atuam há 6 anos na escola.

É possível observar, através das falas dos professores, que mesmo com tempo de atuação sendo significativo nessa escola, muitos não se sentem parte daquele contexto. Estão ali apenas para garantir o salário no fim do mês. As serventes, por sua vez, residem no Assentamento Nossa Senhora da Glória e o motorista fica durante a semana no assentamento mas é residente na cidade de Pedras Altas.

Quadro 1 - Quadro dos funcionários da Escola Municipal Neuza Brizola

Identificação	Graduação	Tempo de serviço	Carga horária semanal	Função
Gestão	Ensino Normal (Magistério); Ciências Sociais; Especialização em Gestão, teoria e prática docente	20 anos de serviço- 15 em anos iniciais e 5 anos em gestão	40 horas	Gestora da escola

Profª A Anos iniciais	Pedagogia; Especialização em Supervisão Escolar	15 anos de serviço	40horas – anos iniciais	Docente nas turmas de 3º ano (manhã) e 4º ano (tarde)
Profª B Anos iniciais	Letras; Especialização em Orientação Educacional	18 anos	20 horas – anos em iniciais	Docente no 1º ano tarde
Profª C Anos iniciais e finais	Biologia; Especialização em Gestão Escolar.	15 anos	40 horas – 20horas em anos finais e 20 horas em anos iniciais.	Docente (manhã) nas turmas de 6º ao 9ºano, na disciplina de Ciências e no 5º ano (tarde).
Profª D Anos iniciais e finais	Pedagogia e Espanhol; Especialização em Educação e Sociedade.	18 anos - anos iniciais e 2 anosem anos finais.	40 horas – 20 horas em anos finais e 20 horas com anos iniciais	Docente (manhã) nas turmas de 6º ao 9º na disciplina de Espanhol e com o Pré-escolar A e B (tarde).
Profª E Anos iniciais e finais	Ciências Sociais; Especialização em Gestão e Orientação.	14 anos – anos iniciais e 2 anos em anos finais.	40 horas – 20 horas em anos finais e 20 horas em anos iniciais.	Docente (manhã) nas turmas de 6º ao 9º anona disciplina de História e Técnicas Agrícolas.
Profª F Anos finais-	Letras e Literaturas da Língua Portuguesa; Especialização em Mídias na Educação; Técnica em Administração; Mestra em Educação.	7 anos	20 horas – anos finais.	Docente (manhã) nas turmas de 6º ao 9º ano, na disciplina de Português.
Profª G Anos finais	Matemática	7 anos	20 horas – anos finais	Docente (manhã) nas turmas do 6º ao 9º ano na disciplina de Matemática
Profª H Anos finais	Geografia	16 anos	20 horas – anos finais	Docente (manhã) nas turmas do 6º ao 9º ano na disciplina de Geografia.

Profª I Anos finais	Educação Física	7 anos	20 horas – anos finais	Docente (manhã) nas turmas do 6º ao 9º ano na disciplina de Educação Física.
Servente 1	Ensino Médio	6 meses	40 horas	Atua na limpeza
Servente 2	Ensino Médio	6 meses	40 horas	Atua na cozinha
Monitora	Ensino Médio	1 mês	30 horas	Supervisiona as crianças durante os intervalos e no transporte escolar
Motorista	Ensino Fundamental	16 anos	20 horas	Motorista do transporte escolar

Fonte: Efetividade da Escola Municipal de Ensino Fundamental Neuza Brizola do mês de agosto de 2019.

Ao analisar o quadro acima, é possível observar que os professores atuam na área de sua formação, com exceção da professora de Técnicas Agrícolas que não tem formação para ministrar a disciplina, mas, segundo a diretora, a escolha justifica-se pela professora ser moradora no campo e conhecer a realidade camponesa.

O tempo de serviço dos professores está equalizado com o ano de emancipação de Pedras Altas, ano de 2000, e com o fato de, em breve, ter sido oferecido concurso público para a área da educação, que teve um número significativo de aprovações, das quais fizeram parte alguns dos professores acima citados.

O número de professores é suficiente para atender aos 54 alunos matriculados na educação básica da Escola Municipal Neuza Brizola. Nesse sentido, também são suficientes as duas serventes, a monitora, assim como o motorista do ônibus da escola. Esse ônibus é o transporte escolar usado como meio para a locomoção dos alunos de suas casas até a escola. Embora a escola e comunidade pertençam ao mesmo contexto, na zona rural a distância entre uma casa e outra é significativa.

Quadro 2 - Quadro dos alunos da Escola Neuza Brizola

Ano	Nº de alunos	Faixa etária	Sexo
Pré-escolar A	Dois alunos	4 anos	Uma menina e um menino
Pré-escolar B	Dois alunos	5 anos	Duas meninas
1º ano	Um aluno	7 anos	Menino

2º ano	Quatro alunos	De 6 a 7 anos	Dois meninos e duas meninas
3º ano	Quatro alunos	De 7 a 8 anos	Dois meninos e duas meninas
4º ano	Seis alunos	De 8 a 9 anos.	Um menino e cinco meninas
5º ano	Seis alunos	De 9 a 11 anos	Seis meninos
6º ano	Sete alunos	De 11 a 12 anos	Cinco meninos e duas meninas
7º ano	Cinco alunos	De 12 a 13 anos	Dois meninos e três meninas
8º ano	Sete alunos	De 12 a 16 anos	Seis meninos e uma menina
9º ano	Oito alunos	De 14 a 18 anos	Seis meninos e duas meninas

Fonte: Movimentação mensal dos alunos de 2019.

O número de distorção idade/ano são casos isolados. No 8º ano, há um caso em que o aluno reprovou três vezes no processo de alfabetização, ou seja, no primeiro ano por dificuldade de aprendizagem, recebendo apoio do orientador educacional e fonoaudiólogo para a aprovação. Já no 9º ano, há dois alunos com distorção idade/ano. O primeiro, do sexo masculino, com 18 anos, teve problemas familiares que interferiram em sua aprendizagem; o segundo, também do sexo masculino, com 18 anos, possui laudo médico apontando retardo mental. Este último aluno, até ser atendido adequadamente, foi reprovado no processo de alfabetização.

Todos os alunos matriculados na Escola Neuza Brizola são filhos de famílias assentadas no Assentamento Nossa senhora da Glória. Para chegarem até a escola, utilizam o transporte escolar que inicia a rota às 6 horas e 30 minutos, chegando na escola às 7 horas e 45 minutos. Na chegada, os alunos recebem o café da manhã e iniciam seus estudos às 8 horas da manhã, com intervalo de 30 minutos a partir das 10 horas. Suas atividades escolares encerram às 12 horas e, novamente, utilizam o transporte escolar para irem até suas casas. Frequentam o turno da tarde os alunos do Pré-escolar ao 5º ano, que também utilizam o transporte escolar para chegarem até a escola. Iniciam suas atividades às 13 horas, com intervalo de 30 minutos a partir das 15 horas e finalizam as atividades escolares às 17 horas.

Os alunos, no tempo em que estão em casa, auxiliam as famílias nas atividades da roça e, no dia seguinte, gostam de contar suas funções domésticas para colegas e professores. Estas funções abrangem preparo de horta, cuidados com o pomar, cuidados com criação de aves e gado leiteiro, entre outros.

2.4 Relação da Escola com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

A Escola Neuza Brizola está localizada no campo e é uma das conquistas do povo camponês, entretanto não se configura como um espaço de memória e identidade do povo camponês, por não ter uma proposta que trate aspectos relevantes envolvendo o surgimento da escola, os objetivos que motivaram o povo do assentamento a reunirem-se em assembleia para discutir o acesso à educação para seus filhos, a luta diária e persistente por partes de professores, dos alunos e pais, que se doaram em prol da continuidade e aperfeiçoamento do espaço educacional conquistado, entre outros importantes fatores.

Na escola, não existem: propostas para datas festivas que envolvam temáticas relacionadas ao dia do colono; rodas de conversas das famílias assentadas com a comunidade escolar para recontar a história da escola no contexto camponês em que se encontra; mostras de produtos da agricultura familiar cultivados no Assentamento; entre outras ações que envolvam o contexto camponês. A proposta educacional, ou até mesmo a prática de cada docente, é influenciada por características urbanas, traço homogeneizador da sociedade capitalista, que elege a produção industrial como referência de produção da vida em sociedade. A Escola mostra distanciamento dos princípios educacionais pensados pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

Conforme os Princípios da Educação no MST, publicados no Caderno de Educação número 8, do ano de 1996, são 13 os princípios filosóficos e pedagógicos. O primeiro é “Educação para a transformação social”, considerando uma educação orgânica, vinculada ao movimento social (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 1996). Analisando a práxis que se realiza na escola, posso afirmar que este princípio, embora orientador, coloca-se como um ideal, pois a escola, em seu Projeto Político Pedagógico (PPP),

assume como missão, a formação da pessoa em seus aspectos intelectual, físico, social, moral e afetivo, pelo desenvolvimento da sensibilidade, da capacidade de reflexão, de pensamento autônomo e de ação, de modo a levá-la a assumir um posicionamento diante da vida, autodeterminar-se conscientemente e a contribuir dignamente para a construção de um mundo melhor (PEDRAS ALTAS, 2013a, p.15).

Na sequência, a filosofia da escola traz que:

A filosofia da Escola Municipal de Ensino Fundamental Neuza Brizola é o compromisso com a formação ética, política e social dos educandos, respeitando seus saberes e o meio em que vivem para a transformação social. E assim, contribuir para a definição de sua identidade de escola do campo e para a construção de um mundo mais justo, mais humano e democrático onde as pessoas possam viver inspiradas pelos valores de liberdade, solidariedade e respeito mútuo (PEDRAS ALTAS, 2013a, p.15).

A vinculação da escola com o movimento é ocasional, apresenta-se em algumas ações discentes, assim como no PPP. Nesse sentido, pode-se dizer que o sistema não considera o contexto na elaboração das práticas educativas.

Para Vendramini (2007, p. 123),

[é] importante considerar 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.

Todos devem estar engajados nessa luta – pais, professores, alunos e equipe diretiva – para que juntos possam fazer a diferença no planejamento, estruturação e funcionamento da Educação no Campo. Sobre isso Caldart (2003, p. 71) afirma que

[...] para fazer uma escola do campo é preciso olhar para ações ou práticas sociais que são constitutivas dos sujeitos do campo. Preciso olhar para o movimento social do campo como um sujeito educativo, e aprender dos processos de formação humana que estão produzindo os novos trabalhadores e lutadores dos povos do campo, lições que nos ajudem a pensar outro tipo de escola para eles, com eles.

Na Escola Neuza Brizola, o que se observa, embora a escrita do PPP se aproxime de uma perspectiva de implementação da Educação do Campo, é que, na prática, a estruturação física, administrativa, de funcionamento e de pessoal é organizada no sentido contrário do que propõe Caldart (2002, p. 19):

A perspectiva da Educação do Campo é exatamente a de educar as pessoas que trabalham no campo, para que se encontrem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino. Trata-se de uma educação dos e não para os sujeitos do campo. Feita sim através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem.

Nessa perspectiva, o ideal seria pais, professores, alunos e equipe diretiva, pensar na construção de projetos pedagógicos voltados ao interesse campesino.

Ainda sobre essa questão, entende-se que a Disciplina de Técnicas Agrícolas é um importante espaço para discussões sobre o que deve ser tratado na Educação do Campo. Conforme disposto nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), em seu parágrafo único:

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

As diretrizes reforçam que a educação do campo deve ser construída em concordância com os sujeitos camponeses e suas vivências. Os saberes e experiências devem ser transformados em processos educativos assim como o campo em um espaço de pesquisa e aprendizado.

Ainda em relação aos documentos da Escola que direcionam a organização da Educação do Campo e a proposta de trabalho, é visto que as propostas direcionadas ao contexto do campo suprimem informações do contexto camponês, mesmo a escola sendo fruto da conquista do MST. Penso que os fatores que determinam essa limitação relacionam-se ao fato de os docentes desconhecerem o PPP, não relacionarem o contexto como meio de aprendizagem, e também o fato de a mesma organização do sistema ser utilizada para o planejamento da proposta curricular da zona urbana e rural.

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: ESCOLA E CURRÍCULO

Neste capítulo, procuro discutir os conceitos relacionados ao projeto de pesquisa, sendo esses: Educação do campo: escola e currículo; a educação no campo e seus aspectos legais; histórico e contribuição do componente curricular Técnicas Agrícolas.

As conquistas da educação estão expressas na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Muito foi alcançado, porém, com o passar do tempo, a frustração ocupou o lugar da esperança pela resistência e pela defesa dos privilégios por parte das classes dominantes. A educação do campo carrega profundas marcas de exclusão nesse cenário. Essa modalidade é orientada a seguir um currículo de Educação Básica com propostas pedagógicas que trabalham em contrapartida aos anseios da maioria, não oferecendo subsídios para o viver no campo, apresentando somente a vida urbana como possível meio de atingir os objetivos futuros.

De acordo com o censo agropecuário do ano de 2017 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2019), houve uma redução de 1,5 milhão de pessoas nos estabelecimentos rurais em relação ao ano de 2006, confirmando a migração da zona rural para a zona urbana. Esse dado vem ao encontro também da assertiva de que a escola que temos no campo não prepara as crianças nem para o mundo urbano nem para o mundo do campo. Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 09)

[...] a educação não fica apenas na denúncia do silenciamento; ela destaca o que há de mais perverso nesse esquecimento: o direito à educação que vem sendo negado à população trabalhadora do campo. É curioso constatar que desde o início da década de 1980 foi se afirmando na sociedade brasileira o reconhecimento da educação com direito humano[...]. Entretanto, esse grito não chegou ao campo.

A expulsão do povo do campo e propostas pedagógicas excludentes não são os objetivos da Educação do Campo. A intenção da educação escolar não é ajustar conteúdos, mas sim formar uma identidade coletiva, afirmando o diálogo e a oportunidade de problematizar e articular soluções para os desafios diários da Educação do Campo. O calendário escolar proposto para a Educação do Campo, assim como o currículo, não dialoga com a realidade vivenciada pelos educandos de

escolas do campo. De acordo com Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), no seu artigo nº 7,

[...] é de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, por meio de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política e da igualdade.

Na maioria das situações, não existe interesse por parte dos órgãos competentes em aplicar a lei no lugar e em momentos certos. Com isso, os alunos do campo sentem-se excluídos do processo educacional, pois seus saberes prévios e suas vivências não são considerados quando organizadas as propostas e o calendário anual, limitando também o docente em suas práticas. O trabalho educativo do “[...] educador do campo é aquele que contribui com o processo de organização do povo que vive no campo” (MOLINA, 2002, p. 26).

As escolas do campo são pensadas pelas políticas públicas a partir do contexto urbano capitalista, desconsiderando as características do mundo rural. Cabe ressaltar que não faço, aqui, a defesa de uma escola “diferente” para as famílias do campo, mas sim uma escola que atenda às especificidades das famílias localizadas no campo. Segundo Caldart (2009, p. 46), “[...] campo é um lugar, seus trabalhadores também têm direito de ter a escola em seu próprio lugar e a ser respeitados quando nela entram e não expulsos dela pelo que são”. Parte desse processo provém da negação de produção cultural, política e social, sofrendo influência do capitalismo que persiste em entender as comunidades rurais como locais subdesenvolvidos. Destarte, a organização do currículo das escolas do campo não aprofunda o saber escolar e os saberes produzidos pelos alunos.

Conforme Gritti (2003, p. 133), “[...] o currículo reflete valores dominantes na sociedade. É a partir desses valores e dos interesses dominantes que o currículo é instituído e organizado”. Assim, entende-se que o mesmo currículo que contempla a educação urbana está sendo utilizado para atender a demanda de alunos da educação no campo. Um currículo distanciado da realidade acaba contribuindo para que os sujeitos neguem sua condição rural e percam sua identidade. Ainda na visão de Gritti (2003, p. 147):

O homem rural não vê valor e dignidade no trabalho que realiza, porém tem interesse pela vida das plantas e animais; logo, cabe à escola manter tal

interesse e continuar desenvolvendo-o. A escola impõe ao trabalhador rural uma concepção negativa de si próprio; ele nunca é o centro das atenções, antes, prioritariamente, é a vida das plantas e dos animais. Pressupõe que o conhecimento próprio do agricultor não serve para conservar e melhorar sua vida e o espaço no qual vive.

A escola trabalha a ideia do homem do campo como sujeito que precisa ser domesticado para o viver em sociedade e aprimorar os conhecimentos para melhores resultados na produção, visto que, para o sistema atual, o homem do campo é o principal elemento capaz de elevar o acúmulo do capital, através de sua mão de obra, operando máquinas, trabalhando arduamente nas grandes lavouras com insumos que oferecem riscos à saúde.

As práticas docentes devem ser esclarecedoras do valor do homem camponês como ser humano que produz qualidade de vida através do modo de relacionar-se com o meio ambiente. Para que essas ações educativas se tornem reais, é relevante a participação dos docentes frente à proposta de currículo que será oferecida aos alunos do campo e, em especial, à disciplina de Técnicas Agrícolas, que contempla parte diversificada do contexto do campo.

O campo é um espaço de possibilidades que incentiva a relação entre seres humanos. Para construir uma política de Educação do Campo referenciada para a grande diversidade, é permanentemente desencadeada uma luta que envolve movimentos sociais na afirmação do protagonismo dos sujeitos do campo na definição de seu projeto educativo, calçado a partir da perspectiva da formação humana para o povo camponês.

Para isso, o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica aprovaram a resolução n. 1, de 3 de abril de 2002, que instituiu diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002). De acordo com o artigo 3º do referido documento,

[o] Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2002).

Ainda nas Diretrizes Operacionais, no artigo 6º, é apresentado que

[a]s responsabilidades com atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2002).

Passados seis anos, o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica aprovaram a Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008, que, em seu artigo primeiro, afirma:

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 (BRASIL, 2008).

As reformas educacionais na Educação do campo emergem dos movimentos sociais e têm sido implantadas em contraponto às concepções ideológicas de uma Educação Rural, marcada pela valorização do capitalismo. O acesso à escola pode ser considerado um avanço na legislação educacional, porém também precisam ser pensadas as condições para permanência do aluno do campo na escola do campo. No bojo das políticas educacionais, é possível identificar duas concepções ideológicas de educação para as populações do campo: uma atrelada à educação rural, marcada pela valorização do agronegócio; e outra atrelada à Educação do Campo enquanto “[...] prática coletiva de construção de conhecimentos emancipatórios e no cenário de um projeto nacional transformador das relações de exclusão, exploração e desigualdades” (SOUZA; MARCOCCIA, 2011, p. 193).

O parágrafo primeiro, do artigo primeiro, da resolução n. 2, de 28 de abril de 2008, afirma que:

A Educação do Campo, de responsabilidade dos Entes Federados, que deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução, terá como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade e todo o nível da Educação Básica (BRASIL, 2008).

Observa-se que a educação oferecida nas escolas do campo difere da educação que deve realmente ser oferecida para os camponeses, pois não estabelece

uma conexão entre o contexto e a proposta curricular. As formas de planejamento não incentivam a permanência do campesino na escola, que dela se ausentam, geralmente, antes de concluir o Ensino Fundamental.

Ainda tratando dos parágrafos do artigo primeiro, da resolução de n. 2, de 28 de abril de 2008:

§2º A educação do campo será regulamentada e oferecida pelos Estados, pelo distrito Federal e pelos Municípios, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária.

§ 3º A Educação do Campo será desenvolvida, preferentemente, pelo ensino regular

§ 4º A Educação do campo deverá atender, mediante procedimentos adequados, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, as populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, em idade própria.

Art 5º §1º Sempre que possível, o deslocamento dos alunos, como previsto no caput, deverá ser feito do campo para o campo, evitando-se ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade (BRASIL, 2008).

Na Zona Rural do Município de Pedras Altas, não é oferecida a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), embora a comunidade demonstre interesse em concluir seus estudos ou, até mesmo, para alfabetização. Os alunos são transportados para a escola no Assentamento Nossa Senhora da Glória, por ser o local mais próximo e, assim, evitar gastos ao Poder Público. Isso não ocorre por pensarem no aluno camponês que tem o direito de estudar próximo a sua casa e facilitar a locomoção para que esse aluno chegue motivado na escola, mas sim para diminuir custos financeiros.

Os aspectos legais acima citados amparam o acesso do povo do campo à escola em seu contexto, mas não basta apenas que haja acesso. A educação precisa ser pensada, planejada e executada no campo e para o campo, tendo como ponto de partida a realidade camponesa. O povo camponês é um povo que luta por sobrevivência, por produção de vida com qualidade e equilíbrio com questões sociais como o cuidado com o meio ambiente, através de um aproveitamento do solo para produção de alimentos sem agrotóxicos, construindo, assim, a agricultura familiar.

3.1 A educação do campo e seus aspectos legais

Observa-se que a educação do campo ao longo da história foi deixada em segundo plano pelos representantes governamentais e, no que se refere às políticas

públicas, percebe-se que não houve uma preocupação por parte dos governantes em elaborar e aprovar legislações específicas que regulamentem essa modalidade de ensino. Nesse contexto, os movimentos sociais tiveram importante participação com o objetivo de promover a educação voltada aos interesses do povo do campo. Com o protagonismo dos movimentos sociais do campo, nos anos 1990 e início dos anos 2000, o campo passa a ganhar uma nova visibilidade, em decorrência da organização social dos trabalhadores do campo e da promulgação da Constituição de 1988, que elege a educação como direito. É no bojo deste processo que é gestado um novo paradigma educacional, o paradigma da Educação do Campo, que, nesta pesquisa, é minha referência para discussão de seus avanços e retrocessos em relação a sua implementação, especialmente a partir do componente curricular denominado Técnicas Agrícolas.

As conquistas significativas no âmbito da educação para o povo camponês abrangem a Constituição Federal (BRASIL, 1998), a LDB (BRASIL, 1996), o Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014) e o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010).

De acordo com a Constituição Federal de 1988, artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando pleno desenvolvimento da pessoa” (BRASIL, 1988). Foi com a Constituição Federal de 1988 que a educação passa a ser direito fundamental garantido a todo e qualquer indivíduo, independentemente de sua cor, classe social ou localização geográfica onde reside ou vive. Entende-se, a partir disso, que o direito à educação abrange também o povo campesino, que passa a ter direito à educação com qualidade, considerando o contexto em que vive.

De acordo com o inciso I do artigo 206, “[...] um dos princípios do ensino será a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). Ao comparar com a realidade das escolas do campo, observa-se que é oferecido transporte escolar para os alunos chegarem até as escolas, porém, as estratégias para manter o aluno na escola até a conclusão do Ensino Fundamental são falhas, frente a um significativo número de alunos que apresentam desinteresse pela atividades propostas na escola, considerando importantes somente os jogos e atividades na quadra.

A Educação no Campo não está explícita na Constituição Federal, mas este documento traz a educação como direito para todos. Subintende-se, portanto, como

um direito de todo cidadão, permitindo que aquele sujeito que sentir lesado busque seus direitos junto aos órgãos responsáveis.

A LDB definiu metas importantes para a Educação Brasileira, incluindo a Educação do Campo e seus aportes. Vejamos ao que se referem os artigos a seguir.

O Art. 23 da LDB define que

[...] a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

Além disso, aponta, no parágrafo 2º, que “[...] o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei” (BRASIL, 1996). É importante saber que a lei possibilita organizar o processo educativo a partir de formatos que melhor respondam as características e necessidades demandadas por diferentes grupos sociais, no caso as escolas do campo. Existem diversas formas de organização da Educação Básica, inclusive alternância regular de períodos de estudos. Há localidades em que isso é necessário, por exemplo, na realidade dos alunos do campo nas fases do ciclo agrícola. Importante destacar, contudo, que é preciso que seja respeitado o limite de horas letivas, previstas na LDB. Neste sentido, o art. 26 (BRASIL, 1996) aponta que

[...] os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

A Escola Neuza Brizola enfrenta limitações para implementar tais ações, embora estejam amparadas na lei, por motivos administrativos, pois é o poder público municipal que passa as orientações para o andamento do ano letivo. Embora o contexto em que o aluno está inserido auxilie na definição das ações de cada proposta, na Escola Municipal Neuza Brizola, o calendário escolar adequa-se apenas aos aspectos climáticos, ainda com limitações administrativas por parte da administração e gestão escolar. A implementação consta no calendário, mas nem

sempre o objetivo é respeitar as especificidades do aluno camponês e sim aparentemente cumprir a lei.

Os incisos do art. 28 da LDB apresentam as adaptações que devem ser realizadas quando se trata de Escolas do campo. São elas:

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.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Incluído pela Lei nº 12.960) (BRASIL, 1996).

Na Escola Neuza Brizola os conteúdos e as metodologias curriculares não são pensados a partir do contexto do campo. A organização escolar é orientada pela Secretaria de Educação e é pensada independente das especificidades locais.

A LDB deve ser considerada um marco na Educação do Campo pelo amparo e proteção aos educandos camponeses, assim como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). O Pronera foi uma conquista para os camponeses. O programa nasceu em 1998, da luta dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais, com o objetivo de fortalecer o mundo rural como território de vida em todas as dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas, culturais e éticas. O Decreto nº 7.352, assinado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 10 de novembro de 2010, foi o que garantiu a legitimidade da Educação do Campo no âmbito da esfera pública,. O programa foi resultado de uma correlação de forças favoráveis que se abriu no âmbito da luta dos Sem Terra, Quilombolas, Trabalhadores Rurais, entre outros simpatizantes dos movimentos sociais, elaborando os princípios da sua educação alicerçada na sua própria história com autonomia e dedicação.

O Pronera estabelece, no art. 2º, cinco princípios da educação do campo. São eles:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social,

economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010).

No cotidiano da Escola, o Pronera não é conhecido pela maioria dos docentes. As características abordadas no inciso I são do conhecimento dos professores não pelo Pronera, mas pela realidade do contexto e por falas do senso comum. Em avaliações classificatórias ou em dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, as especificidades não são consideradas. Já os incisos II, III, IV e V não são de conhecimento dos docentes.

Embora seja possível observar, por meio do PPP e do Regimento que o sistema de ensino oferece, autonomia para trabalhar as práticas pedagógicas e conhecimentos que tenham relação com a realidade do contexto escolar, não são direcionados projetos para uma Educação do Campo com qualidade, e não são cobradas estratégias de ensino para esse contexto, ficando isso a critério de cada docente.

O regimento escolar (PEDRAS ALTAS, 2013b) afirma que a dimensão sócio-política da educação do campo exige do sujeito educativo distintas formas de organização do trabalho pedagógico e do trato com o conhecimento, apontando tanto para a busca dos processos participativos de ensino e aprendizagem, quanto de ação social para a transformação. Dessa maneira, a Educação do Campo evidenciará o respeito à diversidade cultural e às realidades que fazem parte das comunidades, salientando que a proposta curricular abrange toda a ação educativa e envolve um conjunto de decisões e ações voltadas ao contexto social.

O referido documento salienta, ainda, que os planos de estudo são elaborados pela SME e reelaborados pelos professores nas escolas, que, para o processo de reelaboração, devem basear-se nos pilares da educação: LDB e Regimento Escolar. Isso requer do corpo docente posicionamento pedagógico e definição das metas educativas, para que seja possível observar as atualizações necessárias. Nos pilares,

também precisam ser consideradas a Constituição Federal e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

O PPP tem como meta a proposta pedagógica de acordo com a realidade do campo, visando promover uma educação voltada às necessidades da comunidade e em suas ações. Esse documento deixa claro a necessidade de organizar reuniões de pais e mestres com temáticas que contemplem a escola do campo, assim como planejar atividades extraclasse considerando as disponibilidades do meio. Em seus objetivos, salienta a necessidade de realizar visitas comunitárias visando conhecer a realidade da comunidade escolar. Ampara, ainda, que a apropriação das vivências no campo deve estar na proposta curricular da Escola Neuza Brizola, por meio dos conhecimentos adquiridos na teoria de Técnicas Agrícolas, em consonância com as demais disciplinas, já que o PPP propõe e justifica a importância do currículo integrado para a garantia da qualidade da educação. Nesse sentido, as práticas são inviabilizadas por motivos como falta de conhecimento e interesse por parte da docência com relação ao que é proposto pelo Projeto Político Pedagógico.

Ainda de acordo com o PPP (PEDRAS ALTAS, 2013a), o currículo globalizado e interdisciplinar converte-se em uma categoria capaz de agrupar uma ampla variedade de práticas educacionais desenvolvidas na sala de aula, contribuindo para melhorar os processos de ensino-aprendizagem. Embora o PPP trate de maneira objetiva a importância de trabalhar de forma interdisciplinar, a grade curricular oferta uma listagem de conteúdos isolados, isto é, cada disciplina trata de seus objetivos de forma isolada. Todavia, conforme já foi citado, o regimento da escola traz autonomia para o professor reelaborar seus objetivos.

Com base nisso, é possível destacar dois fatores que concorrem para limitar a autonomia do professor neste processo de elaboração. O primeiro é a formação do professor em relação ao conhecimento do campo; o segundo, embora haja o documento, a prática se realiza sob outra orientação, a que é emanada da secretaria de educação.

Para complementar, o art.6º da LDB determina que:

[...] os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos da população do campo”, ou seja, deve se levar em conta os saberes próprios da comunidade rural (BRASIL, 1996).

A partir da citação, observa-se que há o entendimento de que novos recursos devem ser oferecidos para o povo camponês e que os saberes do povo devem ser considerados para uma aprendizagem significativa. De acordo com os incisos I, II e III do artigo 7º da LDB, os sistemas de Ensino deverão assegurar:

- I - organização e funcionamento de turmas formadas por alunos de diferentes idades e graus de conhecimento de uma mesma etapa de ensino, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental;
- II - oferta de educação básica, sobretudo no ensino médio e nas etapas dos anos finais do ensino fundamental, e de educação superior, de acordo com os princípios da metodologia da pedagogia da alternância;
- III - organização do calendário escolar de acordo com as fases do ciclo produtivo e as condições climáticas de cada região (BRASIL, 2010).

Os incisos apresentados tratam da adequação do sistema de ensino aos alunos camponeses, que planejam seu dia a dia baseados em condições climáticas, pois estas influenciam em plantações ou colheitas, nas quais os alunos auxiliam seus pais e demais familiares. Além disso, as condições climáticas afetam o acesso à escola. Em épocas de muitas chuvas, por exemplo, as estradas de chão ficam intratáveis e o transporte escolar não chega até as residências dos alunos.

A Pedagogia da Alternância, de que trata o inciso II, é um método com a intenção de inteirar o estudante camponês com a realidade que ele vivencia. Segundo Santos (2016, p. 03),

[...] a Pedagogia da Alternância tem sido tratada como referência curricular e metodológica. Ela tem origem no anseio de agricultores familiares em suas comunidades e no intuito de garantir educação e formação profissional diretamente articulada às histórias de vida, familiar, comunitária, cultural, de sustentabilidade local, entre outros aspectos. Propõe gestões participativas e colegiadas, estabelecendo relações cotidianas e de responsabilidade coletiva entre escola e comunidade.

Em 2014, a lei nº 13.005/2014 promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), que reitera a necessidade de

[...] estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitando todas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, o PNE aponta para as diversidades que devem ser consideradas e respeitadas, tanto no espaço urbano como no campo. O PNE também cita o povo do campo no contexto da educação quando, na meta 8, aponta:

Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (BRASIL, 2014).

Para alcançar essa meta, as estratégias se resumem em: programas e tecnologias para a correção de fluxo; acompanhamento pedagógico individualizado; recuperação e progressão parcial, priorizando estudantes dessas faixas etárias com rendimento defasado de acordo com segmentos populacionais considerados; programas de educação de jovens e adultos que estão fora da escola e com defasagem idade e série; garantia de acesso gratuito a exames de certificação e conclusão do ensino fundamental e médio; expansão da oferta de matrículas de educação profissional técnica por parte das entidades privadas de serviço social e de formação profissional vinculadas ao sistema sindical concomitante ao ensino público para os segmentos considerados; acompanhamento e monitoramento do acesso à escola desses segmentos populacionais, identificando os motivos de ausência e baixa frequência, colaborando com Estados e Municípios para a solução dos problemas de frequência e evasão; promoção da busca de crianças fora da escola ligadas aos segmentos populacionais considerados.

Com o objetivo de alcançar a meta 8, foram traçadas algumas estratégias. Estão entre elas: institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, para acompanhamento pedagógico individualizado e para recuperação e progressão parcial, bem como priorizar estudantes com rendimento escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e os currículos não mencionam a metodologia que deve ser utilizada pelo professor, nem descrevem ações a serem desenvolvidas. São escolhas que devem ser feitas no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos, adequados à realidade de cada sistema ou rede de ensino e à cada instituição escolar, considerando o contexto e as

características dos seus alunos. Visto que o planejamento que considera a realidade do aluno oportuniza a educação com qualidade.

4 DO DIAGNÓSTICO

A construção metodológica teve início com uma fase exploratória, ou seja, um primeiro levantamento com o objetivo diagnóstico. Para Thiollent (1986), a fase exploratória consiste em descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas. É nessa fase que se estabelece um primeiro levantamento da situação e dos problemas práticos. É o momento de detectar apoios e resistências, convergências e divergências. Nesse sentido, para compreender a visão discente sobre a contribuição do componente curricular Técnicas Agrícolas na formação de alunos do campo, frente a um cenário de desinteresse pelo que é proposto em sala de aula, foi realizado um diagnóstico com os discentes. Para levantar dados acerca disso, o diagnóstico foi feito através de uma produção de relato no Google Drive, com os alunos do 9º ano da Escola Neuza Brizola,

Apresentei os dados coletados em uma reunião pedagógica, proposta pela direção da escola, com os professores dos anos finais do Ensino Fundamental, pais e alunos do 9º ano. A reunião foi organizada para tratar sobre a aprendizagem dos alunos que estava causando preocupação para o grupo docente. Foi aproveitado o espaço e a pertinência dos assuntos que estavam sendo tratados, para, na oportunidade, falar sobre o desinteresse que os alunos expressavam com relação ao que era ensinado durante as aulas de Técnicas Agrícolas e o que se pretendia com o diagnóstico realizado com os alunos do 9º ano. A pretensão envolvia a elaboração em coletividade de princípios para a disciplina de Técnicas Agrícolas alinhadas ao contexto campesino.

Expliquei, ainda, que a escolha da turma do 9º ano para fazer o diagnóstico se deu por serem alunos da escola desde o pré-escolar e demonstrarem desinteresse nas atividades propostas em Técnicas Agrícolas. Dito o porquê da escolha dos sujeitos pesquisados e minha pretensão com a pesquisa, parti para a apresentação das questões que nortearam o diagnóstico e como foram desenvolvidas. A atividade foi desenvolvida em uma ferramenta do Google, o Google Drive, a partir das seguintes questões: *a) Você acredita ter recebido uma educação direcionada à valorização do aluno do campo? b) O que você gostaria de ter aprendido e que não houve oportunidade? c) Você acredita que o que você aprendeu na Disciplina de Técnicas Agrícolas, auxilia você a permanecer no meio rural?* Salientei que os discentes deveriam produzir um relato baseados nas questões solicitadas.

Logo após, apresentei os relatos dos alunos, contextualizados com os autores que foram convidados para essa conversa e explicando que, no diagnóstico, os participantes foram identificados por números de 1 a 5, a fim de apresentar melhor os resultados. O aluno 1 relatou que, na sua vida estudantil, teve uma boa aprendizagem tanto sobre o campo como sobre a cidade. Também expôs que acredita ter recebido uma educação direcionada ao aluno do campo, levantando afirmações acerca da disciplina de Técnicas Agrícolas, na qual o professor os ensinava a lidar com o solo. Ao analisar o relato do aluno 1, pude concluir que para esse aluno a escola do campo foi relevante na sua aprendizagem.

Já o aluno número 2 apontou que a aprendizagem no campo foi tranquila, mas frágil para quem quer continuar os estudos. Nesse sentido, para Caldart (2002, p. 22), os processos formativos das escolas do campo devem ir “[...] desenhando outros traços em nossa identidade, fruto da síntese cultural a que nos desafiamos em conjunto”, ou seja, não nos limitar aquilo que já sabemos; o que, para esse aluno, ficou notável quando fez essa assertiva. O discente acredita que, em parte, recebeu uma aprendizagem direcionada ao campo quando cita como exemplo a horta que a escola possui, local onde os alunos plantam e os produtos colhidos são utilizados na merenda escolar. Ou seja, para esse sujeito, a construção e participação nas atividades realizadas na horta da escola serviram para uma aprendizagem que está relacionada à sua atividade enquanto morador do contexto campestre.

O discente 3 considerou que a escola do campo contribuiu para que continue seus estudos em outra instituição de ensino, uma vez que citou que o aprendizado no Ensino Fundamental irá colaborar para a sequência de estudos do Ensino Médio. Para este aluno, que não enfatizou nenhum item relacionado ao viver no campo, o campo é invisível. Isso me leva a concluir que, para esse sujeito, a vida no campo não é algo relevante, fato esse que pode ter relação com o currículo da instituição de ensino, se esta não primar por um ensino direcionado às especificidades do aluno do campo. No entanto, o relato do aluno foi muito breve, levando em consideração apenas a aprendizagem com fim para a continuidade do conhecimento.

A escola precisa estar atenta, oferecendo condições para adequações necessárias às peculiaridades do público que atende. A LDB, em seu artigo 28, responsabiliza os sistemas de ensino pela adequação da Educação Básica às diversas regiões das áreas rurais, de modo a propiciar condições para o pleno atendimento aos reais interesses e necessidades da população rural (BRASIL, 1996).

A ideia ainda é complementada com a Constituição Federal, em seu artigo 5º, ao afirmar que “[...] todos são iguais perante a lei” (BRASIL, 1988). Cabe aí uma reflexão sobre o currículo e sobre as práticas docentes, considerando que educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de Educação do Campo tem o docente que atua nas escolas do campo.

O aluno 4 afirmou que não recebeu uma educação direcionada ao campo. Ele ressalta, ainda, que estudou vários conteúdos, no entanto, estes não falavam nem eram direcionados à vida no campo. Caldart (2002, p. 23) defende a construção de uma pedagogia “[...] que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memória, saberes, sabedoria; que enraíze sem necessariamente fixar as pessoas em sua cultura, seu lugar, seu modo de pensar, de agir, de produzir”. O discente destacou ainda que gostaria de ter aprendido mais sobre o campo, uma vez que não pretende continuar os estudos e sim trabalhar no campo, e dali retirar o seu sustento. Destarte, para esse aluno, seria imprescindível uma educação voltada aos afazeres da vida rural, com qualidade de vida.

O aluno 5 considerou que, enquanto aluno, a sua aprendizagem em relação à vida no campo não o ajudou em nada. Afirmou que gostaria de ter aprendido na escola como conduzir uma plantação na lavoura e fazer o plantio correto de árvores, visto que também pretende permanecer no campo e dali retirar o seu sustento. A partir da afirmação deste aluno, que aponta a ausência na escola da relação com a produção da vida do campo, impõe-se a necessária fundamentação entre o que se faz na escola e o que se faz na produção da existência. Mais uma vez, fica notável a necessidade de uma educação que contemple as especificidades da zona rural. Acerca disso Arroyo (2007, p. 163) enfatiza que

[s]em as matrizes que se formam sem entender a terra, o território e o lugar como matrizes formadoras, não seremos capazes de tornar a escola um lugar de formação. A articulação entre o espaço da escola e os outros espaços, lugares, territórios onde se produzem, será difícil sermos mestres de um projeto educativo.

A compreensão da especificidade desses vínculos entre território, terra, lugar e escola é um dos componentes da especificidade da formação de educadoras e educadores do campo.

A partir da apresentação do diagnóstico, salientei, na reunião, que, para estruturar a pesquisa, foram convidados autores como Miguel Arroyo, Silvana Gritti,

Mônica Mollina, e Michel Thiollent. Por isso, muitos deles já estão em conversação com as respostas dos sujeitos pesquisados, como puderam observar na apresentação do diagnóstico. Também, aproveitando o momento, falei da minha decisão pela utilização da metodologia de pesquisa-ação, visto que o problema emergiu do coletivo e as soluções serão construídas no coletivo, envolvendo a professora pesquisadora, os professores dos anos finais do Ensino Fundamental, os alunos do 9º ano e seus pais. Para discutir a Disciplina, foram realizados seis encontros na sala do 9º ano na Escola Neuza Brizola, com 90 minutos cada encontro.

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14).

A pesquisa ação emerge do coletivo e, de maneira colaborativa entre pesquisados e pesquisador, pensa-se em ações que venham a amenizar ou até mesmo solucionar a situação problema. De acordo com Thiollent (1986, p.15), “para que não exista ambiguidade, uma pesquisa pode ser qualificada por pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema da observação”.

Nesse sentido, a pesquisa-ação se propôs a definir princípios da escola do campo, visando uma educação de qualidade, considerando as características do contexto do campo, o que me possibilitou construir estratégias e metodologias que me aproximaram dos sujeitos pesquisados. Aproximação esta necessária para cumprir meu objetivo de pesquisa.

4.1 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos participantes da pesquisa-intervenção foram oito alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, no ano de 2019. A turma era composta por oito alunos, dois do sexo feminino e seis do sexo masculino. No diagnóstico para início da pesquisa, apenas cinco alunos tinham acesso à internet, o que justifica o número de cinco alunos terem respondido o questionário no Google Drive .A faixa etária do grupo era de 14 a 18 anos. Dentre os sujeitos da pesquisa, todos os alunos são residentes no Assentamento Nossa Senhora da Glória, em que está localizada a escola. A turma de

alunos do 9º ano foi escolhida por mim por serem alunos da escola desde o pré-escolar e demonstrarem desinteresse nas atividades propostas em Técnicas Agrícolas. Também foram convidados a participar 16 pais de alunos do 9º ano, oito professores e a gestora da escola. Sendo que participaram efetivamente três pais, dois do sexo masculino e um do sexo feminino, dois docentes do sexo feminino, e a gestora da escola. Os convites foram feitos pessoalmente, na reunião pedagógica em que foram apresentados a intenção da pesquisa e o resultado do diagnóstico realizado com os alunos.

Ressalto, aqui, que os primeiros sujeitos da pesquisa foram os alunos. Quando apresentados a intenção da pesquisa e o resultado do diagnóstico, observei que o desinteresse dos alunos por Técnicas agrícolas era identificado pelos demais professores e também causava preocupação nos pais. Nesse momento, acreditei que os pais e os docentes deveriam participar da pesquisa-ação e, por isso, o convite foi realizado. Na ocasião, todos se colocaram à disposição, porém nos encontros da pesquisa, não houve participação de todos.

4.2 Os encontros

Para iniciar os estudos, os alunos, pais e docentes, foram reunidos na sala da turma, uma vez por semana, durante os períodos de aula de Técnicas Agrícolas e História. A proposta da pesquisa-ação foi apresentada por mim, professora pesquisadora. O objetivo da pesquisa foi enfatizado no primeiro encontro, que consistiu em discutir princípios orientadores para a disciplina de Técnicas Agrícolas alinhada a uma proposta curricular direcionada ao aluno camponês. Foram propostos temas tais como: agricultura familiar no Assentamento Nossa Senhora da Glória, resgate da identidade do aluno camponês, agroecologia, reforma agrária e revolução verde. Os temas eram propostos, discutidos e, se todos apresentassem interesse, aprovados para serem estudados nos encontros

A intervenção aconteceu com oito alunos do 9º ano, quatro pais, dois docentes e a gestora da escola, durante seis encontros presenciais, com duração de 90 minutos cada um. Diante disso, observei a atuação dos participantes durante o estudo, desde sua chegada à sala até o término da aula. Todas as observações foram registradas em um caderno denominado “diário de campo”. Nele foram anotadas as informações,

reflexões, falas e registro de ações que, posteriormente, foram utilizados para escrever este relatório crítico-reflexivo.

Para a realização das atividades, os sujeitos tiveram a possibilidade de utilizar dispositivos móveis como telefones, tablets e computadores, com a finalidade de sanar dúvidas e exemplificar o que consideraram importante para a pesquisa. A dinâmica usada nos encontros foi roda de conversa. A intenção era que todos os participantes dessem sua contribuição. Eles foram organizados em roda para ampla visualização e também para facilitar o diálogo entre eles, que aconteceu de forma organizada, pronunciando-se um por vez. Considerei tal dinâmica relevante socialmente porque foi possível observar e ouvir diferentes opiniões e justificativas dos pensamentos de um público diversificado, já que envolveu alunos, pais e docentes. Os próprios docentes tiveram a oportunidade de debater assuntos que estão no contexto da escola, como trajetória dos alunos camponeses, sua identidade, entre outros assuntos que passam despercebidos no dia-a-dia.

Os encontros foram organizados em três momentos, com duração de 90 minutos ao todo. Cada encontro acontecia da seguinte maneira:

- I. Momento inicial: explicação de como a atividade seria desenvolvida no encontro e apresentação do recurso que seria utilizado.
- II. 2º momento: neste momento, os participantes deveriam se organizar em roda e iniciar as discussões sobre o tema em pauta.
- III. 3º momento: este momento tinha início nos últimos quinze minutos e era dedicado à avaliação do encontro, por meio de uma síntese escrita por cada participante.

Apresento, no quadro a seguir, a organização dos encontros, junto às ações realizadas na intervenção pedagógica.

Quadro 3 - Quadro de organização dos encontros

Mês	Encontro	Ação
Outubro 15/10/2019	Apresentação da proposta de intervenção para a equipe gestora.	Solicitação da liberação de execução da proposta, mediante carta de apresentação.
Outubro 22/10/2019	1º encontro: apresentação da proposta dos encontros com sugestões de temáticas para serem discutidas pelos sujeitos da pesquisa.	Apresentação de como ocorreriam as intervenções e escolha dos temas.

Outubro 29/10/2019	2º encontro Tema: Identidade dos alunos como sujeitos do campo.	Retrospectiva do caminho percorrido pelos camponeses até chegarem ao Assentamento Nossa Senhora da Glória. Apresentação de estudiosos que acompanham e registram a trajetória do povo camponês como Gritti, Molina, Caldart.
Novembro 05/11/2019	3º encontro Tema: Reforma Agrária.	Debate sobre o que significa Reforma Agrária na visão do assentamento Nossa Senhora da Glória e, logo após, leitura da proposta de Técnicas Agrícolas para o 9º ano, alinhada à reflexão anterior.
Novembro 12/11/2019	4º encontro Tema: A relação da agroecologia na agricultura familiar do Assentamento Nossa Senhora da Glória.	Explorar como os agricultores percebem a importância da agroecologia nas práticas agrícolas e como são suas ações
Novembro 19/11/2019	5º encontro Tema: Revolução Verde e Reforma Agrária	Questiona-se: essa revolução seria viável ao produtor familiar? Ele teria acesso a tais investimentos? Seria uma proposta interessante a ele?
Novembro 26/11/2019	6º encontro Tema: princípios orientadores para a Disciplina de Técnicas Agrícolas.	Elaboração de princípios orientadores para a disciplina de Técnicas Agrícolas com a participação dos professores da escola, direção e comunidade escolar, alinhados a todos debates e reflexões das intervenções passadas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No primeiro encontro em que propusemos a definição dos temas a serem discutidos, pais e alunos, surpresos, apontaram que pensavam que o campo e suas relações sociais não eram interessantes para estudo e pesquisa. Vi, nesse momento, que as vozes do campo estão desacreditadas pelos próprios sujeitos do processo.

Os professores pronunciaram-se colocando o quanto o contexto e questões voltadas aos sujeitos do campo passam despercebidas no dia a dia em sala de aula, e, com essas provocações propostas, fizeram com que todos percebessem o quanto é importante estudar e discutir tais assuntos, salientando que a escola deve ser a voz da comunidade e o campo deve ser visto como um espaço de pesquisa.

Nesse sentido, refletimos sobre a valorização do campo através dos movimentos sociais agregados à educação do campo, que possibilita pensar no resgate da identidade de um povo que está fragmentado pelo investimento capitalista. De acordo com Caldart (2009, p.51): “A Educação do campo se construiu pela passagem da política produzida nos movimentos sociais para o pensar/pressionar pelo direito do conjunto dos camponeses ou dos trabalhadores do campo”.

A partir da citação de Caldart, é possível observar o quanto é importante o povo camponês não perder sua identidade, pois, lembrando de sua trajetória e de suas origens, pensa, luta e pressiona as instituições responsáveis (aqui trata-se da Escola) para elaborar e aplicar projetos pedagógicos alinhados às suas vivências. Essas observações estão em consonância com o que foi dito pelos professores participantes da intervenção: que a escola é a voz da comunidade e que esse contexto é o principal espaço de pesquisa.

Pensamos, juntos, que a diferença começa nos objetivos da escola do campo e, desde o primeiro encontro, acrescentamos que a diferença está nos objetivos da escola e que os pais, alunos e professores devem ajudar no avanço dessa luta. Enfatizei que estávamos vivenciando esse encontro e que haveria outros encontros, possibilitando debates, análise e reflexões, para que, no coletivo, fossem elaboradas novas propostas para Técnicas Agrícolas.

No segundo encontro, tratamos sobre a retrospectiva do caminho percorrido pelos camponeses até chegarem ao Assentamento Nossa Senhora da Glória. Nesse momento, os pais contaram suas trajetórias até chegarem no assentamento, alguns dos alunos também lembraram de acontecimentos como tomar banho no rio, dormir no chão embaixo de uma lona.

Os sujeitos também destacaram o quanto foi difícil conquistar um lote de terra, salientaram que tinham terras e venderam por ilusão de uma vida melhor. Os fazendeiros vizinhos, para quem venderam suas terras, insistiam em uma proposta tentadora, pagamento com dinheiro em espécie, compra de porteira fechada, nem sequer os móveis da casa precisariam ser retirados, pois também estavam inclusos no valor proposto. Os compradores em potencial traziam anúncios de casas na cidade com valor aproximado do que os camponeses iriam receber se fechassem o negócio, anúncios de casas para alugueis e ofertas de emprego. Frente a todas as propostas e iludidos, os camponeses vendiam suas terras e, quando chegavam na zona urbana, o valor recebido oportunizava apenas casas nas periferias, em péssimas condições. As ofertas de emprego exigiam experiência que eles não tinham. O sistema capitalista foi preparando o terreno para a desterritorialização. “O Território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência” (SANTOS, 1999, p. 07).

Nesse sentido, observa-se que as formas de uso do território abrangem várias dimensões, que podem ser ambientais, sociais, culturais ou econômicas. O capitalismo mantém somente o interesse econômico, por isso, ao conversar com as famílias que já passaram por momentos de desterritorialização, pude perceber que se trata de uma etapa muito penosa na vida do agricultor sem-terra, pois é o momento em que ele é expropriado não só de seus bens materiais, mas também de toda uma identidade construída a partir do trabalho com a terra que, na maioria dos casos, era a única por eles conhecida.

De acordo com Roos e Fernandes (2015, p.42),

[c]ada classe social produz um tipo de relação social, que, por sua vez, produz uma territorialidade distinta no processo de produção territorial. A relação entre as classes é de dominação e resistência, geradora permanente de conflitualidades.

No território camponês, o poder é compartilhado, portanto há uma construção democrática. O Capitalismo, contudo, tem inúmeras estratégias e condições econômicas para articular ações, identificar o perfil dos camponeses e de suas limitações momentâneas e, com isso, apropriar-se das terras, impondo suas vontades.

Nesse sentido, os professores pronunciaram-se quanto ao processo de desterritorialização, embasados nas falas dos pais, alertando-os de que, no Assentamento Nossa Senhora da Glória, as famílias camponesas estão próximas de mais um processo de desterritorialização, permitindo o avanço do capitalismo através dos arrendamentos dos lotes para plantio de soja em longa escala ou para a criação de gado de corte. A partir disso, discutimos sobre o valor social da terra e apresentei autores como Gritti, Molina, Caldart, que acompanham e registram a trajetória do povo camponês, defendendo o uso consciente da terra.

Com essas reflexões, partimos para o terceiro encontro, discutindo com os participantes sobre o que entendem por reforma agrária e quais benefícios esse movimento oferece para a sociedade. Após debates, as respostas foram alinhadas no sentido de que a reforma agrária é o conjunto de medidas conduzidas pelo Poder Público a fim de promover a distribuição de terras entre trabalhadores rurais, mediante alterações no regime de posse e uso, atendendo aos princípios de justiça social e aumento da produtividade, conforme preconiza a Lei nº 4.504/64 (Estatuto da Terra). Em conversa, os pais salientaram que, entre os objetivos da Reforma Agrária, estão

promover a igualdade social, oferecendo meios para combater a fome e a pobreza através da produção de alimentos, e diminuir o êxodo rural.

Segundo Caldart (2020, p. 03-04),

[a] Soberania Alimentar se refere ao direito (e ao dever) que um povo (comunidade, município, região, nação) tem de produzir e de ter o controle social sobre a produção e a distribuição dos seus próprios alimentos. Alimentos básicos produzidos com a finalidade de sustentação saudável da vida. de todos [...] Como componente da RAP², a Soberania Alimentar define a função social da terra reapropriada pelas comunidades camponesas e a finalidade principal da agricultura: produzir alimentos que sustentem a vida e em uma forma de relação ser humano-natureza que garanta sua continuidade nas gerações seguintes; uma agricultura que não mate a terra nem o trabalho vivo nela.

A partir da Reflexão sobre a reforma agrária, apresentei a proposta curricular de Técnicas Agrícolas.

Conforme a proposta curricular,

[a] disciplina de Técnicas agrícolas vem beneficiar as escolas em todos os níveis de ensino, melhorando as condições de acesso à educação de pequenos cultivos e criações de animais principalmente nas escolas de áreas rurais, diversificando produtos que assumem importante papel nas economias de mercado (PEDRAS ALTAS, 2013a, p. 47).

O Objetivo geral da disciplina de Técnicas Agrícolas, de acordo com a proposta curricular, é

fornecer elementos para a compreensão dos problemas específicos de produção agropecuária, introduzindo vocabulário técnico, as principais condicionantes ambientais e socioeconômicas da produção agrícola, as operações culturais e panorama da agricultura a nível nacional (PEDRAS ALTAS, 2013a, p. 47).

Segundo pais, professores e alunos, a proposta da disciplina traz o modelo de modernização capitalista quando trata da agropecuária, do vocabulário técnico e das condições climáticas para essas ações, não se referindo, no objetivo principal, à sustentabilidade, agricultura familiar e ecologia. Nesse sentido, não caracteriza as especificidades do contexto, o que determina o distanciamento das práticas discentes em relação ao contexto dos alunos.

² Reforma Agrária Popular (RAP).

Foi salientado pelos professores presentes que, tratando-se de uma escola que emerge do Movimento da Reforma Agrária, entende-se que a proposta de Técnicas Agrícolas deve trazer como objetivo geral um projeto de desenvolvimento com base na agricultura familiar, em vez de tratar como seguimento do agronegócio. Além disso, deve trazer, também, a proposta de estimular os pequenos agricultores a recuperar a terra e a assimilar os princípios da agroecologia, por meio da reorganização das técnicas de trabalho agregadas às tecnologias alternativas para conservação do solo. Como pesquisadora, acrescentei que um dos problemas no campo, no Brasil, é a ausência de políticas públicas que garantam seu desenvolvimento em formatos adequados à melhoria da qualidade de vida das pessoas que ali vivem e trabalham (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

Seguido dessa conversa, apresentei para os presentes no encontro os objetivos específicos da disciplina de Técnicas Agrícolas que, de acordo com a proposta curricular, são:

Proporcionar melhorias no desenvolvimento das escolas de área rural, estimular a prática de pequenas culturas e a criação de animais, reconhecer técnicas para dar continuidade a produção rural de suas famílias, incentivar cursos de graduação na formação de profissionais para atuarem na área rural (PEDRAS ALTAS, 2013a, p. 49).

Foi salientado pelos presentes que, para quem observa o processo de desenvolvimento da disciplina de Técnicas Agrícolas do ponto de vista dos setores populares, é possível perceber que o projeto do capitalismo está presente na proposta da referida disciplina, quando esta silencia princípios que norteiam a produção da agricultura familiar. Como pesquisadora, acrescentei que a escola pode e deve ser um espaço de debate para uma melhor qualidade de vida humana. Em seguida, já apresentei o quadro abaixo com uma síntese dos conteúdos e objetivos da disciplina de Técnicas Agrícolas para serem analisados pelo grupo.

Quadro 4 - Objetivos e conteúdos do componente curricular de Técnicas Agrícolas

Agricultura	Conceitos, evolução, noção de sistema
Meio ambiente e a produção agrícola	Clima, fatores do clima, crescimento e desenvolvimento das plantas, características do clima do Brasil, solo e relevo.

Principais técnicas de produção Agrícola	Mobilização do solo, fertilização e nutrição, vegetal, sementeiras e plantações, proteção das culturas, regam e drenagem, colheita e pós-colheita, integração das técnicas e produção agrícola.
Prática das principais produções agrícolas	Culturas arvenses, cereais de invernos, cereais de primavera verão, forragens e pastagens, culturas oleícolas, fruteiras e vinhos, produção pecuária, produção e política agrícola comum.

Fonte: Proposta curricular da Escola Neuza Brizola do ano de 2013.

Após a primeira leitura, já foi observado pelos presentes que havia um distanciamento da proposta curricular da disciplina com o contexto campesino, o que, provavelmente, causaria o estranhamento e, até mesmo, recusa dos alunos às atividades propostas na disciplina, fator que deu origem a esta pesquisa. Foi dito pelo grupo que as propostas não são alinhadas ao contexto escolar. Como já foi citado, fica explícita a necessidade de repensar e propor novos princípios para o componente curricular. Nesse sentido, entende-se que fatores externos também impedem que aconteça a aplicabilidade dessas diretrizes, tais como atuação profissional, visto que o professor precisa conhecer a realidade do aluno, ter estratégias de ensino frente ao contexto em estudo, motivar os alunos, estimular o debate e saber intervir e entender quando o aluno está desmotivado.

No quarto encontro, propus uma roda de conversa para refletirmos sobre Agroecologia e a importância de sua prática para o meio ambiente e sociedade. Primeiramente, expliquei que a Agroecologia é um dos eixos norteadores da RAP. Segundo Caldart (2020, p. 04),

[o] primeiro uso conhecido do termo “Agroecologia” deu nome a uma crítica ecológica ao uso indiscriminado de insumos sintéticos na agricultura, feita por um agrônomo russo, Basil Bensin, nos idos de 1930. Na América Latina sua abordagem se tornou mais expressiva a partir dos anos 1980, movida pelos efeitos graves da “revolução verde” em nosso continente e com uma abordagem mais interativa entre as ciências naturais e sociais.

Após a conversa sobre o que entende-se por Agroecologia, foi pautado, principalmente por pais e professores, que, por falta de incentivo de políticas públicas e apoio de entidades como a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER) e a Secretaria da Agricultura do município para com a agricultura familiar, as práticas no assentamento vêm de encontro aos cuidados com o meio ambiente, porque a plantação de soja vem tomando conta de todos os lotes, pois as propostas são tentadoras e, segundo alguns participantes, “nada rende 10 mil parado em casa”,

principalmente os mais novos. Nesse momento, fiz uma intervenção na conversa propondo que cada um pensasse na sua trajetória de vida.

Alguns participantes (pais de alunos) lembraram da época em que, por vários motivos impulsionados por um sistema capitalista e autoritário, venderam suas terras para plantação de soja e criação de bovinos em larga escala e ficaram na luta por um novo espaço de terra para a produção e sustento da família. Esse momento teve destaque no encontro. Todos foram convidados a refletir sobre a exploração de terceiros em suas terras, uma vez que esse processo já causou danos anteriormente.

Sobre o assunto em questão, os professores se pronunciaram, comentando sobre a importância do espaço para temas tão pertinentes com o contexto. Destacaram, também, que, desses encontros, estão surgindo ideias para trabalhar durante as aulas em diversas disciplinas, usando o contexto como aliado no processo de ensino aprendizagem. Além disso, salientaram que os camponeses devem produzir seus próprios alimentos, seu sustento, conservando suas origens e valorizando suas conquistas.

Após longo debate com forte divergência de ideias, principalmente dos alunos que acreditam que a monocultura seja a saída para uma vida melhor, surgiram ideias de pomares e transformação da matéria prima em doces, geleias e sucos, além de alguns meios para que esses produtos sejam levados até a zona urbana e comercializados. Nesse momento, os alunos chegaram a pedir que todos esses procedimentos sejam trabalhados na disciplina de Técnicas Agrícolas. Também foi sugerido que seja estudado com os alunos procedimentos para a criação de galinhas caipiras, para fomentar a venda de ovos e carne.

A diversidade (biológica, sócio-cultural, econômica) não é compatível com o espírito da mono-cultura. O envolvimento local dá lugar ao desenvolvimento de fora para dentro. São os complexos produtivos agora é que regem o destino dos espaços rurais. Complexos esses dominados pelas corporações transnacionais em rede (SILVA, 2011, p. 04).

Silva (2011) afirma que as sabedorias locais em todo mundo são subjugadas por políticas de eliminação e não por políticas de diálogo, o que proporciona o desaparecimento dos saberes locais, tais como conhecimentos de ervas de chá, comidas típicas, bebidas artesanais, sementes crioulas, entre outros. Segundo a autora, a forma mais eficaz de fazê-lo desaparecer é negando sua existência.

No quinto encontro, a discussão foi sobre a Revolução Verde e suas consequências para o campesinato, visto que o surgimento de máquinas, a evolução tecnológica e o uso abusivo de agrotóxicos visando lucratividade teve um impacto desastroso do ponto de vista social, uma vez que “[...] o processo de modernização da agricultura é extremamente desigual e excludente visto que privilegia alguns poucos produtores, latifundiários, em detrimento de outros tantos pequenos produtores familiares [...]” (ANDRADES; GANIMI, 2007, p. 52).

A Revolução Verde provocou mudanças significativas ao meio ambiente, a sociedade e a cultura dos agricultores e agricultoras. Se por um lado os agricultores careciam do conhecimento científico, por outro acabaram perdendo, progressivamente, seu conhecimento tradicional, por estarem cada vez mais dependentes do modelo do agronegócio, chegando a serem expropriados de suas terras e migrarem para as “cidades grandes” para

[...] trabalhar em empregos de baixa remuneração ou na informalidade ou, na pior das hipóteses, atuarão para aumentar a criminalidade. Populações migrantes, muitas vezes analfabetas, vão viver em condições extremamente precárias em favelas ou nas periferias das grandes cidades (ANDRADES; GANINI, 2007, p. 53).

A migração para as cidades, segundo os pais, acontece por falta de condições para viver no campo. O arrendamento do lote não é suficiente para o sustento de todos membros da família. De acordo com o relato de um dos agricultores,

o uso dos venenos é feito sem orientação técnica, o próprio local onde a gente compra que costuma orientar, ou como ficamos amigos dos técnicos pedimos ajuda pelo telefone. E quanto à plantação de soja ou milho transgênico, é por conta do arrendatário. Eles sabem as quantias de veneno a colocar. A gente sabe que agride a natureza, faz mal pra gente, mas a gente usa pra vê se sobra um pouquinho mais pra gente de produto (PAI AGRICULTOR).

Nesse momento, como pesquisadora, questionei: já experimentaram plantar para o consumo, vender o excedente, ter uma renda extra, diversificar a renda, com fruticultura, floricultura, suinocultura, ovinocultura, leiteira, entre outros meios possíveis para diversificar renda e não ficar dependente nas mãos de terceiros?

Para esse questionamento, as respostas giraram entorno da falta de incentivo, inclusive da escola, na disciplina de Técnicas Agrícolas que deveria exemplificar para os alunos meios de sobreviver no campo.

Frente ao que estava sendo discutido, os professores participantes concordam com os pais, quando estes afirmaram que a falta de incentivo e de propostas para o viver no campo dos órgãos responsáveis desmotiva os camponeses que buscam outros meios para sobreviver, e ainda complementaram expondo a ideia de que o campo está sendo esquecido. O momento, segundo os professores, é de exaustão até mesmo para os educadores que trabalham em escolas do campo. Tudo nesse contexto é difícil, desde o acesso à escola, passando por péssimas estradas de terra, até a infraestrutura da escola e alojamentos que precisam de reparos.

Passando para o 6º encontro, conversamos sobre quais conteúdos seriam propostos para a disciplina de Técnicas Agrícolas. Após debates, reflexões e estudo, as sugestões salientadas por professores, pais e alunos envolveram pesquisas sobre pomares, adaptação a região e meios para transformar a matéria prima em novos produtos, incentivo à Agricultura Familiar em parceria com técnicos da Emater e Secretaria da Agricultura do município, por meio de palestras e visitas a pequenas propriedades que estão desenvolvendo suas atividades com ações agroecológicas. A produção de alimentos tem relevância como instrumento para reduzir a vulnerabilidade e insegurança alimentar das famílias, o que contribui para minimizar a pobreza no meio rural (GAZOLLA, 2004).

As sugestões também apontaram para o manejo da criação de suínos, melhores raças e adaptação à região, assim como preparo de encerras com pequenos investimentos, meios para sobrevivência, utilizando recursos naturais sem prejudicar o meio ambiente. Nesse sentido, os participantes também apontaram para plantio de milho, sorgo, capim sudão, entre outros, como fonte de alimentação para os animais, sem precisar grande investimento. Também foi destacado a importância de pesquisar recursos naturais para o combate de pragas nas lavouras.

Outra sugestão foi pensar a transformação da matéria prima produzida no assentamento em novos produtos para comercialização como doces, geleias, queijos etc. Para Herédia (1979), seriam estes os responsáveis pela produção de comida na unidade familiar. Trata-se, aqui, da soberania alimentar. Não dispondo de produtos da horta, do pomar com transformação caseira, produção de leite e criação de animais, as famílias de camponeses enfrentam limitações alimentares.

Por meio das avaliações realizadas por todos participantes nos últimos quinze minutos, durante os seis encontros, foi possível observar que os temas mais destacados para estudo foram: a História da posse de terra no Brasil, a luta pela terra para trabalhar e viver, a Agroecologia na Educação do Campo. Temas estes que nortearão os próximos capítulos deste relatório.

5 A HISTÓRIA DA POSSE DA TERRA NO BRASIL

A questão da terra foi um tema que perpassou todos os encontros. A terra aparece como dimensão essencial do processo de vida e educação no contexto camponês, representado por pais que lutaram arduamente, dia a dia, para usufruírem do direito social da terra e, assim, construir suas famílias; e por alunos, frutos de experiências que vivenciaram ao lado dos pais, avós e demais familiares na luta pela terra como espaço para viver e conviver em harmonia com os recursos naturais, produzindo saúde e soberania alimentar.

Embora o contexto apresente o perfil do campesinato, o currículo de Técnicas Agrícolas em desenvolvimento não aborda o valor social da terra na perspectiva da agricultura familiar, da agroecologia, da trajetória camponesa na luta pela terra, vivenciada por pais, alunos e comunidade. O atual currículo de TA também suprime a História da posse de terra no Brasil, com sua abrangência e articulação, que gerou processos de desterritorialização de famílias camponesas que perderam seus espaços, sua identidade e até mesmo suas vidas em confrontos com os representantes do capitalismo, como o jovem esmagado a pancadas em Eldorado dos Carajás (PA), que ainda gritou nos seus últimos momentos de vida: *Viva o MST!*, fazendo com que muita gente adquirisse respeito por esse movimento social (FERNANDES; STÉDILE, 1999).

Na perspectiva da posse de terra no Brasil, entra em discussão a divisão de terras no país, que está altamente concentrada, mesmo contendo grande quantidade de terras improdutivas, públicas e devolutas. O latifundiário permanece com soberania sobre o campo, minimizando os interesses sociais com a negação de territórios indígenas e quilombolas, entre outras barbáries que acontecem dia a dia. Nesse sentido, as discussões sobre o direito à propriedade no país, desde as primeiras práticas e leis sobre o tema, já nascem excludentes. Refiro-me aqui a Leis de Terras, de 1850, que contribuem com a desigualdade no acesso à terra (FERNANDES, 2000).

Com a independência e com o fim da escravidão, trataram os governantes do país de abrir a possibilidade de, através da “posse”, legalizar grandes extensões de terra. Com a Lei de Terras de 1850, entretanto, o acesso à terra só passou a ser possível através da compra/venda com pagamento em dinheiro, o que limitava, ou mesmo praticamente impedia, o acesso à terra para os escravos que foram sendo libertos (OLIVEIRA, 2001, p. 28).

Podemos perceber que o processo mencionado por Oliveira (2001) excluía grande parcela de posseiros e negros libertos da posse de terra, estabelecendo à terra o sentido de propriedade privada. Ainda que a Lei de Terras tenha sido aprovada no mesmo ano que a Lei Eusébio de Queiroz, que estabelecia medidas para a repressão do tráfico de africanos no Império. Nesse sentido, a Lei de Terras sofreu pressão dos latifundiários para impedir que negros também pudessem ser donos de terra, já que existiam sinais de abolição da escravatura.

Em período anterior a essa lei, toda terra pertencia ao rei de Portugal que, desde a colonização, implementou o sistema de sesmarias para estimular a produção, principalmente de café e cana-de-açúcar, na colônia, com exploração direta dos recursos naturais e dos recursos humanos. Martins (1995), ao refletir sobre a concessão de terras no período colonial e a dificuldade encontrada pelo camponês nesse período, afirma que

[...] a concessão da sesmaria tinha precedência legal sobre direitos de posseiros. Não era raro o fazendeiro encontrar, no território de que se tornara sesmeiro, posseiros instalados com suas roças e seus ranchos. Dependia do fazendeiro aceitar ou não a permanência desses posseiros como agregados [...] a posse do fazendeiro conduzia a legitimação através do título de sesmaria; o mesmo não se dava com a posse do camponês, do mestiço, cujos direitos se efetivavam em nome do fazendeiro. Basicamente, tais situações configuravam a desigualdade dos direitos entre o fazendeiro e o camponês desigualdade que definia os que tinham e os que não tinham direitos, os incluídos e os excluídos (MARTINS, 1995, p. 35).

Com a promulgação da Lei de Terras, não era mais só o rei que definia para quem iriam os lotes. A posse da terra passou a ser destinada àqueles com recursos financeiros para pagamento pela terra. De acordo com Morissawa (2001, p. 71),

por essa lei só poderia ter terra quem as comprasse ou legalizasse as áreas em uso nos cartórios, mediante o pagamento de uma taxa para a Coroa. Portanto, a Lei de Terras significou o casamento do capital com a propriedade da terra. Com isso a terra foi transformada em uma mercadoria à qual somente os ricos poderiam ter acesso.

Nesse sentido, é possível observar que a Lei da Terra não permitiu o acesso à terra, ela restringiu o acesso às pessoas de posses. Uma estratégia com aparência de democratização, mas com essência capitalista. Dessa forma, as terras continuaram nas mãos dos grandes fazendeiros por compra ou herança.

Na resistência para permanecer em seus espaços de moradia os povos do campo reinventam seus modos de ser e estar no e com o mundo e reivindicam outra lógica de relação com a terra, na qual se privilegie o uso social desta e coloque em xeque as questões relacionadas ao direito da sua propriedade, instaura assim, uma luta pela terra como valor social (MATEUS, 2016, p. 93).

Os movimentos sociais foram importantes para a luta do povo camponês por um espaço de terra para viver e construir a sua história naquele território. Entre eles, está o MST.

O Movimento dos Sem-Terra, tão ético e pedagógico quanto cheio de boniteza, não começou agora, nem a dez ou quinze, ou vinte anos. Suas raízes mais remotas se acham na rebeldia dos quilombos e, mais recentemente na bravura de seus companheiros das Ligas Camponesas que há quarenta anos foram esmagados pelas mesmas forças retrógradas do imobilismo, colonial e perverso. O importante, porém, é reconhecer que os quilombos tanto quanto os camponeses, das Ligas e os sem-terra de hoje todos em seu tempo, anteontem, ontem e agora sonharam e sonham o mesmo sonho, acreditaram e acreditam na imperiosa necessidade da luta na feitura da história como 'façanha da liberdade' (FREIRE, 2000, p. 60).

A reforma Agrária está entre tantas outras reformas que a sociedade brasileira almeja para erradicação da miséria e da desigualdade, porém é negada dia a dia pelos gestores da política brasileira. A cada decisão tomada que nega os direitos da população para uma minoria de latifundiários serem beneficiados, é reforçada a estrutura capitalista, perdendo de assegurar os direitos do camponês e de defender sua dignidade através da função social da terra (RIBEIRO, 2020).

Por esse motivo, são importantes políticas públicas destinadas à execução e manutenção da Reforma Agrária no país, fortalecendo a função social da terra, reduzindo a miséria, aumentando a produção de alimentos, gerando renda para a sobrevivência das famílias. Caldart (2000, p. 130) argumenta que

quanto mais o MST avança em sua trajetória de organização social, mais é possível perceber como a entrada de pessoas no Movimento não pode ser compreendida apenas pelo motivo da busca de um pedaço de terra. As pessoas, em especialmente as mais jovens, estão em busca de um sentido para sua vida, um espaço social que lhe tire a angústia da desorientação e da falta de pressentimentos de futuro. Talvez seja por isso que também outras pessoas que não os trabalhadores e trabalhadoras sem-terra busquem fazer parte do MST.

Assim sendo, o capitalismo descaracteriza o MST, fazendo reféns os camponeses que fraquejam e se deixam envolver por falsas promessas, máquinas potentes e produção em longa escala.

5.1 Luta pela terra: terra para trabalhar e viver

A distribuição de terras e produção de alimentos saudáveis é um dos maiores desafios enfrentados pelo país. Nessa direção, três elementos são defendidos pelo MST, quando se trata da RAP: i) desapropriação das terras improdutivas; II) preservação do meio ambiente; e III) soberania alimentar. Caldart (2020) entende que há pelo menos cinco componentes essenciais ou pilares que sustentam a construção da Reforma Agrária Popular hoje: I) Luta pela Terra; II) Soberania Alimentar; III) Agroecologia; IV) Participação Política; e V) Educação. Cada um desses pilares se desdobra em conexões que incidem no seu conjunto.

Nesse sentido, a autora reforça a compreensão da dinâmica da Reforma Agrária com seus eixos norteadores. Pertinente para os dias atuais, em que o agronegócio cria forças e avança as terras conquistadas por movimentos sociais com plantação em longa escala de soja e cebola, escravizando a mão de obra dos próprios assentados que ficam à mercê de chuva e sol, com alimentação de péssima qualidade e, muitas vezes, sem água potável, bebendo água de poços próximos às lavouras. No final do serviço, recebem o pagamento com vários descontos por baixo rendimento ou por valores que foram pagos adiantado para acertos na safra de plantação ou colheita.

As famílias com concessões para o uso da terra, conquistadas pela Reforma Agrária, correm risco de desterritorialização com a ilusão do arrendamento de terras, submetendo-se a sobreviver com pagamento de um valor anual para o uso da terra para produção de soja, cebola ou aveia. Essa realidade se fez presente na fala dos pais que participaram da pesquisa, quando dizem:

[...] apesar de acreditar que a produção de soja rende lucro para a nossa família, entendemos que tem outros ramos que também oferecem condições de sustento para nossa família e condições de trocar de carro a cada dois anos. Percebemos que devemos estudar mais sobre a Agricultura Familiar, meios e ações que se encaixam no processo da agricultura familiar. Também entender o funcionamento de transformação de matéria prima, aqui produzida, não sendo preciso máquinas caríssimas como imaginávamos.

Apresenta-se aí um panorama de vida mísera com dias sombrios. De acordo com a pesquisa, o grupo A afirma que *[...] a luta é diária pois o sistema atual não quer ver o povo do campo com vez e com voz; por isso precisamos nos unir e nos preparar para vivermos no campo com condições dignas*” (Relato dos pais).

O sistema de políticas públicas é muito eficiente para apoiar o agronegócio nas produções em longa escala, mas é lento quando se trata do apoio à agricultura familiar. Percebo que as famílias foram jogadas na terra sem assistência, sem incentivo para ali se manterem, fazendo uso da terra para a sobrevivência. Esse cuidado com os camponeses por parte das políticas públicas me parece ser um meio para garantir produção sustentável, alimentação saudável e, ainda, fixar as famílias na zona rural, impedindo o número de famílias que abandona seus lotes em busca de uma vida melhor nas cidades de sua origem. Sendo que muitos, nesse mesmo local, já foram sufocados pelo capitalismo e envolveram-se na luta pela terra, conquistaram seu espaço, mas, sem atenção, retornam muitas vezes para a rua em busca de sobrevivência. Essa é a ciranda da vida imposta pelo capitalismo, que faz vítimas todos os dias.

A educação precisa se colocar como um porta voz das famílias camponesas, através de seus filhos que frequentam a escola, com sonhos e frustrações, e retratam a realidade nas suas ações que, muitas vezes, são punidas com perversidade por meio de suspensões e falas ofensivas e rígidas. Exemplos disso se materializam em falas de professores, nas reuniões pedagógicas, que apontam o desinteresse dos alunos por suas aulas, sem sequer questionar-se como aquele aluno passou a noite anterior, o quanto trabalhou antes de embarcar no transporte escolar às 6h da manhã, como foram as condições do jantar na noite anterior, o que o espera na sua casa quando chega.

A realidade de alguns dos nossos alunos camponeses é de dificuldade financeira, alimentação precária e saúde psicológica afetada, pois enfrentam desentendimentos familiares motivados pelo desequilíbrio financeiro e por negócios que desestruturam todo o contexto familiar. Me refiro aqui, por exemplo, a compras que empenham o lote de terra, embora tenham concessão de uso da terra e não permissão da mesma para empenho da terra. Esses alunos vão para a escola entristecidos. Muitas vezes, chegam na sala de aula sufocados pelo que vivenciam em casa e transformam a sala de aula em um espaço de desabafo.

Nesses momentos, é preciso silenciar, escutar as vozes ansiosas que têm muito a contar e a contribuir para aquela aula planejada, passo a passo, distante da realidade ali vivenciada. Em dado momento, o grupo de pais pesquisados disse:

[...] gostamos do que foi falado, nossos filhos precisam aprender sobre o que é Reforma Agrária, o que é MST, por tudo o que já passamos, por perseguições, injustiças, abuso entre outros problemas, mas aqui estamos fortes e invencíveis.

Nesse sentido, percebe-se o quanto é animador escutar e ser escutado, tratar na escola de assuntos que envolvem a realidade do aluno e são de seu interesse. Assim, a comunidade se sente parte da escola e o campo passa a ser visto como espaço de conhecimento.

Me refiro aqui a Escola Neuza Brizola, local da pesquisa intitulada “As Técnicas Agrícolas na formação do aluno do campo”, em que o grupo de alunos afirmam que não gostam das aulas de Técnicas Agrícolas

[...] por não ter sentido para a vida que levamos nas nossas casas, que é tratando de animais, ajudando os pais na roça, plantando e colhendo e pensando em transformar o que produzimos para uma renda maior; mas na Disciplina em nada auxilia. Levam para trabalhar na horta, mas precisamos de outros incentivos produzir já soubemos. Há interesse por pesquisar em como transformar o que as famílias produzem aqui em capital, pois não gosto da ideia de produzir para consumo próprio (relato dos alunos).

A fala dos pesquisados mostra o distanciamento da escola do campo com sua realidade, essa falta de diálogo entre o campo e a educação faz com que os camponeses fiquem à mercê dos avanços e investimentos capitalistas. Existe um investimento de ideias, que chegam até os pais e alunos por intermédio de meios de comunicação como televisão, jornais, revistas e por conversas dia a dia, que fazem a propaganda enganosa do agronegócio e, na maioria das vezes, convence quem não está firme em suas convicções. Como exemplo podemos citar a ilusão dos R\$11.000 oferecido pelo arrendamento de terras por seis meses para plantação de cebola, visto como dinheiro rápido para a entrada na compra de um automóvel ou para pagamento de dívidas que já foram feitas baseadas nesse pensamento. Como consequência dessa plantação, há um solo empobrecido pelos agrotóxicos usados no plantio e sua manutenção.

Nos próximos seis meses, as terras são arrendadas para o manejo com gado de corte dos grandes latifundiários que estão inseridos no assentamento, aproximando os campesinos de mais um processo de desterritorialização.

Em razão disso, defende-se o fortalecimento de mecanismos regulatórios em prol da redução do uso de agrotóxicos, considerando o potencial da agricultura familiar e das populações tradicionais em produzir alimentos saudáveis. Isso se alinha com a fala do Sujeito A, do Grupo de pais, quando afirma: [...] *plantamos um pouco de cada coisa e não nos falta alimento na mesa. Do mercado consumimos pouco e ainda vendemos para os mercados ovos, leite e verduras, temos criação de galinhas e porcos*” (relato de um dos pais). Com políticas Públicas estruturadas e alinhadas à agricultura familiar, é possível abastecer o país com alimentos saudáveis.

5.2 A agroecologia na Educação do Campo

A presente seção tem como finalidade abordar as reflexões sobre a agroecologia na Educação do Campo, abrangendo possibilidades, desafios e benefícios para o contexto campesino.

De acordo com Caldart (2020, p. 06),

há mudanças radicais materialmente postas como possibilidade na agricultura de base camponesa, mas não são hegemônicas nem sistêmicas; entretanto, exatamente pelo caráter orgânico do sistema capitalista em que se realizam, projetam transformações em outras indústrias; por isto, quanto mais avançam as práticas, mais se tornam alvo do capital: combate ideológico e cooptação de elementos científico-tecnológicos (e de sujeitos humanos que os portem) para que trabalhem para o que está sendo chamado de “capitalismo mais civilizado” (!) e não para superação radical das relações sociais de produção capitalistas que impedem sua plena realização.

É responsabilidade dos próprios camponeses a luta pela produtividade agroecológica. Trata-se de uma luta diária. Impedimentos irão surgir, mas é nesse momento que é preciso ser persistente e dialogar sobre a produção, os meios utilizados e os benefícios dessas ações para a vida humana. São os grupos sociais e instituições como a Escola e a Cooperativa Familiar que vão ser a voz do povo camponês nessa luta.

Embora o manejo braçal através de enxadas e máquinas agrícolas de pequeno porte na produção da agricultura familiar tenha uma aparência ultrapassada, esta prática caracteriza o princípio e o respeito aos ecossistemas sem agredir solo, água,

plantas e animais. Esse modelo contraria a “[...] geração de conhecimentos tecnológicos destinados à agropecuária do mundo inteiro e sistematizados em pacotes tecnológicos abrangendo a área da química, da mecânica e da biologia” (BELATO apud ANDRADES; GAMINI, 2007, p. 47).

A agroecologia carrega, além da preocupação com o equilíbrio de agroecossistemas, a responsabilidade de tentar servir como alternativa para a busca de um novo caminho de desenvolvimento. Essa perspectiva vai além da produção de alimentos, carrega consigo uma preocupação maior e bem centrada nas questões sociais. É um processo humano, social e ambiental.

Não é possível entender o que é agroecologia sem antes compreender as práticas da agricultura camponesa, suas características essenciais e de que forma se diferencia da agricultura industrial camponesa (CALDART, 2017). Nesse sentido, nos afirma Caldart que, para pensar sobre o que isso significa no processo educativo e, em especial, nas escolas da Educação do Campo, é preciso olhar para o modelo de educação das escolas camponesas, que por décadas vem sendo cópia das escolas urbanas, descontextualizado e contribuindo pouco, ou até mesmo nada, para a vida dos camponeses em seu território.

Para Ivo e Calheiros (2015, p. 73),

a concepção de educação assumida pelos movimentos sociais coloca-se no sentido de defender a educação dos camponeses ao contrapor-se aos interesses do agronegócio, ou seja, da agricultura capitalista, assim como busca disputar as políticas públicas para que essas deem condições de permanência aos camponeses no campo.

Observa-se que considerar e contextualizar a educação com o contexto camponês é indispensável para alinhar Educação do Campo e Agroecologia, contribuindo, assim, com as famílias camponesas e seu território, mostrando que é possível uma parceria entre a escola e o campo. Fazer um inventário da realidade do entorno da escola é condição objetiva para organizar o estudo vivo da Agroecologia (CALDART, 2017). É preciso pensar sobre o que isso significa no processo educativo e, em especial, nas escolas do campo. Pensar o campo como espaço de aprendizagem é uma alternativa de valorização do contexto em que o aluno se encontra, e de incentivo para ele, facilitando a aprendizagem, pois o aluno se sente parte do processo educacional. Simplificar o trabalho de educar, na Educação do Campo, através da redução, padronização, desqualificação e precarização é uma

forma de asfixiar os sujeitos camponeses. Esse é o interesse do sistema: simplificar e fragmentar o trabalho pedagógico para que educandos e educadores sejam eternos reféns, sem referências territoriais, apenas escutando e obedecendo comandos dos generais capitalistas (CALDART, 2017).

Alguns educadores buscam alternativas para vencer o sistema perverso, mesmo que seja por meio de pequenos gestos como aulas ao ar livre para observar o contexto e os recursos naturais camponeses, entre outras estratégias. Porém, muitos educadores estão alienados ao sistema. Sem perceber, seguem o roteiro imposto com ações que não desenvolvem o pensamento dos sujeitos e não valorizam o contexto. É preciso contextualizar, observar, questionar para entender e integrar Educação e Agroecologia. É preciso ter entendimento de que:

Agroecologia camponesa e agronegócio são inconciliáveis. A agroecologia trata a agricultura com uma visão de longo prazo, incompatível com as necessidades imediatas do negócio capitalista. Na agricultura camponesa agroecologia se junta com soberania alimentar, socialização da propriedade da terra, diversidade cultural e diferentes formas de trabalho camponês associado (CALDART, 2017, n. p.).

Ainda Conforme Caldart (2017, n.p.), “esta construção feita nas escolas será fortalecida, se vinculado a intencionalidade política das organizações de trabalhadores camponeses que hoje protagonizam as lutas contra o capital”.

Observa-se que a Agroecologia trabalha com resultados a longo prazo, o que não combina com os métodos capitalistas que objetivam um grande resultado em um pequeno espaço de tempo. Essa realidade apresenta o perfil do Assentamento Nossa Senhora da Glória, onde, em lotes arrendados para os grandes produtores, o uso de agrotóxicos é feito em grande escala, sem preocupação com os resultados negativos para a vida em sociedade. Já nos lotes em que a agricultura é familiar, a produção baseia-se em princípios agroecológicos; não tendo maior avanço muitas vezes por falta de apoio dos órgãos responsáveis.

Na disciplina de Técnicas Agrícolas, chamou atenção dos participantes que o objetivo principal da disciplina trata de agropecuária, tecnologia, inovação, mas não cita a agricultura familiar, soberania alimentar, a Agroecologia, o cuidado com o solo, etc., mesmo sendo pensado para o contexto camponês. Olhares atentos e palavras de desconforto surgiram por parte, principalmente, dos pais quando foi feito o destaque das principais funções do objetivo principal. *Não tenho muito conhecimento,*

estudei pouco, mas uma coisa eu sei, precisamos saber produzir nossos alimentos, pois estamos cuidando da nossa saúde e das outras pessoas também, relata um dos pais participantes do projeto.

Os pais ressaltaram que a disciplina de Técnicas Agrícolas deve proporcionar momentos de reflexão sobre o MST, a RAP e, principalmente, sobre a trajetória vivenciada pelos pais até chegarem ao assentamento. Já os alunos afirmaram que gostariam de estudar na disciplina meios de produção e transformação da matéria prima produzida pelas famílias camponesas no sistema da Agricultura Familiar/Técnicas Agrícolas. *Nossos filhos precisam aprender o que é a Reforma Agrária, o que é o MST, por tudo que já passamos, por perseguições, injustiças, abusos entre outros problemas,* afirma um dos pais. E, acrescenta um dos alunos: *Devemos estudar mais sobre a Agricultura Familiar, meios e ações que se encaixam no processo da agricultura familiar. Também entender o funcionamento de transformação de matéria prima, aqui produzida”.*

Foi possível observar o quanto é importante a educação e o contexto manterem-se alinhados para dar significado ao processo de ensino e de aprendizagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou compreender a contribuição do componente curricular de Técnicas Agrícolas na formação de alunos do campo, por meio da análise do currículo da Disciplina de Técnicas Agrícolas, do debate com os sujeitos desta pesquisa, que foram alunos do 9º ano, pais, professores dos anos finais do Ensino Fundamental e equipe diretiva da Escola Neuza Brizola, para entender qual a perspectiva de uma produção agrícola que fundamenta a Disciplina de Técnicas Agrícolas e, assim, formular princípios orientadores para a referida disciplina.

O estudo foi desenvolvido a partir da pesquisa-ação, através de relatos, observações e rodas de conversa, que possibilitaram grandes aprendizados e reflexões na comunidade escolar, o que estreitou ainda mais os laços entre a escola e os sujeitos do campo que integram a escola.

É de comum acordo que a disciplina de TA, contemplada no componente curricular das Escolas do Campo do município de Pedras Altas, cumpre a exigência da legislação, contudo, sua proposta pedagógica apresenta um currículo essencialmente urbano, voltado ao agronegócio de base capitalista, o que a torna deslocada das necessidades, realidades e especificidades dos alunos e da comunidade que integra a escola Municipal de Ensino Fundamental Neuza Brizola, a qual fica dentro de um Assentamento da Reforma Agrária.

De acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), o termo Escola do Campo somente tem sentido quando se considera as particularidades dos sujeitos que a integram, sendo que o ensino destas escolas deve estar adequado e alinhado à realidade local.

É indiscutível que, em um processo de reformulação do currículo da disciplina de TA, os sujeitos envolvidos no contexto educacional sejam ouvidos, já que para a reformulação do componente curricular é fundamental que se conheça a realidade da comunidade e os aspectos culturais e históricos que fazem parte de suas vidas.

Nesse sentido, foi feita a primeira proposta para o diagnóstico, que contou com questões voltadas à Educação do Campo, para que os alunos respondessem em forma de relato no Google Drive. Essa etapa da pesquisa teve o intuito de conhecer o aluno e a realidade vivenciada naquele contexto. Da mesma maneira, os encontros, denominados de rodas de conversa, foram pensados de forma a que todos os sujeitos pesquisados participassem, contribuindo assim para o estudo.

Nas rodas de conversa, emergiram preocupações que dizem respeito às relações dos sujeitos com a terra, ou seja, a necessidade da escola tratar de conhecimentos que envolvem questões atreladas ao trabalho e à relação com a terra. Outra importante dimensão que foi trazida para a pesquisa diz respeito às concepções que fundamentam a relação com a terra e a produção, ou seja, a agroecologia emerge como paradigma sustentável de produção.

Compreendemos que os discentes, que são a ponte entre a escola e a comunidade, precisam se sentir participantes no processo de ensino/aprendizagem, e sua formação deve contribuir para que estes se identifiquem como sujeitos do campo para que, assim, percebam no campo uma oportunidade e possam realmente escolher se ali querem permanecer.

É fundamental, portanto, que os princípios do componente curricular façam sentido na vida dos discentes e de suas famílias e que, de uma maneira geral, as escolas do campo assumam identidade própria. Considerando o contexto em que a escola está inserida e suas características, o componente curricular deve ter sua base voltada à agricultura familiar numa conjunção campestre, com princípios sustentáveis e agroecológicos, contribuindo, conseqüentemente, para melhorar a qualidade de vida da comunidade, garantindo a soberania alimentar e renda para as famílias campestres.

REFERÊNCIAS

ANDRADES, Thiago Oliveira de; GAMINI, Rosângela Nasser. Revolução verde e a apropriação capitalista. **CES Revista**, Juiz de Fora, v. 21, p. 43-56, 2007. Disponível em: https://www.cesjf.br/revistas/cesrevista/edicoes/2007/revolucao_verde.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, ago. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622007000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 jan. 2021.

_____; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna. (orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-norma-pl.html>. Acesso em: 03 dez. 2020.

_____. Lei n.º 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 13 nov. 2020.

_____. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 jan. 2021.

_____. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 abr. 2008. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_2_de_28_de_abril_de_2008.pdf. Acesso em: 12 jan. 2021.

_____. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 12 jan. 2021.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 03 dez. 2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 12 jan. 2021.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (orgs.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. p. 18-25. 4. v. (Coleção Por uma Educação do Campo).

_____. A escola do campo em movimento. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf. Acesso em: 12 jan. 2021.

_____. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

_____. Agroecologia nas escolas do campo: construção do futuro feita à mão e sem permissão. **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**, [S.l.], 6 fev. 2017. Disponível em: <https://mst.org.br/2017/02/06/agroecologia-nas-escolas-do-campo-construcao-do-futuro-feita-a-mao-e-sem-permissao>. Acesso em: 12 jan. 2021.

_____. **Reforma Agrária Popular e Educação**. Escrito a partir de exposição realizada na “Jornada Universitária em Defesa Da Reforma Agrária – JURA”, da UESB/UESC BA, em 15 de julho 2020.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____; STÉDILE, João Pedro. **Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

GAZOLLA, Marcio. **Agricultura familiar, segurança alimentar e políticas públicas: uma análise a partir da produção para autoconsumo no território do Alto Uruguai/RS**. 2004. 287 p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

GRITTI, Silvana Maria. A Cidadania do trabalhador rural: pequeno agricultor. **Perspectiva**, Erechim, v. 26, p. 7-18, 2003.

HERÉDIA, Beatriz Maria Alásia de. **A morada da vida: trabalho familiar de pequenos produtores do Nordeste do Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo agropecuário: resultados definitivos 2017**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=73096>. Acesso em: 12 jan. 2021.

IVO, Andresa Aita; CALHEIROS, Vicente Cabrera. As Políticas Educacionais e a Educação do Campo: avanços e retrocessos. *In*: FONTOURA, Jara Lourenço *et al.* (orgs.). **Vozes do campo: ressignificando saberes e fazeres**. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 69-86.

LEITE, Sergio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPEZ, Ana Carolina Dode. **Reorganização Territorial no Município de Pedras Altas – RS: A emergência de novas estratégias produtivas**. 2008. 134 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) –Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MATEUS, Kergilêda Ambrosio de Oliveira. **Modos de vida e convívio escolar: o Assentamento Rural Santa Helena**. 2016. 238 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

MOLINA, Mônica Castagna. Desafios para os Educadores e as Educadoras do Campo. *In*: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (orgs.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. p. 26-30. 4. v. (Coleção Por uma Educação do Campo).

MORISSAWA, Mitsue. **A História da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Princípios da educação no MST**. São Paulo, 1996.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **A agricultura camponesa no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

PEDRAS ALTAS. **Projeto Político Pedagógico: Escola Municipal de Ensino Fundamental Neuza Brizola**. Pedras Altas, 2013a.

_____. **Regimento escolar: Escola Municipal de Ensino Fundamental Neuza Brizola**. Pedras Altas, 2013b.

_____. Dados gerais. **Prefeitura Municipal de Pedras Altas**, Pedras Altas, 2020. Disponível em: <https://www.pedrasaltas.rs.gov.br/municipio>. Acesso em: 12 jan. 2021.

RIBEIRO, Paulo Silvino. O MST no Brasil. **Brasil Escola**, [S.l.], 2020. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/mst.htm>. Acesso em: 09 ago. 2020.

ROOS, Djoni; FERNANDES, BernardoMançano. Territorialidades e diferentes vozes das conflitualidades. *In: FONTOURA, Jara Lourenço et al. (Orgs.). **Vozes do campo**: ressignificando saberes e fazeres. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 41-68.*

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. **Geographia**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 07-13, 1999. Disponível em:
<https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13360/8560>. Acesso em: 14 jan. 2021.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos. Pedagogia da alternância e Educação do Campo no Brasil. *In: JORNADA INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI; JORNADA REGIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI, 1., 7., 2016, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: UFC, 2016. p. 01-15.*

SILVA, Carlos Eduardo Mazzetto. **Monocultura e conflito socioambiental**. [S.l.]: Universidade Federal de Minas Gerais, 2011. Disponível em:
https://conflitosambientaismg.lcc.ufmg.br/wp-content/uploads/2014/04/TAMC-MAZZETTO_SILVA_Carlos_Eduardo_-_Monocultura_e_conflito_socioambiental.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

SOUZA, Maria Antônia; MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula. Educação do campo, escolas, ruralidades e o projeto do PNE. **Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 191-204, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/310>. Acesso em: 15 abr. 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 121-135, ago. 2007. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622007000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 jan. 2021.