

ROÇA, EDUCAÇÃO DO CAMPO &

Práticas Educativas



Organizadores:
Sérgio Luiz Lopes
Sheila Mangoli
Karla Colares



Sérgio Luiz Lopes

Professor do curso de Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Desenvolve pesquisas nas áreas de Educação do Campo, Formação Docente, Interculturalidade e Identidade Docente.



Sheila Mangoli

Professora do curso de Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Atua em pesquisas sobre Educação do Campo, Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Educação Popular, com ênfase no pensamento do educador e filósofo Paulo Freire.



COMISSÃO CIENTÍFICA

Adrián José Padilla
(Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez – UNESR –Venezuela)

Adriane Cristina de Melo Hunzicker (UFMG)

Cleane da Silva Nascimento (UFRR)

Eduardo Gomes da Silva Filho (UFRR)

Ellen Vieira Santos (UFMG)

Érica Souza e Souza (UFAM)

João Henrique de Mello Vieira Rocha (EAGRO-UFRR)

Karla Colares (UFRR)

Leila Maria Camargo (UERR)

Maria José Soares Nascimento (UFS)

Marília Barbosa dos Santos (UFRR)

Norah Shallymar Gamboa Vela
(Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez – UNESR –Venezuela)

Paulo Sérgio Maroti (UFRR)

Pedro Alves da Silva Filho (UFRR)

Priscila Monteiro Chaves (UFES)

Raquel Endalécio Martins (UFRR)

Salomão Hage (UFPA)

Sérgio Luiz Lopes (UFRR)

Sheila Mangoli (UFRR)

Thaygra Manoelly Silva (Secretaria de Educação do Estado de Roraima)

Xavier Carvalho de Souza Neto (SECADI-MEC)



Organizadores:
Sérgio Luiz Lopes
Sheila Mangoli
Karla Colares

RiMa

2025

Copyright © 2025 dos autores

Direitos reservados desta edição:
RiMa Editorial

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Roça, Educação do Campo & Práticas
Educativas / organizado por Sérgio Luiz Lopes,
Sheila Mangoli e Karla Colares. – São Carlos, SP :
RiMa Editorial, 2025.
300 p. ; il.

Formato: eBook
ISBN: 978-65-83933-08-9

1. Educação rural. I. Lopes, Sérgio Luiz. II.
Mangoli, Sheila. III. Colares, Karla.

CDD 370.91734

Elaborado por Natalia Gallo Cerrao – CRB 8/10169

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação rural 370.91734

COMISSÃO EDITORIAL

Dirlene Ribeiro Martins

Paulo de Tarso Martins

Carlos Eduardo M. Bicudo (Instituto de Botânica - SP)

Evaldo L. G. Espíndola (USP - SP)

João Batista Martins (UEL - PR)

Norma Valencio (UFSCar - SP)

Pedro Roberto Jacobi (USP - SP)

RiMa

Rua Virgílio Pozzi, 81 – Jardim Santa Paula

CEP 13564-040 – São Carlos-SP

Fone: (16) 991748888

Sumário

Prefácio.....	7
Apresentação.....	13
Introdução – Quem Somos – O Grupo de Pesquisa	17
Capítulo 1 – Matrizes Epistemológicas da Educação do Campo ...	27
Capítulo 2 – Relato de Experiência: A Arte-Educação e Educação do Campo – Programa de Rádio Momento de Roça	49
Capítulo 3 – Formação Docente para a Transformação Social: A Educação como Direito	61
Capítulo 4 – A Contribuição da Sociologia na Formação da Identidade dos Alunos do Ensino Médio Oriundos do Campo.....	81
Capítulo 5 – Desafios e Lutas na Construção de um Currículo para os Povos Ribeirinhos: Uma Análise Crítica da Realidade da Educação no Baixo Rio Branco	101
Capítulo 6 – As Perspectivas e os Desafios dos/as Egressos/as da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima	125
Capítulo 7 – Ensino de Língua Portuguesa na Pandemia: Exemplos e Contrastes dos Contextos Rural e Urbano	145
Capítulo 8 – Assistência Estudantil e Condições de Permanência dos Acadêmicos da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima.....	167

Capítulo 9 – Os Desafios da Albabetização no Contexto da Educação no Campo: Percepções de Docentes e Pais de Alunos Beneficiários do Programa Auxílio Brasil em uma Escola do Campo em Bonfim/RR.....	191
Capítulo 10 – A Educação do/no Campo e a Construção dos Saberes pelos Povos da Amazônia Roraimense.....	215
Capítulo 11 – Movimento Social Negro e Práticas Educativas Decoloniais em Roraima	229
Capítulo 12 – Sair, Voltar ou Ficar: A Problemática da Juventude Rural da Vila de Entre Rios – RR	257
Capítulo 13 – Educação Emancipatória como Fundamento de Projeto de Desenvolvimento de Comunidades Camponesas	279

Prefácio

Com muita satisfação aceitamos o convite para prefaciar a obra *Roça, Educação do Campo e Práticas Educativas*, organizada pelos professores Sérgio Luiz Lopes, Sheila Mangoli e Karla Colares, integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas do CNPq “Formação de Professores(as), Práticas Pedagógicas e Epistemologias do Professor do Campo” (FPEC), vinculado à Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima (LEDUCARR). Desde 2014, o grupo vem promovendo discussões e ações voltadas à realidade educacional nas Amazôniaas, com ênfase na Educação do Campo, Águas e Florestas da Amazônia Roraimense.

A obra reúne textos de pesquisadores que, ao longo da última década, têm pautado a Educação do Campo em Roraima, investigando e atuando em seus muitos territórios, seja nas águas do baixo rio Branco, nos campos e lavrados ou nas áreas de mata. São produções que desvelam e desmitificam a realidade do campo nos territórios das Amazôniaas, demonstrando sua riqueza e importância, especialmente por meio da agricultura familiar, para a sociedade e para a segurança alimentar. Revelam, ainda, as r-existências empreendidas por seus modos de vida, as lutas pela educação de seus filhos e filhas, tendo a terra, o campo, as águas e as florestas como valores essenciais: valor de vida, de resistência, de pertencimento, identidade, de produção e reprodução de sua existência.

Tratar de Educação do Campo e Práticas Educativas é discutir modos próprios e diversos de viver e produzir a existência cotidiana, com valores relacionados à terra e ao campo, compreendendo que, em virtude da modernização da agricultura no Brasil, esses modos foram subjugados, desprezados e até estigmatizados, em uma região marcada pela complexidade e diversidade de territórios, sujeitos e nichos ecológicos. A ideia de campo, nas Amazôniaas, envolve considerar os muitos sujeitos distribuídos pelos territórios da região, com ritmos e tempos próprios de vivências e saberes relacionados aos ninhos ecológicos ali existentes, seus sistemas e ciclos reprodutivos, bem como às

inter-relações de uma vida com a outra. Trata-se dos povos indígenas, do campo, das águas e das florestas, com uma diversidade de saberes, fazeres, sentir-pensares tradicionais e ancestrais.

Conhecer e valorizar a bio e sociodiversidade amazônica, com seus modos próprios de ser e viver, bem como a luta por práticas educativas voltadas aos valores, saberes e conhecimentos do campo, das águas e das florestas, decorre da necessidade de compreender o quanto a Amazônia é singular e excepcional diante dos projetos de monocultura que causam devastação e desertificação da terra. A obra traz notável riqueza de discussões, diversidade de temáticas e de pensamentos, além de evidenciar as muitas estratégias de luta e resistência empreendidas pelos sujeitos do campo, águas e florestas na Amazônia Roraimense.

O termo *roça*, abordado na obra, também merece destaque pelo seu valor entre as comunidades e povos tradicionais da Amazônia e do Brasil. Ele possui muitos significados e comumente se refere a pequenas propriedades agrícolas, onde se pratica a agricultura familiar e se cultiva uma diversidade de produtos, como hortaliças, frutas, mandioca e farinha, e se criam pequenos animais. É um espaço onde se produz a vida e a existência com afeto e simplicidade, para além da lógica da monocultura do agronegócio. Um jeito singular de existir com sustentabilidade.

Para a população que tem origem no campo ou descende de agricultores familiares, a menção à palavra *roça-campo* remete a um lugar afetivo, guardado nas memórias de infância: um modo de vida alegre, coletivo, cooperativo, marcado pela diversidade e abundância, e por uma relação mais próxima com a natureza, onde as vidas se conectam. Na atualidade, porém, é um termo contraditório, que pode se referir a um trabalho penoso, de pouco resultado e, até mesmo, um “castigo para aqueles que não conseguiram estudar para conseguir uma vida melhor”.

Com certeza, nesta obra, os significados atribuídos à *roça* remetem à vitalidade e à potencialidade da produção da vida no campo, realizada pelos camponeses em suas múltiplas identidades – ribeirinhos, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados, entre outros. De acordo com os dados do Censo Agropecuário de

2017 (IBGE, 2020), dos 5.073.324 estabelecimentos agropecuários recenseados, 3.897.408 são considerados como pertencentes à agricultura familiar, ou seja, a agricultura familiar representa 78,82% dos estabelecimentos agropecuários existentes no Brasil. Outro indicador importante vem da Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação – FAO (Food and Agriculture Organization) (2021), que informa que os agricultores familiares são responsáveis pela produção de mais de um terço dos alimentos consumidos no mundo.

Em tempos de mudanças climáticas, desertificação e crescente busca por segurança alimentar, discutir a importância da agricultura familiar no mundo – particularmente aquela baseada em princípios ecológicos sustentáveis – e da educação junto aos povos do campo, das águas e das florestas, em especial nas Amazônias, torna-se pauta do dia. E essa urgência não é apenas para assegurar a vida dos milhares de sujeitos que vivem nesses territórios, mas também decorre do fato de que, no Brasil, a agricultura familiar é responsável pela produção de cerca de 70% dos alimentos que chegam diariamente às nossas mesas, oferecendo ampla diversidade de produtos.

Obras como esta, organizada pelo FPEC, são imprescindíveis, pois ajudam a reconhecer e valorizar a *roça* como espaço de produção, cujas potencialidades são respaldadas por indicadores positivos – aqui apresentados – que desconstróem ideologias que procuram desvalorizar e subjugar o valor dos trabalhadores e trabalhadoras da roça, e sua importância na produção de alimentos que chegam às nossas mesas. Urge destacar que é do trabalho desses sujeitos que se assegura não apenas a oferta de alimentos mais saudáveis e a segurança alimentar e nutricional dos brasileiros, mas também o controle dos preços.

Nos territórios amazônicos, a diversidade de alimentos que abastece as feiras e mercados nas áreas urbanas é produzida pelos povos do campo, das águas e das florestas. Entre esses produtos destacam-se a farinha, o açaí, a castanha-do-pará e a castanha-de-caju; uma variedade de peixes; banana, mamão, verduras, legumes, feijão, entre outros. Tudo isso é produzido mesmo sem contar com financiamento adequado e sem que esses povos vivam em condições dignas, conforme estabelece a Constituição Brasileira.

Infelizmente, as desigualdades sociais ainda são uma marca profunda da sociedade em que vivemos, e a igualdade de condições ainda se limita ao texto das legislações. Isso impõe aos trabalhadores e trabalhadoras do campo, das águas e das florestas, assim como dos territórios urbanos, a resistência como estratégia de reprodução social e de continuidade da existência, com a afirmação de seus modos de vida coletivos e cooperados, de seus saberes de experiência, de seus sentir-pensares e de sua ancestralidade pluriversa.

A leitura desta obra, em todos os seus capítulos, nos proporciona o reconhecimento da roça como território que educa, formando agricultores e agricultoras para o trabalho coletivo, cooperado e para a produção diversificada, em pequena escala, sem prejudicar a sustentabilidade da natureza e de todos os seres que ela abriga. A roça educa em sintonia com a Educação do Campo, e com seu projeto de sociedade e educação, ocupando a escola com práticas educativas problematizadoras, libertadoras e emancipatórias dos povos do campo, das águas e das florestas da Amazônia Roraimense.

Os povos camponeses, ribeirinhos, quilombolas,
extrativistas e indígenas,
Não cuidam de sua sobrevivência, como se costuma dizer por aí,
Eles produzem a sua e a nossa existência
De forma coletiva, cooperada e pluriversa,
respeitando os ciclos de vida da natureza

Se o Campo não planta, a Cidade não janta!

Os povos originários, tradicionais e camponeses das Amazônias
Não possuem saberes empíricos,
Seus saberes são tradicionais, ancestrais,
São construídos com epistemologias outras
Que não acadêmicas e científicas,
Mas são válidas e legítimas,
Porque contribuem com sua interpretação e
intervenção coletiva no mundo,
Em defesa da Vida. Humana e não Humana.

*Vamos Amazonizar o mundo.
Com a Amazônia viva!*

*Vamos Amazonizar a Educação.
Aprendendo com os Povos do Campo,
das Águas e das Florestas das Amazônias*

HAGE, S. M., 2024

Leitura recomendada a todos e todas, que possamos nos encantar com as reflexões apresentadas em cada um dos capítulos que integram esta obra.

Profa. Dra. Leila Maria Camargo – UERR
Prof. Dr. Salomão Mufarrej Hage – UFPA

Apresentação

“A educação autêntica é aquela que se faz como prática da liberdade, em oposição àquela que se faz como prática da dominação.”

Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*

A Educação do Campo, há mais de 25 anos – desde o seu batismo durante a I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, realizada de 27 a 31 de julho de 1998, em Luziânia (GO) –, vem colocando na agenda dos governos as políticas educacionais voltadas à garantia efetiva do direito à educação para trabalhadores(as) que vivem do e no campo. Isso não significa, contudo, que tais conquistas não tenham sofrido impactos e retrocessos diante da agenda ultraneoliberal, neoconservadora, de extrema direita e das forças destrutivas do capital, representadas pelo agro-hidro-minério-negócio que avança sobre a vida da classe trabalhadora camponesa brasileira e amazônica.

Nesse processo de correlação de forças antagônicas, as lutas ininterruptas e coletivas dos movimentos sociais e sindicais camponeses, com contribuições das universidades públicas, por meio de professores(as) pesquisadores(as) e seus grupos de estudo e pesquisa, vêm resistindo à lógica hegemônica nessa quadra histórica de intensas contradições. Ao mesmo tempo, essas ações fortalecem o debate em torno da consolidação da Educação do Campo no país enquanto projeto histórico de formação humana e emancipação social.

Nesse contexto, o Grupo de Estudos e Pesquisas do CNPq *Formação de Professores(as), Práticas Pedagógicas e Epistemologias do Professor do Campo (FPEC)*, vinculado à Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima (LEDUCARR), desde 2014 tem se colocado como um interlocutor ativo nas discussões sobre a realidade

educacional nas Amazônias, especialmente com foco na Educação do Campo no estado de Roraima.

Este livro, *Roça, Educação do Campo e Práticas Educativas*, integra as ações comemorativas pelos dez anos de existência e trajetória do FPEC, que, ao longo de uma década, ancorado no tripé ensino–pesquisa–extensão, vem participando de mobilizações internacionais, nacionais e locais, fóruns de Educação do Campo, eventos científicos e produções de livros, artigos e dissertações. Sua atuação tem contribuído para a formação de graduandos e pós-graduandos comprometidos com a defesa da educação voltada às populações do campo na Amazônia roraimense.

A obra é resultado de um intenso trabalho coletivo de sujeitos engajados em compreender, estudar e materializar a Educação dos campos, das águas e das florestas na região. Assim, o livro aqui apresentado é composto por um conjunto de diferentes textos, organizados em 13 capítulos, que reúnem produções teóricas, resultados de pesquisas acadêmicas e relatos de experiências contra-hegemônicas. Essas produções refletem, convergem e procuram aproximar o(a) leitor(a) das concepções e práticas educativas da Educação do Campo.

Assim, a obra *Roça, Educação do Campo e Práticas Educativas* propõe uma reflexão crítica acerca das interfaces entre os saberes produzidos nas comunidades camponesas e os processos formativos desenvolvidos no contexto da Educação do Campo. Parte-se do reconhecimento da roça não apenas como espaço de produção agrícola, mas como território educativo, onde se constroem matrizes formativas, conhecimentos, valores, identidades e formas de resistência.

A partir dos fundamentos teóricos da Educação do Campo, o livro dialoga com a realidade camponesa, considerando a importância das dinâmicas socioculturais do campo e da articulação entre escola, território e comunidade, buscando contribuir com o debate sobre a construção de propostas educativas comprometidas com a emancipação social dos trabalhadores e trabalhadoras que vivem do seu trabalho no/do campo.

Destinado a educadores (as), pesquisadores (as), estudantes e militantes da área, reafirmando a importância de uma pedagogia en-

raizada nas condições concretas de vida das populações camponesas, pautada por uma perspectiva crítica e humanizadora.

Ao entregarmos este trabalho para o (a) leitor (a), sentimo-nos orgulhosos de participar da história de luta e resistência do FPEC e de termos o privilégio de registrá-la, desejamos que a leitura da obra possa ajudar e fortalecer os(as) militantes, pesquisadores(as) e professores(as) da Educação Básica no engajamento da luta pela Educação do Campo no estado de Roraima.

Destinado a educadores(as), pesquisadores(as), estudantes e militantes da área, reafirma-se, na obra, a importância de uma pedagogia enraizada nas condições concretas de vida das populações camponesas, pautada por uma perspectiva crítica e humanizadora.

Ao entregarmos este trabalho ao(à) leitor(a), sentimo-nos orgulhosos de participar da história de luta e resistência do FPEC e de termos o privilégio de registrá-la. Desejamos que a leitura da obra possa contribuir para fortalecer militantes, pesquisadores(as) e professores(as) da Educação Básica no engajamento com a luta pela Educação do Campo no estado de Roraima.

Boa leitura a todos e todas.

Boa Vista (RR), 4 de abril de 2025

Amilton de Lima Barbosa

Universidade Estadual de Roraima

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima

Manaus (AM), 4 de abril de 2025

Érica de Souza e Souza

Universidade Federal do Amazonas

Introdução

Quem Somos – O Grupo de Pesquisa

Em fins de 2014, na Universidade Federal de Roraima, em uma iniciativa quase solitária, apoiado por algumas discentes – Lucineide Salgado, Consuelem Sarmento e Lucineth Salgado –, o professor Sérgio Luiz Lopes constituiu o grupo de pesquisa que, ao longo dos últimos anos, cresceu e se consolidou, reunindo estudiosos que atualmente se dedicam à investigação e ao aprofundamento de um conjunto de reflexões sobre a Educação do/no Campo nas Amazônias, em especial na Amazônia roraimense.

O grupo de pesquisa *Formação de Professores, Práticas Pedagógicas e Epistemologias do Professor do Campo* (FPEC) está vinculado à Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima (LEDUCARR). São cinco os professores da Licenciatura que compõem o FPEC: Sérgio Luiz Lopes, Sheila Mangoli, Paulo Sérgio Maroti, Karla Colares e Raquel Endalécio Martins (UFRR). Além deles, o grupo conta com diversos professores colaboradores, como Érica Souza (UFAM), Marília Barbosa (CAP-UFRR), Pedro Filho (UFRR) e Maria José Soares (UFS).

Aos poucos, fomos construindo uma rede de diálogos, viabilizando uma série de eventos com diversos estudiosos da área de Educação do Campo: Salomão Hage (UFPA), Heloisa Borges (UFAM), Roseli Caldart (assessora pedagógica do Instituto de Educação Josué de Castro – RS), Alessandro Pimenta (UFT), Ramofly Bicalho dos Santos (UFRRJ), Luiz Medeiros (UFSCar), Maria José Santos (UERR), Leila Maria Camargo (UERR), Arthane Menezes (UNIFAP), dentre outros. Além dos encontros presenciais, realizamos palestras, seminários e fóruns de discussão pelo Google Meet com nomes reconhecidos nacional e internacionalmente, como o francês Bernard Charlot (Paris VIII–UFS), dentre outros pesquisadores.

Há questões que permeiam até hoje os nossos diálogos: O que é educação? O que é Educação do Campo na atual conjuntura amazônica? É possível pensar educação popular nas nossas vicinais? O que é necessário saber para se formar em Educação do Campo? É possível pensar um currículo contra-hegemônico na Amazônia roraimense? Essas questões trazem algumas respostas em nossas reflexões, as quais talvez possam estar alojadas nos nossos textos. Os escritos do grupo têm ofertado pistas de como repensar o sentido das ensinagens em nossa região, marcada pela visão eurocêntrica, alheia ao *ethos* local.

Esse contexto de estudos, reflexões e discussões desse grupo de pesquisadores proporciona a organização deste compêndio que ora apresentamos. É importante ressaltar que o título do livro – **Roça, Educação do Campo e Práticas Educativas** – nasce de nossas experiências em áreas de assentamentos, sob inspiração do programa de rádio *Momento de Roça*. Mais que influência, representa homenagem e reconhecimento ao esforço inabalável do professor e artista Paulo Sérgio Maroti para levar informação de qualidade, combater a desinformação, compartilhar conhecimento e música caipira pelo meio de comunicação de maior alcance em vicinais esquecidas pelas operadoras de celular e internet.

Destarte, os textos que construímos nesse grupo têm privilegiado a Formação do Professorado, tanto a inicial quanto a continuada, com foco na identidade dos sujeitos do campo, das águas e das florestas, nos desafios docentes, na defesa dos territórios e na articulação com movimentos sociais, como Fórum de Educação do Campo, Levante Popular, Movimento Sem Terra, dentre outros. Acreditamos que somente a partir de uma educação justa e democrática, conforme resalta Paulo Freire em seus estudos, é possível pensar em autonomia e emancipação. Nesse processo, ocupamos parte de nosso tempo tentando entender o sentido da Educação do Campo para o nosso estado, uma vez que ainda estamos em diálogo com municípios, com a intenção de, em cada secretaria de educação, haver um núcleo que trate das especificidades dos povos do campo, das águas e das florestas.

Assim, é possível reforçarmos que a pesquisa em Educação do Campo é aquela que reconhece a escola como um espaço em movimento, dinâmico e com olhar atento a suas especificidades. Ela deve

se sustentar numa reflexão crítica constante, capaz de transformar os humanos e o meio onde está inserida, posto que não se pode imaginar uma educação que não suscite a mudança societal.

Acreditamos que o grupo de pesquisa/estudos tem contribuído para a inclusão de jovens pesquisadores, discentes de graduação, militantes e interessados em entender mais acerca de Educação do Campo; é partir da consciência crítica que se fortalece novos horizontes que possibilitem melhores perspectivas a todas e todos; afinal, a realidade na qual estamos inseridos não nasce do nada, mas como um processo de construção dos sujeitos históricos. Por essa razão, devemos ter a clareza sobre a importância do trabalho coletivo e da luta contra-hegemônica.

Os nossos encontros sempre foram idealizados a partir de diálogos e interesses coletivos de nosso grupo e das reflexões sobre ensino nas Amazônias, políticas educacionais, identidade docente e identidade das populações locais. A partir deles, construímos questões como: será que todos os nossos debates e reflexões são interessantes para repensar o sentido da educação em nossa região? Que visão nossos amigos têm de nossos diálogos e como pensam a educação para os povos do campo, das águas e das florestas? Repetiram-se nos debates em nosso grupo: “é preciso entender os conteúdos ensinados nas escolas”, “valorização de saberes da tradição”, “o que é território?”, “identidade: o que é?”, “o que é formar para atuar nas escolas do campo?”, “é possível pensar em práxis revolucionária nas nossas comunidades?”, “é possível romper com o ensino tradicional?” Aos poucos, fomos construindo um espaço coletivo capaz de refletir sobre outro *ethos* e outras epistemologias para as nossas realidades. Aprendemos que estamos no caminho certo, aquele no qual a educação é capaz de afirmar novas utopias.

A ambiência de nosso grupo possibilita que exista um campo vivo, capaz de pensar e refletir sobre os elementos da cultura, da educação, do território e de suas territorialidades. Nosso grupo, juntamente com os movimentos sociais, segue atento, sensível às dimensões culturais e identitárias, na tentativa de construir uma educação que dê conta desse *ethos* amazônida, cultural e identitário.

É visível que o país não está mais surdo aos movimentos que resistem e lutam por equidade social, justiça curricular, direitos humanos, direito à terra, ao trabalho, à dignidade, à cultura e à educação. Nós, que fazemos parte da resistência por uma Educação do Campo, não podemos nos calar, pois precisamos perceber que muitas ações e práticas educativas reflexivas brotam em nossa cotidianidade. A Educação do Campo sempre foi marginalizada, mas tem mostrado o seu rosto, rompendo com caricaturas históricas apresentadas ao povo do campo. Não se pode mais reduzir a escola do campo à professora pouco qualificada ou às massas de analfabetos. Desse modo, percebe-se uma visão autoritária sendo desconstruída por um conjunto de práticas inovadoras e sérias que emergem coladas ao movimento social e cultural do campo.

Os educadores e as educadoras presentes no FPEC não são ingênuos, pois sabem dos reais problemas do campo. Nesse sentido, percebemos que se trata da ideia de reverter aquilo que historicamente foi naturalizado como espaço de atraso, demonstrando que é possível pensar em um projeto de desenvolvimento que atenda a seus reais interesses – um projeto orientado por outros valores e princípios.

Acreditamos que o centro de nossas atividades no FPEC está assentado no ser humano, nos processos capazes de humanizar de maneira mais plena. Precisamos nos assumir como pesquisadores, pesquisadoras, trabalhadoras e trabalhadores da formação humana e entender que as escolas do/no campo devem ser postas na esfera dos direitos humanos, dos direitos das pessoas que protagonizam, vivem, ocupam e trabalham no campo em nossa Amazônia roraimense.

Com base nessas concepções de sociedade e educação, esta coletânea reúne um conjunto de reflexões em que cada capítulo, preservadas as especificidades de estilos dos autores, mantém em comum esse entendimento de formação humana.

No capítulo 1, intitulado **Matrizes epistemológicas da Educação do Campo**, é abordada as principais matrizes epistemológicas da Educação do Campo, que incluem a Pedagogia Socialista, a Pedagogia do Oprimido e as contribuições da Educação Popular e da Pedagogia do Movimento Sem Terra. Essas matrizes, de forma articulada, têm possibilitado experiências concretas na educação do campesinato bra-

sileiro e apontam para o direcionamento de novas lutas e tarefas. Por meio desse estudo, as autoras buscam demonstrar que o conhecimento das matrizes epistemológicas da Educação do Campo é fundamental para sua consolidação como um campo de conhecimento crítico e de práxis revolucionária, além da lógica do capital.

O capítulo 2, com o título **Relato de experiência: a arte-educação e Educação do Campo – programa de rádio *Momento de Roça***, trata da experiência no programa de rádio *Momento de Roça*, vinculado a um projeto de extensão da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Essa ação busca trazer, por meio da música entoada de viola caipira de dez cordas e de entrevistas, o ritmo associado ao campo e à agroecologia com foco em suas ruralidades, educomunicação e Educação do Campo.

O capítulo 3, **Formação docente para a transformação social: a educação como direito**, realiza uma discussão sobre educação enquanto parte de uma experiência endoculturativa, ou seja, um processo de aprendizagem e de assimilação do conhecimento. Trata-se de um momento em que o indivíduo toma por base as relações sociais, seu modo de vida, suas experiências e crenças de sua cultura. O texto também evidencia o papel dos movimentos sociais na transformação das realidades dos indivíduos.

O capítulo 4, intitulado **A contribuição da Sociologia na formação da identidade dos alunos do ensino médio oriundos do campo**, explora as contribuições da disciplina de Sociologia para a formação identitária dos alunos que moram no espaço campo. Esse capítulo oferece uma visão geral sobre a história da educação no campo, abordando sua origem, surgimento no Brasil e em Roraima. Além disso, apresenta uma discussão sobre a história da ciência e da disciplina Sociologia, incluindo seu início no Brasil, e uma análise sobre sua presença em Roraima. Por fim, os autores pretendem contribuir para as discussões acerca da relevância da Sociologia como disciplina do ensino médio.

O capítulo 5, **Desafios e lutas na construção de um currículo para os povos ribeirinhos: uma análise crítica da realidade da educação no Baixo Rio Branco**, realiza um diálogo sobre a Educação do Campo com ênfase na educação dos povos das florestas e

das águas, partindo da realidade dos ribeirinhos e respeitando as suas especificidades e as diversidades da cultura desses povos tradicionais.

O capítulo 6, intitulado **As perspectivas e os desafios dos/as egressos/as da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima**, propõe-se a compreender os desafios profissionais dos egressos e traz algumas reflexões acerca da identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

O capítulo 7, denominado **Ensino de Língua Portuguesa na pandemia: exemplos e contrastes dos contextos rural e urbano**, faz uma comparação entre as práticas de produção de textos, durante a pandemia de Covid-19, em duas escolas do estado do Pará: a primeira na zona urbana, cidade de Palestina do Pará, e a outra na zona rural, na cidade de Brejo Grande do Araguaia – ambos os municípios distantes 500 quilômetros da capital, Belém. O capítulo apresenta como os contrastes sociais e educacionais das duas realidades impactaram profundamente a sala de aula durante a pandemia.

O capítulo 8, **Assistência estudantil e condições de permanência dos acadêmicos da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima**, busca compreender o contexto social em que os alunos estão inseridos e como a assistência social tem contribuído para a permanência dos estudantes na universidade em tempos atuais.

O capítulo 9, intitulado **Os desafios da alfabetização no contexto da Educação no Campo: percepções de docentes e pais de alunos beneficiários do Programa Auxílio Brasil em uma escola do campo em Bonfim/RR**, apresenta uma pesquisa que ganha especificidade nas relações sociais, ao convergir conhecimentos de áreas distintas, com o objetivo de melhor atender às demandas que se apresentam no ambiente de trabalho, as quais são comuns e se relacionam diretamente com o contexto educacional. Por meio desse estudo, os autores fazem uma análise do resultado da pesquisa sobre o processo de alfabetização de alunos beneficiários do Programa Auxílio Brasil, realizada em uma escola do campo em Bonfim/RR, a partir das percepções de docentes e pais de alunos.

O capítulo 10, **A Educação do Campo e a construção dos saberes pelos povos da Amazônia roraimense**, é um estudo biblio-

gráfico referente à epistemologia da Educação do/no Campo. Por meio de elementos locais articulados a teóricos, enfoca questões relativas à construção do conhecimento pelos povos dos campos, das florestas e das águas, e de suas identidades. Embora a Amazônia roraimense, com suas nuances e diversidades culturais, étnicas e identitárias, seja parte integrante desse gigante denominado Brasil, por vezes o conhecimento de sua população sofre depreciação. Contrapondo-se a essa visão discriminatória, os autores destacam o papel desempenhado pelos movimentos sociais na busca pelo fortalecimento dos pilares que sustentam e tornam esta Educação do/no Campo cada dia mais presente e em ascensão no cenário educacional roraimense.

O capítulo 11, intitulado **Movimento Social Negro e Práticas Educativas Decoloniais em Roraima**, propõe reflexões sobre as contribuições do Movimento Negro, a partir de Roraima, para a construção do pensamento decolonial e para a desconstrução de práticas racistas, por meio de uma educação emancipatória. Os autores problematizam a persistência de relações sociais, políticas e culturais desiguais, moldadas pelo colonialismo, e indicam que, ao promover a conscientização e incentivar a formação de professores antirracistas, o movimento contribui para a preparação de sujeitos capazes de desafiar as estruturas coloniais de poder que perpetuam a desigualdade. Discutem, ainda, as bases para a construção de uma sociedade justa e igualitária, por meio das ações do Movimento Negro em Roraima em defesa de uma educação que reconheça e valorize a diversidade cultural.

O capítulo 12, **Sair, voltar ou ficar: a problemática da juventude rural da Vila de Entre Rios - RR**, traz para discussão questões relativas à juventude rural, enfocando as razões para a migração dos jovens da Vila de Entre Rios. Provoca reflexões sobre os meios e modos de vida camponesa; os conflitos entre o apelo social e econômico urbano e a perspectiva de vida no meio rural, em particular a cultura e as raízes familiares desses jovens; a relação entre o movimento migratório e a identidade camponesa, construída ou perdida, nos movimentos de permanência ou de saída do meio rural; o forte apelo educacional e, conseqüentemente, profissional, relacionado à transferência dos jovens para a cidade. A expectativa de melhores oportunidades no

campo como um fator importante para a permanência da juventude no meio rural perpassa as análises e falas dos entrevistados, evidenciando a necessidade da atuação do poder público na construção de um território promissor e com condições dignas de vida para os povos do campo.

Na mesma perspectiva, o capítulo 13, “**Educação emancipatória como fundamento de projeto de desenvolvimento de comunidades camponesas**”, provoca reflexões sobre os meios e modos de vida camponesa, ao discutir os desafios que a educação enfrenta para a promoção do desenvolvimento das comunidades rurais. Na tentativa de contrapor a desvalorização histórica da cultura e do conhecimento das populações camponesas e identificar as possibilidades relacionadas ao desenvolvimento do campo, problematiza a relação dicotômica entre urbano e rural, bem como a necessidade de resistência à concepção estigmatizada e depreciativa do ambiente rural, por meio de experiências e realidades promissoras. Dessa forma, cumpre o propósito de colocar em relevo as contribuições que a educação do campo pode oferecer para subsidiar as experiências empreendedoras de sucesso em comunidades no meio rural, apontando a influência do modelo educacional e sua contribuição para a formação das pessoas e para o desenvolvimento econômico, social e político das comunidades rurais.

Apresentado o livro em suas linhas gerais, resta-nos agradecer:

- ♦ Aos membros do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Práticas Pedagógicas e Epistemologias do Professor do Campo (FPEC);
- ♦ Aos colegas professores da Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR) da Universidade Federal de Roraima (UFRR);
- ♦ Ao querido amigo reitor, Ticianelli, que esteve presente em muitos momentos nos últimos anos, pelo carinho e atenção com o nosso grupo;
- ♦ Aos bolsistas que colaboraram com nosso grupo ao longo desses dez anos de existência, na figura dos atuais, Olivier e Tamara, pela dedicação;
- ♦ Aos amigos alunos que estão diariamente conosco, Lidinara, Edinete, Leonardo, Eduardo, representando um sem número

de outros que, ao longo de suas graduações e pós-graduações, tornaram nossa sala movimentada, viva, espaço coletivo de partilha de vivência e conhecimento;

- ♦ Ao Fórum de Educação do Campo, ao Centro Acadêmico da LEDUCARR, ao MST, à CPT, ao Levante Popular e a muitos outros movimentos que participam das lutas constantes por uma educação de qualidade na Amazônia roraimense;
- ♦ Aos amigos que discutem Educação do Campo na região: Borges, Ambrósio, Hage, Camargo, Ghedin, dentre outros;
- ♦ Aos discentes da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima, inspiração para as nossas discussões;
- ♦ E aos programas de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima e da Universidade Estadual de Roraima, que têm nos acolhido ao longo dos últimos anos para que possamos desenvolver pesquisas em Educação na tríplice fronteira.

Capítulo 1

Matrizes Epistemológicas da Educação do Campo

Maria de Nazaré da Silva Nunes¹
Érica de Souza e Souza²

Introdução

A Educação do Campo nasce na década de 1990 como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional dos(as) trabalhadores(as) que vivem do trabalho no campo, sendo fruto das contradições históricas da realidade que a produziu (Caldart, 2009).

Sua construção originária é a expressão fenomênica da radicalidade das lutas articuladas nacionalmente pelos movimentos sociais/sindicais camponeses – organizações populares, com destaque para a atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) –, assim como das universidades públicas e trabalhadores(as) do campo, na sua diversidade, que, ao se organizarem coletivamente, passaram a disputar o Estado pelo direito à educação e à escola, em defesa de políticas públicas, reforma agrária popular, desconcentração fundiária e soberania alimentar.

Como parte dessa luta, a Educação do Campo é uma concepção contra-hegemônica ancorada na perspectiva da emancipação social, que busca superar a perspectiva ruralista/reformista que orientou a educação e as políticas públicas no campo brasileiro. E, ao mesmo

-
1. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima, e-mail: nazare.ufrr2018@yahoo.com.
 2. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Estudante do Programa de Mobilidade acadêmica estudantil entre IES brasileiras, na condição de aluna especial no curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima, e-mail: souzaoficial7@gmail.com.

tempo, contrapõe-se ao modelo de desenvolvimento pautado na lógica de acumulação/reprodução do capital (Caldart, 2012), legitimada pela ação do agro-minério-negócio, que promove expropriação e genocídio dos povos originários e camponeses.

Há quase três décadas, a Educação do Campo – mesmo com avanços e retrocessos – vem projetando e materializando outra forma de escola e outro modelo educativo, visando à construção de outro projeto histórico de sociedade, educação e formação humana da classe trabalhadora camponesa brasileira, para além do capital (Mészáros, 2008). Por isso, é necessário que as instituições públicas – principalmente a escola do campo e seus membros – dominem os princípios filosóficos e pedagógicos associados ao processo permanente de formação/transformação humana para a superação das relações de exploração e exclusão dos sujeitos do campo (Borges, 2015).

Nessa conjectura, uma das tarefas da Educação do Campo na atualidade é a compreensão das grandes contradições dessa quadra histórica, que se converte em disputa de projetos antagônicos para o campo, ofensiva do capital sobre o trabalho e destruição das forças produtivas do homem e da natureza (Marx, 2023). O enfrentamento dessa lógica destrutiva aponta para a compreensão das matrizes epistemológicas da Educação do Campo, enquanto fundamentos para as transformações sociais no campo.

Posto isto, o presente capítulo aborda as matrizes prioritárias ou epistemológicas da Educação do Campo, que são: os fundamentos da Pedagogia Socialista, da Pedagogia do Oprimido, de toda a contribuição da Educação Popular e da Pedagogia do Movimento Sem Terra, que, articuladamente, têm possibilitado experiências concretas na educação do campesinato brasileiro, apontando para o direcionamento de novas lutas e novas tarefas.

O trabalho é fruto de estudos e debates do Grupo de Estudos e Pesquisa do CNPq “Formação de Professores, práticas pedagógicas e epistemologias do Professor do Campo” (FPEC/UFRR), que há dez anos se lança na luta da Educação do Campo na Amazônia Roraimense, aproximando o diálogo entre universidade, movimentos sociais e escolas do campo.

Tem como referência bibliográfica os escritos de Arroyo (2012), Borges (2015), Caldart (2009, 2012, 2023), Krupskaya (2017), Pistrak (2013, 2015, 2018), Shulgin (2013, 2022), Freire (2021, 2023), entre outros. E, como pressupostos teórico-metodológicos, adota elementos do materialismo histórico-dialético e dos pressupostos freireanos como chave interpretativa e analítica da realidade social, o que permite compreender a materialidade da Educação do Campo a partir das mediações dialéticas existentes entre as matrizes epistemológicas que a fundamentam.

Nesse contexto, o capítulo se estrutura em três eixos: o primeiro explicita a Pedagogia Socialista; o segundo, a Pedagogia do Oprimido e a Educação Popular; e o terceiro eixo, a Pedagogia do Movimento Sem Terra. Por fim, são expostas as considerações finais.

Pedagogia Socialista

“[...] um espaço de associação e de teorização de práticas educativas protagonizadas pelos trabalhadores ao redor do mundo e conduzidas (na teoria e na prática), desde seus objetivos de classe, para construção de novas relações sociais de caráter socialista” (Freitas, 2015, p.7).

A Pedagogia Socialista tem seus pressupostos na teoria marxiana, sendo o ponto de partida para a superação da alienação, da desumanização, da sociedade de classes antagônicas e para a construção de outro projeto histórico.

Assim, a educação socialista defendida para a classe trabalhadora deve integrar a ciência ao processo produtivo e à formação intelectual, tecnológica e corporal do ser humano, tendo o trabalho como princípio educativo, possibilitando a superação da divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual na produção material da vida em sociedade (Marx, 2023).

[...] atividade intelectual e material, o gozo e o trabalho, a produção e o consumo, caibam a indivíduos distintos; então, a possibilidade de que esses elementos não entrem em conflito reside

unicamente na hipótese de acabar de novo com a divisão do trabalho (Marx e Engels, 2011, p. 28).

No bojo da construção de uma pedagogia fundada nos pressupostos e princípios marxistas de educação para a educação da classe trabalhadora, encontram-se as contribuições de importantes pedagogos soviéticos, como: Nadezhda Konstatinovna Krupskaya (1889-1839), Moisey Mikhaylovich Pistrak (1888-1937), Viktor N. Shulgin (1894-1965), Anatoli Lunatcharski (1875-1933) e Anton Semionovich Makarenko (1888-1937).

O marxismo nos dá não apenas a *análise* das relações sociais, não somente o método de análise para compreender a essência dos fenômenos sociais e suas relações recíprocas, mas também o *método de ação para transformar a ordem existente* no sentido determinado pela análise (Pistrak, 2018, p. 48).

Esses revolucionários desenvolveram práticas educativas socialistas, na tentativa de implementar os pressupostos de um novo modelo de educação ancorado numa pedagogia da escola única do trabalho, após a Revolução de Outubro de 1917 do século XX, na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Para eles, a nova escola deveria se envolver “[...] na criação da nova vida social, cujas possibilidades estavam sendo abertas pela revolução; portanto, deveria se envolver profundamente na formação de um novo ser humano imerso na vida social” (Freitas, 2017, p. 9).

Os revolucionários que atuam no campo educacional, entretanto, tomam de imediato as mediadas organizativas necessárias para se começar a pensar um novo sistema educacional e uma nova escola. Como dirá N.C. Krupskaya, tudo o que sabiam é que a velha escola tsarista-verbalista não lhes servia nesta nova caminhada. [...] Em 30 de setembro de 1918, o Comitê do Partido Comunista publica a declaração sobre a escola única do trabalho e, em 16 de outubro de 1918, o Narkompros publica

o documento *Princípios fundamentais da escola única do trabalho* (Freitas, 2013, p. 11-12)

Os pedagogos soviéticos criticaram a escola tradicional, as formulações das escolas do trabalho defendidas por Sharrelman, Gansberg e Kerschensteiner, a pedagogia da época imperialista de John Dewey e sua “Escola Nova”, além do material ideal de Maria Montessori. Consideravam uma contradição ensinar com base nesses pensadores, uma vez que não tinham relação alguma com o pensamento marxista-leninista e negavam a consciência de classe operária, ao passo que a escola nada mais era do que uma arma da classe dominante para mascarar as contradições sociais (Shulgin, 2013; Krupskaia, 2013; Borges, 2015; Pistrak, 2018).

No começo da revolução, a tarefa colocada para a escola pela reviravolta revolucionária parecia, possivelmente, menos difícil e complicada do que parece para nós agora. A tarefa de construção da nova escola foi assumida por muitos pedagogos. A maioria sabia apenas uma coisa: que a nova escola não deveria se parecer com a antiga, que nela deveria reinar um espírito completamente diferente, que não podia esmagar a personalidade da criança, como foi esmagada pela escola antiga. Os professores pioneiros da nova escola começaram seu difícil trabalho. Era preciso abrir uma picada na floresta virgem, trabalhar por sua conta e risco, observar incansavelmente, buscar, cometer erros e aprender com eles (Krupskaia, 2017, p. 103-104).

Desse modo, era preciso mudar o jeito, a forma da escola, suas práticas e suas conexões sociais, as relações de trabalho e de poder, tornando-a coerente para preparar sujeitos capazes de participar ativamente do processo de construção da nova sociedade soviética. A emergente sociedade reconhecia a necessidade de criar uma escola voltada à formação de sujeitos que se tornassem condutores de seu futuro, de uma nova vida, e capazes de viver em uma sociedade sem classes (Freitas e Caldart, 2018; Krupskaia, 2013; Shulgin, 2022; Pistrak, 2018). Essa escola única seria “[...] gratuita, dividida em dois

graus e que fornece preparação sólida para a vida e para o trabalho” (Krupskaya, 2017, p. 83).

Por isso, a construção da práxis da Pedagogia Socialista tem seus elementos centrais e fundantes nas mediações entre o materialismo histórico-dialético, a formação omnilateral e a politecnia, na relação direta entre trabalho e educação. A relação entre escola e sociedade passa pela integração do ensino ao trabalho dentro e fora da escola, no qual o trabalho é o “[...] centro da questão, introduzindo-se na escola como um elemento de importância social e sociopedagógica destinado a unificar em torno de si todo o processo de educação e formação” (Pistrak, 2018, p. 42).

Krupskaya (2017), ao refletir sobre a tarefa de construção de uma Pedagogia Socialista, evidenciou que esta exige uma educação socialista, em que a escola do trabalho tenha como principal nervo vital – e centro do estudo – a atividade de trabalho da população trabalhadora, em seu passado e presente. Conforme a autora, a escola deve preparar os estudantes por meio do estudo dessa atividade de trabalho concreto, para socializar o saber científico por meio do trabalho coletivo, com maior caráter educativo, por meio da auto-organização baseada na vida econômica global do país.

A partir dessas compreensões, elegeram-se as bases que constituíam a Escola Única do Trabalho, e sua organização do trabalho se dá nas mediações entre as categorias sociais: trabalho como princípio educativo, atualidade, autogestão e auto-organização dos estudantes.

O trabalho como princípio educativo e organizado norteia todo o processo educativo e está estreitamente ligado à vida circundante, aos interesses da criança, abrindo para ela diferentes esferas de aplicação de suas forças, ao ensinar, de forma racional, a habilidade de viver e trabalhar em conjuntura (Krupskaya, 2017). É a partir dessa necessidade que Pistrak (2009, p. 34) desenvolve a categoria trabalho socialmente útil, que é,

[...] exatamente, o elo perdido da escola capitalista. O trabalho socialmente útil é a conexão entre a tão propalada teoria e a prática. É pelo trabalho, em sentido amplo, que esta relação se materializa. Daí a máxima: não basta compreender o mundo,

é preciso transformá-lo. A escola é um instrumento de luta no sentido de que permite compreender melhor o mundo (domínio da ciência e da técnica) com a finalidade de transformá-lo, segundo os interesses e anseios da classe trabalhadora (do campo e da cidade), pelo trabalho.

O autor supracitado ainda desenvolveu a categoria de auto-organização dos sujeitos, que é necessária, pois “[...] é preciso, de uma vez por todas, firmemente estabelecer que as crianças, e especialmente os jovens, não estão apenas preparando-se para a vida, mas já vivem agora sua grande e verdadeira vida. Eles devem organizar esta vida” (2018, p. 53). Isso passa pela compreensão e estudo da atualidade:

[...] a tarefa básica da escola é o estudo da atualidade, o domínio e a penetração nela. Isso não significa que a escola não deva se familiarizar e estudar o passado coexistente [...] A escola deve formar nas ideias da atualidade; a atualidade deve, como um rio amplo, desembocar de forma organizada. A escola deve penetrar na atualidade e identificar-se com ela (idem, 2009, p. 117-118).

É por meio da atualidade que os estudantes vão conhecer a totalidade da realidade e suas contradições que precisam ser superadas. Deste modo, a construção da escola socialista precisa estar pautada no processo de autogestão, que pode ser entendida, a partir de Shulgin (2013, p. 31), como uma:

[...] assembleia geral de todos os membros, a comissão de organização [...] seu órgão executivo superior; ela distribui seus membros por uma série de conselhos escolares; ela toma conhecimento dos conflitos que ocorrem na comuna e toma uma série de medidas, promulgando deliberações. [...] a comissão de organização é constituída de cinco pessoas: 1) administrador da parte econômica; 2) do internato; 3) do estudo; 4) do social-científico e 5) do secretariado.

De modo geral, essas categorias operam articuladamente para a formação politécnica, que significa a incorporação do trabalho como princípio educativo e coletivo na escola. E organizar coletivamente a escola é um princípio organizativo da Pedagogia Socialista, sob a qual é gerada a solidariedade, considerando as individualidades humanas. Sob esses princípios, Makarenko (2010, p. 51) enfatiza que:

Ao organizar a coletividade básica segundo o critério da produção, convém necessariamente levar em consideração as diferenças etárias. Nas instituições onde não exista uma coletividade sólida e bem organizada e onde ainda não tenha sido criada uma disciplina correta, é absolutamente necessário que as coletividades básicas — destacamentos para as crianças mais novas, entre 10 e 14 anos — se organizem à parte; só como exceção se pode admitir que crianças pequenas sejam incluídas nos destacamentos dos mais velhos, mas, neste caso, é necessário verificar do modo mais escrupuloso possível as particularidades individuais; levar em conta que tipo de influência afetará o aluno, a maneira de ele ser aceito no destacamento, responsável pessoal pela sua vida no destacamento e no trabalho e a pessoa encarregada de ocupar-se dele de um modo especial.

Nesse sentido, a escola (socialista) do trabalho deve estar estreitamente ligada à vida, aos interesses e particularidades das crianças e dos jovens. É uma escola que ensina a vida coletiva, que propõe às crianças objetivos elevados e que, pela primeira vez, cria condições para o desenvolvimento da personalidade humana. A escola é o forte condutor da vida social – e vice-versa – de seus membros, ficando evidenciada a relação entre a escola e o plano de vida dos sujeitos sociais (Krupskaya, 2017; Borges, 2015).

Em consonância com esse pensamento, Pistrak corrobora que o trabalho deve ser introduzido na escola como um elemento de importância social e pedagógica, destinado a unificar em torno de si todo o processo de educação e de formação. O estudo deve revelar as relações recíprocas existentes entre os diferentes aspectos das coisas, esclarecendo a transformação de certos fenômenos em outros, ou seja, o

estudo da realidade atual deve utilizar o materialismo histórico-dialético. É tarefa da escola fortalecer a nova juventude, visando formar os lutadores e criadores de um futuro melhor (Idem, 2013, 2015, 2018).

Nesse sentido, os fundamentos da Pedagogia Socialista orientam a construção da Escola Única do Trabalho, que se pauta em três pressupostos centrais:

- ♦ O primeiro diz respeito à natureza da educação, entendida como promotora da construção de valores coletivos e sociais, na relação entre o indivíduo e a sociedade, de forma coletiva e crítica, possibilitando não apenas conhecer a atualidade e suas contradições, mas também transformá-las.
- ♦ O segundo trata do papel da escola e do trabalho para garantir a apropriação da cultura humana produzida e historicamente acumulada pela humanidade a todos os sujeitos, em sua totalidade, posto que a cultura desempenha um papel central na formação das massas trabalhadoras, inclusive para o trabalho intelectual, numa lógica de cooperação, tendo como base o socialismo.
- ♦ O terceiro refere-se à articulação entre a ciência e o cotidiano do trabalho escolar, colocando a ciência a serviço da construção da sociedade. A ciência, assim, é uma prática generalizada e sistematizada que orienta o trabalho escolar organizado coletivamente, voltado à apropriação dos conhecimentos da sociedade e à promoção de uma educação emancipatória (Pistrak, 2013, 2015, 2018).

Compreendendo a necessidade de construção do projeto de formação da classe trabalhadora – com ênfase na escola politécnica e na formação humana, segundo Marx e Engels –, Pistrak (2015) e Shulgin (2013; 2022) avançam nessa discussão sobre a escola do trabalho politécnico como a forma mais desenvolvida, ou o estágio superior, da escola do trabalho. Em Shulgin (2013), a escola do trabalho politécnico se organiza com uma pedagogia fabril e rural, na qual se constroem condições para a inserção dos estudantes em diferentes ramos das atividades produtivas ou das diversas indústrias na cidade e no campo (agricultura), associada aos conceitos de trabalho socialmente

necessário, autogestão e atualidade, desde os anos iniciais até o ensino superior, por meio do sistema do politécnico.

Diante do exposto, fica explícito que os pedagogos soviéticos foram fundamentais na construção da Pedagogia Socialista e de seus princípios orientadores enquanto práxis, embora as transformações sociais, políticas, econômicas e educacionais na URSS, almejadas pelos revolucionários, não tenham ocorrido de forma rápida.

Portanto, a tradição do pensamento pedagógico socialista está diretamente ligada à concepção marxista e atrelada a um projeto revolucionário de educação, com vistas ao delineamento de uma nova forma de organização social. A Pedagogia Socialista tem perspectiva revolucionária e contra-hegemônica, ancorada na necessidade de transformação social, na negação do capitalismo e na sua superação, tendo como base e horizonte um projeto de sociedade socialista, fundamentado na superação do trabalho como exploração e na constituição de novas formas de atividade produtiva.

Dessa forma, a Pedagogia Socialista é uma importante ferramenta na construção da Escola Única do Trabalho, e seus pressupostos, princípios e categorias sociais fazem parte do projeto educativo da totalidade da Educação do Campo.

A direção dessa intencionalidade é a transformação da escola da classe trabalhadora camponesa em sua forma e conteúdo. Isso envolve a unidade da relação educação-trabalho, que pode ser observada na produção da vida concreta e nos processos educativos das escolas do MST, cujas matrizes pedagógicas de formação humana são orientadas pelas categorias da Pedagogia Socialista soviética.

Assim, a Pedagogia Socialista constitui uma matriz epistemológica fundamental para a Educação do Campo, uma vez que a escola do campo que queremos é aquela que trabalha os conteúdos escolares em relação direta com a realidade social, contribuindo para a materialização de outra sociabilidade.

Pedagogia do Oprimido e a Educação Popular

O “medo da liberdade”, de que se fazem objeto os oprimidos, medo da liberdade que tanto pode conduzi-los a pretender ser

opressores também quanto pode mantê-los atados ao status de oprimidos, é outro aspecto que merece igualmente nossa reflexão (Freire, 2021, p. 40).

Compreender a Educação Popular é fundamental para reconhecer a importância dos movimentos sociais na construção e implementação de práticas educativas da Educação do Campo. Nesse contexto, torna-se essencial abordar a Pedagogia do Oprimido e a Educação Popular, considerando as especificidades que permeiam o processo formativo dos sujeitos sociais.

A Pedagogia do Oprimido, proposta por Paulo Freire, concebe a educação como um instrumento essencial para a humanização e a libertação dos indivíduos, estruturando-se a partir da relação entre opressor e oprimido, em meio às contradições geradas pela pedagogia do capital. Na atualidade, observa-se a fragmentação dos movimentos sociais e o enfraquecimento do sentimento de coletividade, o que reforça a necessidade de reafirmar a relevância da Pedagogia do Oprimido na formação social dos sujeitos (Freire, 2021).

Arroyo (2012, p. 555) complementa que:

A Pedagogia do Oprimido é um conceito, uma concepção de educação construída em um contexto histórico e político concreto. Trata-se de uma prática pedagógica elaborada e reelaborada a partir das experiências sociais e históricas de opressão e das resistências dos oprimidos, bem como dos movimentos sociais que buscam a libertação diante das múltiplas formas de opressão persistentes.

Dessa forma, a Pedagogia do Oprimido reflete a realidade histórica do país, na qual os movimentos sociais assumem um papel central na defesa dos direitos sociais. Conforme Freire (1989), essa pedagogia visa contribuir para a compreensão das mudanças nas relações sociais provocadas pelo avanço do capitalismo, em uma sociedade historicamente marcada pela desumanização. Assim, torna-se imprescindível adotar práticas que promovam a formação dos sujeitos sob uma perspectiva humanizadora, fomentando a construção da consciência

coletiva. Nesse cenário, a Educação do Campo emerge como um mecanismo essencial para estruturar uma escola voltada à formação dos sujeitos do campo, respeitando as especificidades dos povos da floresta, das águas e das comunidades rurais.

Nessa perspectiva, Arroyo (2012) destaca que a Pedagogia do Oprimido está fundamentada no reconhecimento das experiências dos sujeitos, levando em consideração seus aspectos sociais, laborais, vivenciais e coletivos, a partir da compreensão de suas trajetórias de vida, com o objetivo de promover a emancipação. Dessa maneira, a Educação Popular torna-se um elemento essencial na construção da consciência coletiva, pois, por meio de práticas educativas voltadas à transformação social, possibilita a ressignificação dos espaços.

Brandão (2006) reforça que a Educação Popular se constitui como um instrumento de luta social, pautado em práticas didáticas dinâmicas que dialogam com as transformações sociais e políticas da sociedade capitalista. Steck, Pitano e Moretti et al. (2014, p. 21) acrescentam que “a Educação Popular é tanto uma prática educativa quanto uma proposta pedagógica situada no contexto dos conflitos históricos das sociedades”.

Arroyo (2012) ressalta que a Pedagogia do Oprimido tem suas origens vinculadas ao Movimento de Educação e Cultura Popular, desenvolvido entre o final da década de 1950 e meados da década de 1960. A esse respeito, Freire (2023, p. 42) menciona:

O Movimento de Educação Popular foi uma das diversas formas de mobilização de massas adotadas no Brasil. Foram identificados múltiplos procedimentos de cunho político, social e cultural voltados à mobilização e à ‘conscientização’ das massas, desde a ampliação da participação popular por meio do voto — geralmente conduzida por lideranças populistas — até a organização do Movimento de Cultura Popular pelos estudantes. Nesse sentido, destaca-se o esforço pelo fortalecimento do sindicalismo rural e urbano, intensificado durante a gestão de Almino Afonso no Ministério do Trabalho. Em apenas doze meses, aproximadamente 1.300 sindicatos rurais foram criados, além das grandes greves de trabalhadores rurais em Pernambuco, que mobilizaram

milhares de pessoas. A SUPRA — Superintendência da Reforma Agrária — também desempenhou um papel relevante ao articular as classes camponesas na defesa de seus interesses, gerando impactos políticos expressivos. Esse movimento de mobilização, impulsionado sobretudo no final do governo de João Goulart, foi interrompido pela queda do regime populista, limitando-se à criação de um ambiente ideológico que não encontrou respaldo suficiente para consolidar uma ideologia popular autêntica.

Dessa forma, o Movimento de Educação Popular se revela como um marco significativo na promoção de práticas educativas voltadas às populações historicamente marginalizadas pelo poder público. Evidencia-se que essa iniciativa resultou de um esforço coletivo de sujeitos sociais comprometidos com uma formação integral e humanizadora. Segundo Steck, Pitano e Moretti et al. (2014), esse período foi caracterizado por práticas pedagógicas voltadas ao reconhecimento e à valorização dos saberes populares dos educandos.

Para Freire (2021), a Pedagogia do Oprimido busca favorecer, por meio das práticas educativas, a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender a realidade social e os mecanismos de opressão, promovendo mudanças significativas.

Nesse sentido, Arroyo (2012, p. 558) enfatiza que “os oprimidos recriam suas existências a partir de suas vivências e reações à opressão. Ao tomarem consciência da opressão e buscarem libertar-se dela, criam alternativas, fazem escolhas e exercem sua liberdade humana”. Dessa forma, a Educação Popular se consolida como base de uma educação democrática, pautada na formação de sujeitos atentos às histórias de vida de seus educandos. Freire (2021, p. 23) complementa:

A Pedagogia do Oprimido, enquanto pedagogia humanista e libertadora, desenvolve-se em dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos passam a desvendar o mundo da opressão e se engajam na práxis de sua transformação; e o segundo, em que, ao transformar a realidade opressora, essa pedagogia deixa de ser apenas dos oprimidos e se torna a pedagogia da libertação humana contínua.

Nesse sentido, a proposta da Pedagogia do Oprimido visa contribuir para a construção de uma nova visão de mundo, baseada em uma análise crítica das transformações sociais. Em um segundo momento, essa abordagem busca fomentar mudanças concretas na realidade dos sujeitos, por meio da ação-reflexiva. Assim, a Educação do Campo se consolida como uma forma de resistência dos movimentos sociais frente ao modelo tradicional de Educação Rural, defendendo que as escolas do campo contribuam para a transformação da realidade de seus educandos, valorizando seus saberes e potencialidades.

A partir dessa perspectiva, é essencial considerar as contribuições de Brandão (2019) acerca da Educação Popular. Segundo o autor, a prática educativa deve ser construída coletivamente ao longo do processo formativo, permitindo a ressignificação de conceitos como senso crítico, emancipação, participação social, democracia, alienação e protagonismo.

Arroyo (2012) acrescenta que uma escola comprometida com a formação humanizadora deve privilegiar “o direito dos oprimidos de se reconhecerem como sujeitos da libertação da opressão e da recuperação de sua humanidade roubada”. Dessa maneira, práticas educativas significativas devem favorecer a construção de uma escola democrática e emancipatória, fundamentada na participação coletiva.

Por fim, evidencia-se que a Pedagogia do Oprimido, enquanto base epistemológica da Educação do Campo, se apresenta como uma alternativa para a construção de uma escola comprometida com a transformação social. Essa escola – estruturada a partir da coletividade – deve estar em constante movimento, atenta às necessidades de práticas educativas voltadas à formação humanizadora e disposta a reinventar-se sempre que necessário.

A próxima seção abordará a Pedagogia do Movimento, aprofundando esta discussão.

Pedagogia do Movimento Sem Terra

Esse movimento incomoda não somente porque traz de volta ao cenário político a questão agrária, que é um problema secular no Brasil (Caldart, 2023, p. 31).

Ao considerar a Educação do Campo como uma práxis pedagógica voltada à transformação da sociedade, é essencial destacar a necessidade de desenvolver uma abordagem pedagógica que atenda aos interesses dos sujeitos do campo, da floresta e das águas. Partindo desse princípio, torna-se importante discutir a Pedagogia do Movimento à luz dos ensinamentos de Caldart (2023), tendo como ponto de partida os conceitos de Freire (1967, 2023).

Caldart (2012) reconhece como Pedagogia do Movimento as vivências do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). A autora destaca dois aspectos explícitos: no primeiro, a teoria é compreendida como prática de formação humana – o homem em constante mudança, sujeito histórico. O segundo ponto está relacionado à formação de sujeitos sociais coletivos, ou seja, uma educação pautada na construção coletiva de mudanças na sociedade. Em síntese, a educação deve considerar a importância do sujeito que transformou sua história em um processo contínuo de transformação cotidiana, inserido em uma sociedade em constantes mutações sociais.

Freire (1967) afirma que, quando uma pedagogia é desenvolvida a partir das experiências dos povos e o educador se posiciona como educando, é possível promover a troca de saberes, contribuindo para a formação de sujeitos igualmente livres e críticos, por meio da conscientização coletiva.

Na perspectiva de Caldart (2023), a Pedagogia do Movimento é reconhecida como a proposta pedagógica do MST. Dessa forma, observa-se:

A expressão Pedagogia do Movimento é usada atualmente em um duplo e articulado sentido. Como nome abreviado de Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), identifica uma síntese de compreensão do trabalho de educação desenvolvido por este movimento social de trabalhadores, produzida por ele próprio ou desde sua dinâmica histórica. Como conceito específico, a Pedagogia do Movimento toma o processo formativo do sujeito Sem Terra para além de si mesmo e como objeto da pedagogia, entendida aqui como teoria e prática da formação humana, reencontrando-se com sua

questão originária: entender como se dá a constituição do ser humano, para nós, como ser social e histórico, processo que tem exatamente no movimento (historicidade) um dos seus componentes essenciais (Caldart, 2012, p. 546).

Para Caldart (2023), o MST é um movimento político, econômico e sociocultural que visa enfrentar as desigualdades sociais vivenciadas pelos Sem Terra no Brasil. A autora destaca a formação de um novo sujeito social, aquele que compreende as questões agrárias e rurais. Através desse processo formativo, os Sem Terra são reconhecidos como sujeitos sociais que lutam para garantir sua permanência no campo. Esse processo pode ser dividido em três momentos históricos: a organização da luta pela terra para construir um movimento nacional; a constituição do MST como uma organização social dentro desse movimento; e a inserção do MST na busca por um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil.

A partir dos ensinamentos de Freire (2023), é preciso compreender que a Pedagogia do Movimento está pautada na utopia, momento em que a construção do conhecimento crítico contribui para uma reflexão sobre a realidade. Tendo como princípio a reinvenção dos passos a partir da práxis histórica, torna-se possível reconstruir a própria história.

Caldart (2023) salienta que, na construção da Pedagogia do Movimento, os movimentos sociais são atores essenciais na elaboração de práticas didáticas que considerem princípios humanizadores e emancipatórios. Posto isto, a Educação do Campo, ao incorporar os princípios da Pedagogia do Movimento, propõe que as escolas do campo sejam espaços de aprendizagens significativas e coletivas, onde a participação da comunidade local é de extrema importância para a construção de uma consciência coletiva.

Freire (2023, p. 56) escreve que:

Quanto mais conscientizados somos, sobretudo pelo engajamento de transformações que assumimos, mais anunciadores e denunciadores nos tornamos. Mas essa posição deve ser permanente: a partir do momento em que denunciemos uma estrutura

desumanizadora, sem nos engajar na realidade, a partir do momento em que alcançamos a conscientização do projeto, acabamos por nos burocratizar se deixamos de ser utopistas. É esse o perigo das revoluções, quando cessam de ser permanentes. Uma das respostas geniais é da renovação cultural: esta dialetização que não é — propriamente falando — de ontem, nem de hoje ou de amanhã, mas uma tarefa permanente de transformação.

Dessa forma, a partir da conscientização, será possível que os sujeitos formados pela Educação do Campo se tornem protagonistas de suas próprias escolhas. Assumindo a organização das escolas do campo, esses sujeitos serão capazes de resistir ao modelo imposto pelo capital, que não considera as particularidades dessas escolas. Assim, será possível transformar o território onde a escola está localizada.

Caldart (2012) acrescenta que a Pedagogia do Movimento se configura como um mecanismo formativo para a luta social por terra, trabalho e pelas lutas de classe, a partir da organização coletiva de trabalhadores e camponeses que defendem uma Reforma Agrária Popular.

Nesse processo, o sujeito educador tem como finalidade contribuir para a construção de uma proposta que considere o diálogo e o reconhecimento das potencialidades dos sujeitos. Freire (1967) acrescenta que, ao se organizar, é possível criar uma ferramenta de luta que seja pensada a partir das relações que o ser social estabelece com o mundo. Logo:

A Pedagogia do Movimento recupera, reafirma e, ao mesmo tempo, continua, desde uma realidade específica, com seus sujeitos particulares e em um tempo histórico determinado, a construção teórico-prática de uma concepção de educação de base materialista, histórica e dialética. É herdeira da filosofia da práxis como concepção que radicaliza a ideia do ser humano (ser social e histórico) como produto de si mesmo: ao mesmo tempo produto e sujeito da história, formado pela sociedade e construtor da sociedade – sujeito de práxis (Caldart, 2012, p. 553).

Diante das contribuições, é evidente que a Pedagogia do Movimento é vista como uma proposta pedagógica por ter como base uma educação materialista, histórica e dialética. Nesse sentido, o sujeito passa a se reconhecer como sujeito histórico, a partir da tomada de consciência, e se vê como sujeito de práxis, ou seja, capaz de transformar e reinventar sua realidade. Assim, será possível que, “a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo” (Freire, 1967, p. 50).

Dessa forma, entendemos que a Pedagogia do Movimento, enquanto matriz epistemológica da Educação do Campo, é percebida como uma proposta educativa que visa à formação dos sujeitos sociais, a partir do reconhecimento das individualidades, tendo como objetivo final a organização da coletividade. Nessa ótica, o sujeito será o ser social responsável pela transformação de sua realidade, cabendo ao educador mediar o processo de formação com base na materialidade, na dialética e na história de vida dos povos do campo, das florestas e das águas.

Conclusão

Este capítulo abordou a Pedagogia Socialista, a Pedagogia do Oprimido, toda a contribuição da Educação Popular e a Pedagogia do Movimento Sem Terra enquanto matrizes prioritárias – ou epistemológicas – da Educação do Campo.

A Pedagogia Socialista está diretamente ligada à concepção marxista e atrelada a um novo projeto societário, ancorado em uma nova forma de organização social, educação e formação humana. Dessa maneira, a Pedagogia Socialista constitui uma importante ferramenta na construção da Escola Única do Trabalho, e seus pressupostos, princípios e categorias sociais integram o projeto educativo da Educação do Campo.

A Pedagogia do Oprimido, teorizada por Paulo Freire, se materializa nas experiências da Educação Popular e considera a educação humanizadora e libertadora como prática social essencial para a conscientização das classes oprimidas e para a desnaturalização de sua condição no mundo da opressão.

Através do movimento de práxis, o oprimido transforma sua realidade pela libertação de si e de seus opressores. Por isso, na Educação do Campo, a Pedagogia do Movimento se configura como uma possibilidade concreta para a construção de uma escola do trabalho no campo, de caráter emancipador, que contribua para as transformações sociais no campo.

A Pedagogia do Movimento, enquanto matriz epistemológica da Educação do Campo, é uma proposta educativa que visa à formação dos sujeitos sociais, a partir do reconhecimento das individualidades, tendo como objetivo final a organização da coletividade. O processo de formação tem por base a materialidade, a dialética e a história de vida da classe trabalhadora camponesa.

A constituição da Pedagogia do Movimento, portanto, em seu percurso de construção, mantém relação com os fundamentos da Pedagogia Socialista, que, na dinâmica de luta e de organização, permite projetar a concepção de educação, de ser humano e de sociedade que se deseja construir. Trata-se de um movimento de práxis no qual o Sem Terra se forma transformando-se ao transformar a realidade que o produz, sendo lutador e construtor de seu próprio futuro.

Da mesma forma, a Pedagogia do Movimento materializa a própria Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, ao fazer o sujeito social coletivo refletir sobre sua condição de opressão, ajudando-o a questionar não apenas as estruturas sociais e a cultura que as legitima, mas também a forma escolar e o modo de produção capitalista que o oprime.

No projeto político-educativo da Educação do Campo, a Pedagogia do Movimento contribui para o entendimento do campo como território de vida, em que a educação e a escola são vistas como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária e pela transformação social. A luta social é compreendida como matriz pedagógica, e a dimensão do trabalho assume um princípio educativo e socialmente necessário, em oposição à lógica da exploração.

As matrizes epistemológicas da Educação do Campo, articuladas entre si, constituem-se em instrumento de superação das contradições educacionais e mecanismo de resistência e luta social da classe trabalhadora camponesa, cujo horizonte pressupõe uma formação humana

na perspectiva omnilateral e voltada à libertação da opressão. Portanto, essas matrizes estão intimamente relacionadas aos interesses da classe trabalhadora camponesa, como parte de um projeto histórico contra-hegemônico e revolucionário, voltado para além da lógica do capital.

Referências

- ARROYO, Miguel Gonzalez. *Pedagogia do Oprimido*. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular; 2012.
- BORGES, Heloisa da Silva. **Formação contínua de professores(as) da educação do campo no Amazonas (2010 a 2014)**. 2015. 203f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular e a educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 2006.
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 4. ed. 3. reimpr. São Paulo: Expressão Popular, 2023.
- CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento*. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular; 2012.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2023. E-book. ISBN 9786555554069. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786555554069/>. Acesso em: 23 jul. 2024.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 65. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021. Edição Comemorativa.
- FREITAS, Luiz Carlos. Apresentação. In: PISTRÁK, Moisey Mikhaylovich. *Ensaio sobre a escola politécnica*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- KRUPSKAYA, Nadezhda Konstatinovna. **A construção da pedagogia**

socialista. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

MAKARENKO, Anton Semiônovitch. Tradução por G. N. Filonov; In: BAUER, C. Buffa, E. (orgs.). **Anton Makarenko**. (Coleção Educadores), Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2023.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MÉSZÁROS, István. **Educação Para Além do Capital**. 3. ed. São Paulo: Boitempo Editorial/Editora da Unicamp, 2008.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **A comuna escolar**. 2. ed. São Paulo: Expressão popular, 2013.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Ensaio sobre a escola politécnica**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. Daniel Aarão Reis Filho (Trad.). 4. ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2018.

SHULGIN, Viktor Nikholaevich. **Fundamentos da educação social**. Tradução de Alexey Lazarev e Luiz Carlos de Freitas. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2022.

SHULGIN, Viktor Nikholaevich. **Fundamentos da Educação Social**. Tradução de Alexey Lazarev e Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2022.

SHULGIN, Viktor Nikholaevich. **Rumo ao politecnismo** (artigos e conferencias). Tradução de Alexey Lazarev e Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

STRECK, Danilo R.; PITANO, Sandro de C.; MORETTI, Cheron Z. **Educação popular e docência**. (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos). São Paulo: Cortez, 2014. E-book. ISBN 9788524923869. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788524923869/>. Acesso em: 23 jul. 2024.

Capítulo 2

Relato de Experiência: A Arte-Educação e Educação do Campo – Programa de Rádio Momento de Roça

Paulo Sérgio Maroti¹

Introdução

O enraizamento é talvez a necessidade mais importante e mais desconhecida da alma humana. É uma das mais difíceis de definir. O ser humano tem uma raiz por sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro. Cada ser humano precisa ter múltiplas raízes. Precisa receber quase a totalidade de sua vida moral, intelectual, espiritual, por intermédio dos meios de que faz parte naturalmente. As trocas de influências entre meios muito diferentes não são menos indispensáveis que o enraizamento no ambiente natural. Mas um determinado meio deve receber uma influência exterior, não como uma importação, mas como um estimulante que torne sua própria vida mais intensa. As importações exteriores só devem alimentar depois de serem digeridas. E os indivíduos que formam o meio, só através dele as devem receber.

(Simone Weil, org. Ecléa Bosi, 1979)

Este trabalho apresenta a experiência do projeto de extensão universitária Momento de Roça. Transmitido via rádio, o projeto busca aproximar e sensibilizar os ouvintes sobre a importância do ambiente

1. Biólogo, professor do LEDUCARR (habilitação em Ciências da Natureza e Matemática), UFRR, Boa Vista – RR. e-mail: paulo.maroti@ufr.br.

rural, buscando promover um processo de “enraizamento”, ou melhor: “reenraizamento” com o campo. É um espaço que talvez ecoe na memória de quem viveu ou ainda vive no meio rural, remetendo a histórias, estórias, contos, repentes, músicas e prosas compartilhadas ao redor de uma floresta, uma fogueira ou um fogão a lenha. De alguma forma, este momento pode evocar ou reevocar a memória sensitiva, digna das “madeleines de Proust”²² (Proust, 2006, p. 48), mas aqui relacionada especificamente à paisagem rural.

Vinculado ao curso de graduação em Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR), tanto na ênfase em Ciências da Natureza e Matemática (CNM) como nas Ciências Humanas e Sociais (CHS), o projeto “Momento de Roça” se insere, mesmo que indiretamente, nessa realidade. Muitos de nossos alunos do LEDUCARR, em algum momento de suas vidas, compuseram a paisagem rural, alguns de forma intensa, outros de maneira mais superficial.

Ao ser estruturado, o programa “Momento de Roça” buscou estabelecer ou restabelecer esse contato, o que chamo de “reenraizamento”, por meio de ritmos e canções que retratam o campo, o interior e o universo rural. Para isso, utilizamos a harmônica viola de dez cordas, que Vilela (2015, p. 121) considera a porta-voz do homem rural. Nosso objetivo com essa experiência é justamente confirmar ou negar essa afirmação.

A música caipira, que narra histórias/estórias do e sobre o campo – é descrita pelo jornalista José Hamilton Ribeiro, em seu livro *Música Caipira: as 270 maiores modas*, como aquela baseada na viola, nos ritmos tradicionais consagrados do gênero rural (Ribeiro, 2015, p. 32).

2. As *madeleines* de Proust, são uma referência ao famoso episódio do livro *Em Busca do Tempo Perdido* (*À la Recherche du Temps Perdu*, no título original) de Marcel Proust. Nele, ao provar um gole de chá com migalhas de uma madeleine, o narrador é **involuntariamente transportado** de volta à sua infância em Combray, na França. Este acontecimento é um marco nos estudos sobre a memória, exemplificando a **memória do paladar, memória involuntária ou memória sensitiva**. No contexto deste trabalho, a menção às madeleines serve para ilustrar como certas **experiências sensoriais**, como o paladar, ou, mesmo, de ouvir uma moda em toada de viola que remete a espaços, estórias, histórias, contos e paisagens do rural.

Nos últimos quatro anos (2022-2025), o programa Momento de Roça tem se desenvolvido, incorporando diversas vertentes que vão da extensão universitária à arte-educação e à educomunicação. Entendemos “roça” a partir da definição do folclorista Câmara Cascudo como um “terreno plantado de mandioca, de terra para farinha. Na acepção do terreno para plantio” (Cascudo, 2001, p. 784). Portanto, aqui, a roça serve como uma alusão a um espaço para florir e semear ideias.

A coordenação deste programa de rádio só foi possível por sua vinculação à extensão universitária. Minha formação não é em jornalismo tão pouco radialismo, mas como professor da Educação do Campo, especificamente em disciplinas como ecologia, agroecologia e educação ambiental. Além disso, a paixão e o aprendizado contínuo da viola caipira nas horas vagas foram fundamentais, auxiliando-me imensamente na arte de pesquisar ritmos e cantigas violadas, além de narrar e estruturar o programa.

A meta principal na construção deste relato de experiência foi a possibilidade de resgatar ou restabelecer laços com a ruralidade — tanto a minha quanto a dos ouvintes do programa de rádio. Busquei, assim, propiciar ou repropiciar possíveis vínculos (o “reenraizamento”) com a rica cultura do campo.

Para Veiga (2004, p. 58), cidade e campo se entrelaçam: a cidade se encarrega do lazer e do trabalho, enquanto o campo oferece liberdade e beleza. No mesmo texto, o autor aprofunda essa discussão, apresentando três perfis de ruralidade, foco desta experiência: a) A vertente agri-ruralista destaca a renovação do contrato entre agricultores e sociedade do século XX. Ela enfatiza a necessidade de práticas multifuncionais que atendam às novas demandas sociais, abrangendo desde alimentos saudáveis e lazer ao ar livre até a pureza da água potável e a beleza das paisagens naturais; b) A vertente utilitarista aponta para a possibilidade de explorar as vantagens competitivas que os espaços rurais oferecem para negócios imobiliários, sejam residenciais, turísticos, esportivos, artísticos ou outras formas de recreação; c) A vertente hedonista, mais presente neste trabalho, enfatiza a dimensão cultural do campo.

Nesse contexto de um programa de rádio extensionista, o conceito de extensão rural que adotamos é o de Bordenave (1983, p. 7):

As inúmeras práticas de extensão rural são um conjunto de ações que, através do ensino informal, podem promover e apoiar as mudanças ou transformações que possibilitam ao homem do campo passar de uma situação atual insatisfatória para outra mais condizente com suas necessidades e aspirações de desenvolvimento como pessoa, como membro de uma sociedade e produtor rural.

Para Bordenave (1983, p. 8), extensão e comunicação são sinônimos. No nosso contexto, um programa de rádio veiculado na Amazônia Setentrional, mesmo com o avanço das redes digitais e da internet, autores como Santiago e Rocha (2020, p. 156) ainda consideram esse meio de comunicação altamente eficiente no campo da educomunicação. A educomunicação, por sua vez, é compreendida como um conjunto de ações destinadas a: a) integrar práticas educativas ao estudo sistemático da comunicação; b) criar e fortalecer sistemas comunicativos em espaços educativos; e c) melhorar o coeficiente expressivo e comunicativo das ações educativas (Soares, 2014, p. 2).

Adicionando-se a essa discussão, e considerando os formatos da comunicação e os estilos/escolhas musicais, podemos, de acordo com Martins (1975, p. 103), estabelecer relações associadas a possíveis configurações sociais, especialmente a partir do capítulo “Música Sertaneja: A Dissimulação na Linguagem dos Humilhados”.

Elias & Scotson (1985, p. 195) definem configuração social como o emaranhado de redes de indivíduos interconectados por laços de interdependência. Nessas redes, o comportamento de um só faz sentido em relação ao comportamento dos outros, pois toda atitude produz efeitos sobre as ações dos demais.

Antônio Cândido, em sua obra *Parceiros do Rio Bonito: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida* (1973), e José de Souza Martins, em *Capitalismo e tradicionalismo: estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil* (1975), buscaram, através de seus escritos, relatar manifestações artísticas e desvendar a configuração social do campo. Cândido focou no caipira, enquanto Martins se debruçou sobre a música relacionada a esse ser social. Nesse contexto, ambos os autores observaram o êxodo rural do

século XX no país, com a migração de pessoas do campo para a cidade, e suas repercussões no meio cultural.

Para Vilela (2011, p. 121), as mensagens contidas nas manifestações culturais da música rural ou caipira servem como um importante esteio. Elas auxiliam os migrantes a manterem seus valores culturais, mesmo quando submetidos, por força maior, ao “desenraizamento” de seu espaço social durante o êxodo.

O estado de Roraima, e mais especificamente sua capital, Boa Vista, também tem presenciado o fenômeno do êxodo rural, destacando-se pelo intenso crescimento demográfico e físico nos últimos doze anos. Esse aumento é claramente evidenciado pelos dados do Censo: em 2010, Boa Vista contava com 284.313 habitantes (IBGE, 2012), saltando para 423.486 habitantes em 2022. Isso representa um acréscimo populacional de 48,95% na capital durante esse período (IBGE, 2022).

Para diversos autores, abrangendo desde o universo das artes até a sociologia e economia, os principais motivos do êxodo rural são amplamente discutidos. Nomes como Graciliano Ramos, com *Vidas Secas* (1938), e João Cabral de Melo Neto, em seu poema *Morte e Vida Severina* (2007), retratam em suas obras as duras realidades que impulsionam essa migração.

A Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR), da Universidade Federal de Roraima (UFRR), oferece uma abordagem única sobre a ruralidade, distinta de outros cursos de ciências agrárias. Essa perspectiva é impulsionada pela sua metodologia: a pedagogia da alternância. Esse método se divide em dois tempos formativos: a) Tempo Universidade (TU): O aluno permanece na universidade por cerca de quarenta dias, participando de aulas presenciais; b) Tempo Comunidade (TC): O aluno retorna à sua comunidade de origem para aplicar as atividades e os conhecimentos desenvolvidos no TU.

Essa abordagem diferenciada da LEDUCARR facilita a participação de filhos de agricultores e de discentes que já são trabalhadores rurais, alinhando a formação acadêmica com suas realidades.

A ruralidade é um tema central no curso, sendo explorada tanto nas disciplinas quanto nas místicas. As místicas, conforme Bogo (2012, p. 475), são “expressões da cultura, da arte e dos valores do

campo”. Elas são compreendidas como parte integrante da experiência construída na luta pela transformação da realidade social. Por sua vez, a ruralidade é definida por Veiga (2004, p. 41) como:

O que está longe de se resumir a elementos físicos como as paisagens, obras artísticas ou sítios arqueológicos. Ele envolve também bens imateriais, como as tradições locais, saberes artesanais e culinários, ou a própria imagem dos territórios.

Assim, essa imaterialidade das tradições locais, mencionada anteriormente, constitui o objeto de estruturação do programa Momento de Roça, como projeto de extensão universitária. O condicionante a tais aspectos vai ao encontro do que Martins (1975, p. 119) considera: ao contrário do meio urbano, no “meio rural há uma relação muito íntima com a natureza”, sendo essa uma característica fundamental da ruralidade.

Brandão e Borges (2014, p. 6) classificam a ruralidade como expressão cultural como uma cultura híbrida, resultante do somatório de influências da cultura sertaneja, vazanteira, camponesa, nortemineira, quilombola e, aqui em especial, da cabocla. Essa aproximação entre as definições de cultura e ruralidade e a música caipira raiz, ou moda de viola, mani- festa-se como uma expressão de saber.

Contexto em Que Ocorre a Ação

O programa Momento de Roça oferece, em média, sessenta minutos de músicas em toada de viola de dez cordas. Sua proposta é difundir informações sobre questões ambientais, o universo agroecológico e a educação do campo.

Entre 2022 e 2023, o programa foi transmitido exclusivamente pela Rádio Universitária da UFRR (FM 95,9), contando com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão da UFRR, via edital Mosaico Cultura (o mais recente sendo o edital n. 11/2024, de 26/02/2024).

Em 2024, o Momento de Roça expandiu sua transmissão, passando a ser veiculado também pela Rádio da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – FM 98,9. Essa inclusão ocorreu após aprova-

ção por meio de um edital da FAI-UFSCar, uma chamada pública para captação de programas radiofônicos de produção independente ou em coprodução com a Rádio UFSCar3 (UFSCar, 2024). Ao entrar em seu quarto ano, em 2025, o programa manteve sua parceria com a Rádio Universitária da UFRR, mas sofreu uma alteração significativa em sua grade: a transmissão foi movida de sábado para as sextas-feiras, às 6h da manhã. A mudança mostrou-se prejudicial, pois desestruturou a base de ouvintes já consolidada, que acompanhava fielmente a programação no antigo horário.

Desde 2011, o curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR) da UFRR desempenha o papel fundamental de formar professores para as realidades rurais e indígenas de Roraima. Como uma importante frente de diálogo com a sociedade, o programa de rádio Momento de Roça foi desenvolvido para ampliar o alcance do curso. Sua missão é dupla: popularizar a graduação e sua função social, ao mesmo tempo em que trabalha ativamente para desconstruir preconceitos sobre a educação do campo, tanto na comunidade em geral quanto no próprio ambiente universitário.

A transmissão pela Rádio Universitária da UFRR (FM 95,9) cumpre um papel estratégico. Além de reforçar a divulgação do curso, ela contribui significativamente para a programação da rádio ao introduzir a pauta ambiental, um tema até então ausente e de grande relevância social. O programa conta com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão (PRAE) da Universidade Federal de Roraima (UFRR), por meio do edital Mosaico Cultural, lançado anualmente com o objetivo de apoiar atividades culturais locais.

Metodologia Adotada

A veiculação original do programa ocorria em duas frentes: aos sábados, às 6h, na Rádio Universitária da UFRR, e aos domingos, às 7h, na Rádio Universitária da UFSCar. No entanto, uma reestruturação interna na emissora de Roraima, motivada por desafios de pessoal, levou à alteração da grade a partir de 2025, transferindo a transmissão para as sextas-feiras, no mesmo horário das 6h.

A estratégia de veiculação do programa “Momento de Roça”, em atividade há quatro anos, contempla dois meios principais: a transmissão por ondas de rádio e a distribuição via internet (<https://www.radoroca.online>). A disponibilização online constitui um diferencial, pois viabiliza a mensuração da audiência por meio do monitoramento de acessos, uma funcionalidade inexistente no formato FM tradicional.

O acesso digital é garantido pelos portais das emissoras: a Rádio UFRR, através do site radio.ufrr.br e do aplicativo Rádio Net, e a Rádio UFSCar, pelo domínio radio.ufscar.br. São exibidos na Figura 1 os logotipos oficiais do programa Momento de Roça. As imagens correspondem ao material gráfico divulgado na página do programa ao longo de seus três anos de existência



Figura 1 Logotipos do programa de rádio *Momento de Roça* em diferentes períodos: A – 2022, B – 2023 e C – 2024. *Fonte:* Autor do trabalho.

O Que se Aprendeu com a Experiência

Em diversas ocasiões, a identidade musical do Momento de Roça gerou debates. Fui questionado se o uso da viola caipira não seria uma imposição cultural sobre as tradições do Norte. Minha resposta é sempre a mesma: a viola, para mim, é um símbolo. Ela evoca a vida no campo, no interior, em qualquer lugar do Brasil que não seja um grande centro urbano — uma ideia que o professor Ivan Vilela, da USP Ribeirão Preto/SP, explora muito bem. O “interior” de Roraima tem muito em comum com o “interior” de outros estados. Por isso,

veja a viola não como uma imposição, mas como uma ponte cultural. Ela se soma à realidade local para, juntas, combaterem o apagamento da cultura do interior do nosso país, tão ameaçada pelo êxodo rural.

A experiência com o programa Momento de Roça tem sido extremamente gratificante, proporcionando um amplo desenvolvimento técnico — do uso de softwares de áudio à gestão de websites e criação de roteiros.

O aprendizado mais significativo, contudo, foi entender que a consolidação de um programa de rádio é um processo gradual. A continuidade das exibições ao longo de quatro anos, apesar da mudança de dia, foi crucial para que o Momento de Roça se estabelecesse como um importante espaço para a cultura do campo, ocupando um nicho até então vago no cenário radiofônico comercial e universitário de Roraima.

Refletindo sobre os obstáculos do projeto, percebo que eles se manifestaram de duas formas distintas. O primeiro foi a dificuldade em engajar a própria comunidade acadêmica, visível no baixo interesse dos alunos em se tornarem bolsistas, sobretudo no início do projeto. O segundo, e talvez mais profundo, é o desafio de como a identidade sonora do programa é recebida. A música, escolhida para representar o universo rural, nem sempre é bem-aceita, encontrando, em muitos casos, uma clara rejeição que nos leva a questionar as complexas configurações sociais e culturais do nosso público relacionado a este perfil musical e de conteúdo ligado às questões ambientais.

Tal fato me fez levantar hipóteses sobre as raízes dessa rejeição. A música, a roça e o campo ainda parecem evocar, para muitos, a “ideia do atraso”, materializada em figuras como o “caipira” ou o “jeca”. Essa percepção se complexifica ainda mais com associações recentes do gênero musical ao agronegócio e a pautas neoliberais.

Além disso, essa rejeição pode ser um reflexo do próprio êxodo rural. Para quem deixou o campo em busca de “progresso” na cidade, a música pode reavivar memórias de um passado visto como “sofrido” ou “fracassado”. Nesse contexto, negar a música torna-se um mecanismo para esquecer e se afastar dessa dor. É esse complexo leque de questões que, muitas vezes, culmina na negação do conteúdo do programa.

A confirmação dessas hipóteses veio do próprio público-alvo: os alunos da Educação do Campo. Tenho notado que as novas gerações de estudantes, cada vez mais jovens, demonstram maior afinidade com a cultura pop do agronegócio do que com as tradições rurais. A prova definitiva dessa percepção veio de forma espontânea, através do comentário de um aluno que, ao receber o link do programa, o definiu como um “programa de músicas para pessoas idosas”.

Diante desse cenário, a ambição de que o programa promova um “reenraizamento” cultural ou consolide a viola caipira como porta-voz do meio rural para as novas gerações se revela um objetivo de longo prazo. Honestamente, reconhecemos que essa é uma meta que ainda estamos distantes de alcançar plenamente e que exigirá mais anos de exibição e persistência. No entanto, essa dificuldade não diminui, mas sim **reforça** o papel fundamental da extensão universitária via rádio. Em um cenário dominado por emissoras comerciais, a existência de um programa como este representa um contraponto necessário e de grande relevância social, cultural e ambiental.

Agradecimentos – Gostaria de agradecer a todos que apoiaram/apoiam o programa **Momento de Roça**. Meu muito obrigado à Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis (PRAE) pelo Edital Mosaico Cultural, e claro, aos nossos ouvintes. Agradeço imensamente às rádios parceiras, a Rádio Universitária da UFRR e a Rádio Universitária da UFSCar. Um agradecimento especial vai para a equipe de apoio da Rádio UFRR, em particular para Paulinho e Neto Andrade, por todo o suporte e paciência.

Referências

BOGO, A. Mística. In: Caldart, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; Alentejano, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 475-479.

BOSI, E. **Simone Weil: A condição operária e outros estudos sobre a opressão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

BORDENAVE, J.E.D. **O que é comunicação rural**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. O lugar da vida - Comunidade e Comunidade Tradicional. **Revista Campo-Território**, Uberlândia, v. 9, n. 18, jun. 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/27067>. Acesso em: 17 set. 2023.

CANDIDO, A. **Parceiros do Rio Bonito**: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. 2ª. Ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1973.

CASCUDO, L.C. **Dicionário do folclore brasileiro**. 11 ed. São Paulo: Global Editora, 2001.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cen-**

so Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cen-**

so Brasileiro de 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

MARTINS, J.S. **Capitalismo e tradicionalismo**: estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil. São Paulo: Pioneira. 1975.

MELO NETO, J.C. **Morte e Vida Severina**. 12. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2007.

PROUST, M. **Em busca do tempo perdido - no caminho de Swann**: Combray. Jorge Zahar Editora. 2006

RAMOS, G. **Vidas Secas**. 88 ed. Rio de Janeiro: Record, 1938.

RIBEIRO, J.H. **Música caipira**: as 270 maiores modas. São Paulo: Global Editora, 2015.

SANTIAGO, A.; ROCHA, P. O começo do radiojornalismo na Amazônia: o mapeamento das primeiras iniciativas nos estados da região Norte. **Revista Latino Americana de Jornalismo**, vol 7, n.1, jan-jun. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/343777324_O_COMECO_DO_RADIOJORNALISMO_NA_AMAZONIA_o_mapeamento_das_primeiras_iniciativas_nos_estados_da_regiao_Norte. Acesso em 12 fev. 2023.

SOARES, I.O. Mas afinal, o que é educomunicação?. **Revista do Núcleo de Comunicação e Educação da USP**. Disponível em <<https://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/27.pdf>>. Acessado em: 02 fev. 2023.

VEIGA, J. Destinos da Ruralidade no Processo de Globalização. **Revista Estudos Avançados**, 18(51), 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/6yy4mkhMBxCXdWDKjCRPpYm/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 fev. 2023.

VILELA, I. **Cantando a própria história: música caipira e enraizamento**. São Paulo, EDUSP, 2015.

VILELA, I. **Cantando a própria história**. 2011, 351 p. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Social) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

Capítulo 3

Formação Docente para a Transformação Social: A Educação como Direito

Darlene Moraes dos Santos¹
Adrián José Padilla Fernández²

Introdução

Neste texto, nos baseamos na definição de educação enquanto parte de uma experiência endoculturativa, ou seja, parte de um constante processo de aprendizagem e assimilação do conhecimento, em que o indivíduo aprende o modo de vida, valores, preceitos, crenças e saberes da cultura e da sociedade em que nasceu, seja no espaço escolar ou não, conforme afirma Brandão (1991, p.10):

Vista em seu voo mais livre, a educação é uma fração da experiência endoculturativa. Ela aparece sempre que há relações entre pessoas e intenções de ensinar-e-aprender. Intenções, por exemplo, de aos poucos “modelar” a criança, para conduzi-la a ser o “modelo” social de adolescente e, ao adolescente, para torná-lo mais adiante um jovem e, depois, um adulto. Todos os povos sempre traduzem de alguma maneira esta lenta transformação que a aquisição do saber deve operar. Ajudar a crescer, orientar a maturação, transformar em, tornar capaz, trabalhar sobre, do-

-
1. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Roraima – PPGE/UFRR, Linha de pesquisa I: Formação de Professores e Práticas Educativas (2024). Licenciada em Educação do Campo – Área de Concentração em Ciências Humanas e Sociais – pela Universidade Federal de Roraima (2021), e-mail: lenymoraesdossantos@gmail.com.
 2. Doutor em Ciências da Comunicação pela ECA-USP (2003). Docente-pesquisador do CEPAP-UNESR (Venezuela). Atualmente é professor visitante no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima (UFRR), e-mail: adrianpadifer@gmail.com.

mar, polir, criar, como um sujeito social, a obra, de que o homem natural é a matéria-prima.

Cada povo desenvolve formas diversas de expressar e transmitir seus conhecimentos como uma maneira de manter viva e perpetuar sua cultura, transmitindo-a de geração a geração e, inclusive, modificando-a conforme as dinâmicas sociais se transformam e as relações de poder se modificam ou se consolidam na sociedade em questão.

Segundo Brandão (1991), a educação é colocada em pauta quando uma sociedade avança para um estágio mais complexo de organização social, como é o caso da sociedade capitalista em que vivemos, marcada por constantes demandas por mão de obra especializada e pela necessidade crescente de fomentar novos processos de capacitação requeridos para atuar no mundo do trabalho. Nesse sentido, Brandão (1991, p. 7) ressalta que:

Quando um povo alcança um estágio complexo de organização da sua sociedade e de sua cultura; quando ele enfrenta, por exemplo, a questão da divisão social do trabalho e, portanto, do poder, é que ele começa a viver e a pensar como problema as formas e os processos de transmissão do saber. É a partir de então que a questão da educação emerge à consciência e o trabalho de educar acrescenta à sociedade, passo a passo, os espaços, sistemas, tempos, regras de prática, tipos de profissionais e categorias de educandos envolvidos nos exercícios de maneiras cada vez menos corriqueiras e menos comunitárias do ato, afinal tão simples, de ensinar-e-aprender.

A educação é um processo dotado de intencionalidade, a depender do contexto, o que nos lembra que o ato de educar sempre esteve presente na vida comunitária e que, assim como a educação escolar e formal, tem como objetivo transmitir conhecimentos e moldar as pessoas de acordo com a cultura e a sociedade em que estão inseridas. De acordo com Brandão (1991), a educação, que durante muito tempo foi um ato cotidiano das famílias e comunidades, passou a ser também uma preocupação do Estado e da sociedade, cuja efetivação

requer espaços, sistemas, regras e profissionais que compreendam e se dediquem aos processos de ensino e aprendizagem.

O processo de colonização do Brasil deixou fortes marcas na realidade educacional, relegando, principalmente os povos indígenas e os negros escravizados, a uma vida à margem da educação, gerando um cenário de exclusão histórica das camadas mais pobres, com consequências diretas na estrutura social atual. Nesse contexto, os movimentos sociais evidenciam a necessidade de lutar pelo direito dos excluídos ao acesso a todos os níveis da educação, com vistas à democratização tanto da Educação Básica quanto da Educação Superior.

“A desigualdade no Brasil em relação ao acesso à Educação Superior é histórica, e a superação dessa questão social passa pela compreensão e interpretação das contradições que estão postas nas políticas neoliberais” (Almeida; Mesquita; Mohn, 2022, p. 679). A partir dessa ótica – como já afirmado neste estudo –, uma das motivações principais para a criação do Cursinho Popular Marcos Braga foi a necessidade percebida pela juventude de democratização do acesso ao ensino superior. Essa meta orienta cada iniciativa de cursinho organizada pelo Levante Popular da Juventude, por meio da Rede Podemos Mais.

A educação, no sistema capitalista, especialmente a de nível superior, é vista como um meio de ascensão social e econômica. Além da possibilidade de aumento salarial, a formação superior pode trazer prestígio profissional e pessoal, gerar maior empregabilidade e contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências técnicas e epistemológicas valorizadas – em maior ou menor escala – no mundo do trabalho. Em consonância com esse pensamento, Almeida, Mesquita e Mohn (2022, p. 683) advertem que:

O acesso ao trabalho está diretamente relacionado ao nível de instrução. Quanto melhor o nível instrucional, menor a taxa de desocupação. Os que conseguem a conclusão do Ensino Superior têm melhores possibilidades de ocupação no mundo do trabalho, além de terem uma formação que os prepara para o exercício da cidadania, assim como o acesso ao conhecimento socialmente e historicamente construído.

Nestes termos, resta às populações sem formação superior – as camadas sociais empobrecidas e marginalizadas do país – o subemprego e o desemprego. Condições essas que, aliadas ao processo de exclusão histórica dos trabalhadores e trabalhadoras de muitos direitos, incluindo a educação como um todo, inviabilizam ainda mais as possibilidades desses indivíduos de percorrerem um caminho ascendente dentro da estratificação social hierárquica que caracteriza a realidade da nossa sociedade.

Os autores compreendem que “a educação, como processo histórico, se desenvolve sob o fundamento do processo econômico da sociedade. Como tal, passa a determinar as possibilidades e as condições concretas de cada tempo histórico e de cada classe social” (Almeida; Mesquita; Mohn, 2022, p. 688). Ao refletir sobre o acesso ao ensino superior no Brasil, nota-se que predomina, entre os que vivem às margens da sociedade, a falta de oportunidades de formação profissional, situação imposta, muitas vezes, por barreiras econômicas e/ou pela ausência de acesso à educação básica de qualidade.

É importante lembrar que a oferta de oportunidades de estudo para a classe trabalhadora é escassa e dificultosa, o que acaba por limitar esses indivíduos no acesso à escola e à universidade, distanciando-os da liberdade de escolher ingressar, ou não, em um curso de nível superior. Desse modo, em conformidade com essas ideias, os autores afirmam categoricamente: “Os indivíduos não são livres para determinarem o que querem, pois aquilo que pensam que querem já está delimitado historicamente, uma vez que todo um quadro mental e conceitual de uma sociedade já está definido” (Almeida; Mesquita; Mohn, 2022, p. 688).

Estes são fatores que podem, inclusive, determinar as opções de carreira e as formas de acesso às políticas educacionais que garantam o ingresso em uma Instituição de Ensino Superior (IES). Para Almeida, Mesquita e Mohn (2022, p. 689):

O Brasil enfrenta enormes desafios quando a realidade a ser considerada é a educação. O acesso ao Ensino Superior e a permanência, com sucesso, em cursos de graduação presencial ou, ainda, a eliminação da desigualdade histórica são desafios não

superados, do ponto de vista quantitativo e qualitativo. Falamos fundamentalmente das condições concretas que a classe menos favorecida economicamente enfrenta para ter acesso a um curso superior.

Nesse sentido, entende-se que há problemas estruturais que colaboram para a existência de grandes desafios no que se refere à democratização da educação superior – desde o processo de ingresso em uma Instituição de Ensino Superior (IES), passando pelas condições reais de permanência nos cursos, até o acesso a oportunidades de trabalho e renda posteriormente. Portanto, para contextualizar a questão do acesso à educação superior no Brasil, é necessário considerar o acesso da classe trabalhadora ao conjunto de políticas públicas educacionais – desde a educação primária até o ensino superior –, buscando identificar, na estrutura social, quais os desafios enfrentados pelas populações menos favorecidas para concluir o ensino fundamental e médio e ingressar em uma universidade.

De acordo com Almeida, Mesquita e Mohn (2022, p. 689), “a constatação de que é necessário um redimensionamento das políticas públicas para a educação envolvendo toda a Educação Básica e objetivando uma educação de qualidade é fato”. Ao analisar o acesso à educação no Brasil, é imprescindível considerar as políticas públicas educacionais em sua origem histórica, para, então, apontar os problemas enfrentados atualmente pelas populações econômica e socialmente menos favorecidas.

Os movimentos sociais populares reivindicam, de forma constante, o acesso à educação, historicamente negado às populações empobrecidas e marginalizadas no Brasil, às minorias sociais esquecidas pelo poder público. Por meio da luta coletiva, tais movimentos ampliam a discussão sobre a educação como um direito essencial e universal, temática que será brevemente apresentada a seguir.

Educação como Direito

O tema da educação como um direito essencial ao pleno desenvolvimento humano é constantemente alvo de estudos e pesquisas

científicas. Ao mesmo tempo, o direito à educação constitui um dos pilares fundamentais na defesa dos direitos humanos, sendo amplamente abordado por estudiosos das mais diversas áreas do conhecimento. Para Dias (2007, p. 441):

O direito à educação enquanto direito humano fundamental tem sido tematizado, ao longo da história, por inúmeros documentos, movimentos e campanhas de afirmação e legitimação dos direitos da pessoa humana.

Nesse contexto, a temática da educação como direito universal não poderia ficar de fora deste livro, considerando que a obra tem como debate central “Roça, Educação do Campo e Práticas Educativas” e coloca em destaque as lutas dos povos do campo, das águas e das florestas por acesso à educação. Essa luta não é recente, pois desde suas origens os movimentos sociais populares e os pensadores da educação defendem o acesso a esse direito fundamental, especialmente em regiões do planeta onde a educação ainda é privilégio de poucos. É o caso de muitos países da América Latina, como o Brasil, onde historicamente diversos grupos foram privados desse direito essencial.

O reconhecimento do direito à educação – consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948 – também foi antecedido por intensos debates e pressões de movimentos sociais e de intelectuais da época, até se chegar ao que diz o artigo 26 do referido documento: “Toda pessoa tem direito à educação”, destacando que essa educação deve ser gratuita e voltada ao pleno desenvolvimento da pessoa e ao fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. Nesse sentido, Dias (2007, p. 443) destaca:

É inegável que a assinatura de protocolos de intenções, declarações e acordos firmados internacionalmente, referentes à ampliação e à garantia do direito à educação, representa um importante avanço na perspectiva de reafirmar o anúncio dos direitos da pessoa humana à educação. Todavia, não podemos esquecer que, no Brasil, a educação tem a marca histórica da exclusão,

consubstanciada pela enorme desigualdade social que grassa no país, desde a época de sua colonização até os dias atuais.

Nestes termos, afirmamos que, apesar dos inúmeros documentos – nacionais e internacionais – que podemos citar como referência para situar a educação enquanto um direito humano, é importante lembrar que a educação brasileira, historicamente, buscou atender a um público muito restrito e privilegiado, oportunizando o acesso à educação de forma ampla e massiva apenas aos filhos das elites. Esse modelo contribuiu para aprofundar as enormes desigualdades existentes e que se perpetuam até os nossos dias.

Como já amplamente referenciado ao longo deste estudo, os movimentos sociais populares se configuram como espaços de formação e emancipação, constituindo-se na sociedade como agentes de mudança e transformação social. Nesse sentido, observa-se que esses movimentos reivindicam, incansavelmente, que a educação seja acessível, inclusiva e de qualidade para todos, o que, com o passar do tempo, vai se tornando cada vez mais uma realidade utópica ou um vislumbre distante de um futuro possível.

No Brasil, a educação é preconizada na Constituição Federal (CF) de 1988, na qual está expressamente previsto que o ensino deve ser garantido a todos, de forma obrigatória e gratuita, sendo uma responsabilidade compartilhada entre o Estado e a família, conforme aponta Macedo (2016, p. 55):

O direito à educação como parte dos direitos sociais, reafirmamos, tem o princípio de igualdade entre as pessoas. Foi apenas na Constituição de 1988 que este direito foi reconhecido, porque antes disto o Estado não tinha a obrigação de garantir tal direito porque o ensino público era tratado como assistência ou amparo dado aos que não podiam pagar. Durante a Constituinte de 1988, as responsabilidades do Estado concernentes à educação foram alteradas no sentido de romper com a dívida educacional voltada à classe trabalhadora.

A Constituição Federal é um marco para o direito à educação no Brasil, ao reconhecê-lo como parte de um conjunto de direitos sociais. No entanto, isso não significa que esse direito esteja garantido de forma ampla e integral. Existem lacunas e debilidades, razão pela qual surgem outras leis e documentos que buscam regulamentar e complementar a legislação sobre o direito à educação, como, por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Compreendemos que estes são mecanismos jurídicos criados para garantir o acesso à educação pública para todos. Contudo, sabemos que somente a regulação legal é insuficiente para que esse – e outros direitos sociais – sejam efetivamente exercidos por todos os brasileiros e brasileiras. Ao mesmo tempo, é preciso evidenciar que a lei assegura, de forma obrigatória e gratuita, apenas o ensino de nível fundamental, conforme destaca Dias (2007, p. 447):

A Constituição de 1988 e a LDB dela decorrente consagram o direito de acesso ao ensino fundamental, obrigatório e gratuito. Esse direito de acesso é qualificado pela Constituição como sendo público subjetivo. Dessa forma, o acesso à educação é plenamente eficaz e exigível da esfera judicial caso haja omissão do Estado ou das famílias na consecução de sua obrigação constitucionalmente estabelecida. Localizamos, pois, nos referidos dispositivos legislativos, uma exposição ambígua da responsabilidade do Estado para com a educação de todos, na medida em que propugna a expressão “Direito de todos e Dever do Estado”, e elege apenas um nível de ensino – o ensino fundamental – como direito público subjetivo. Isto significa que a educação é um direito de todos, mas só é obrigatória para o ensino fundamental.

Dessa forma, ao constatar essa ambiguidade nos termos da lei que rege a obrigatoriedade da educação no Brasil – o que, em um primeiro momento, pode parecer algo banal ou mesmo casual –, percebemos que, embora a educação esteja assegurada como um direito fundamental de caráter social na Constituição Federal e na LDB, sua efetivação depende da atuação do Estado. Ainda que transcenda os

direitos comumente conferidos ao ser humano por esses documentos legais, o direito à educação não assegura, de fato, a continuidade dos estudos até o nível da Educação Superior, criando, assim, uma lacuna significativa na formação da classe trabalhadora. Reafirmamos, portanto, que, mesmo com avanços normativos e institucionais relevantes, ainda persistem enormes desafios para a efetivação do direito à educação no Brasil, como afirma Dias (2007, p. 447):

Não obstante, tenhamos avançado, a partir da segunda metade do século XX, em termos de definição da educação como direito do homem, a educação como direito está longe de ser efetivada em termos de direito de toda e qualquer pessoa em nosso país. A legitimidade e o reconhecimento do direito humano à educação têm sido objeto de longos debates e acirradas disputas no campo político, social e educacional, advindos da luta pela democratização da educação pública, em termos de acesso, permanência e qualidade da educação.

A autora busca evidenciar a importância do debate sobre a democratização da educação pública no Brasil, tema extremamente relevante para esta pesquisa, cujos objetivos discutem o acesso à educação enquanto um direito básico e fundamental de todos, levando em consideração os paradoxos e as fragmentações da lei e sua frágil operacionalização na complexa realidade em que vivemos.

A partir dessa ótica, observando os limites e as possibilidades das políticas públicas e das ações governamentais, os movimentos sociais tensionam e pressionam constantemente para que tais políticas tenham maior alcance e, sobretudo, garantam o acesso à educação às populações historicamente excluídas. Destarte, ao apontar para os dispositivos legais, não podemos nos distanciar da crítica ao sistema capitalista neoliberal e aos mecanismos históricos de exclusão vigentes em nosso país, cujos desdobramentos se refletem diretamente no cenário educacional e contribuem para a manutenção de processos de negação de direitos, dentre eles o direito à educação.

Apesar dos avanços, persistem inúmeras situações que evidenciam as vulnerabilidades sociais presentes no cotidiano do povo brasileiro, como, por exemplo, as altas taxas de analfabetismo e evasão

escolar, o fechamento de escolas e a precarização do trabalho docente. A negação do direito à educação, em todos os níveis, é reflexo direto das desigualdades sociais e revela as dificuldades enfrentadas por milhões de pessoas para acessar seus direitos legalmente constituídos no país e no mundo. De acordo com Macedo (2016, p. 54):

Embora não possamos negar os avanços experimentados no Brasil quanto ao direito à educação, principalmente a partir da segunda metade do século XX, não podemos negligenciar que a educação como um direito ainda está longe de atingir toda e qualquer pessoa em nosso país. É problemático o acesso à educação infantil, ao ensino médio, à educação de jovens e adultos, ao ensino profissional e ao ensino superior.

Assim, entendemos que a educação, como um direito, é inalienável e está assegurada pela legislação vigente no país. No entanto, para que ela ultrapasse as letras impressas na forma da lei e seja implementada de fato e de direito, passando a fazer parte da realidade de milhares de pessoas que hoje vivem à margem da educação, é necessário estabelecer, como metas no âmbito da educação pública, a criação de iniciativas de caráter popular e contracolonialista, que promovam a formação voltada à transformação social, à ação coletiva e ao exercício pleno da cidadania, conforme destaca Macedo (2016, p. 56):

Nossa expectativa é de que a organização e luta dos trabalhadores elejam como meta a construção de um novo tipo de política para a educação que contribua para formação de pessoas livres e emancipadas, que vá além da ideia de cidadania prevista nas políticas públicas educacionais em curso.

Para tanto, não basta esperar por iniciativas governamentais e/ou políticas pontuais de governo que tragam soluções para as inúmeras problemáticas decorrentes da ausência ou fragilidade da educação. É urgente a auto-organização popular para pressionar os entes federativos a executarem as políticas públicas com compromisso e responsabi-

lidade, bem como para exigir a implementação de novas políticas que amparem as populações menos favorecidas.

Entrementes, essa discussão conduz nosso olhar para o papel dos movimentos sociais na defesa da educação, enfatizando que são os profissionais da educação os que devem pautar o poder público, e não os empresários e seus interesses neoliberais. Dito isso, emerge com força a questão da formação de educadores(as) para a emancipação e a transformação social, enquanto ponto central de inferência deste estudo e no qual nos debruçamos a seguir.

Formação Docente para a Transformação Social

Na complexidade das sociedades capitalistas e diante da amplitude das dinâmicas sociais, econômicas, políticas e culturais em que vivemos, torna-se urgente repensar a formação docente a partir de matrizes e conceitos capazes de dialogar com as múltiplas problemáticas que envolvem a questão educacional na atualidade. Essa complexidade – marcada pelas subjetividades e objetividades da realidade concreta – perpassa os indivíduos e precisa ser compreendida dentro de perspectivas educacionais que visem à formação de educadores e educadoras comprometidos com a mudança e a transformação social.

Historicamente, a formação de professores foi excluída das prioridades das universidades, o que levou a profissão docente a ser relegada a uma categoria de formação acadêmica secundária. Os cursos e escolas voltados à formação docente foram, por longos períodos, negligenciados e esquecidos da agenda pública. Segundo Nóvoa (2022, p. 64):

No decurso da história, as universidades revelaram uma grande indiferença em relação à formação de professores. Contrariamente a outras profissões (teologia, direito, medicina) que estão na origem das universidades, a formação de professores foi sempre uma preocupação ausente ou secundária.

Nesta perspectiva, não é possível pensar a transformação da educação sem, antes, refletir sobre a redefinição e a transformação

da própria formação de educadores(as). Em um tempo marcado por mudanças e incertezas, como o que vivemos atualmente, a formação docente exige o desenvolvimento de dinâmicas complexas, que ultrapassem o conhecimento teórico e fragmentado comumente difundido nos cursos universitários. Para Imbernón (2006, p. 12):

Essa necessária renovação da instituição educativa e esta nova forma de educar requerem uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos. Em outras palavras, a nova era requer um profissional da educação diferente.

O arcabouço epistemológico do(a) educador(a) na atualidade precisa não apenas contemplar o domínio do conteúdo, mas também superar as práticas educativas tradicionalistas. A formação docente deve abranger práticas de ensino diferenciadas e contextualizadas, bem como metodologias ativas e participativas, além de estratégias de ensino-aprendizagem que tenham sentido real para a ação pedagógica transformadora.

Deste modo, compreendemos que a formação de professores(as) deve promover a reflexão crítica e colaborativa, desenvolver habilidades reflexivas, discutir práticas pedagógicas inovadoras, compartilhar experiências didáticas e aprender no diálogo com os pares. Para Imbernón (2006, p. 18):

Em uma sociedade democrática, é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto.

A formação do(a) educador(a) deve prepará-lo(a) para compartilhar e adaptar seus conhecimentos ao contexto específico em que se dá sua prática docente, o que envolve compreender as necessidades do contexto cultural, tanto global quanto local, bem como conhecer os

desafios enfrentados pelos(as) educandos(as) em suas vidas cotidianas. Para debater a formação docente voltada à transformação social, é necessário deslocar o foco exclusivo das dimensões acadêmicas e ampliá-lo também para as dimensões profissionais dos(as) educadores(as).

Sob essa ótica, apontamos que a formação docente precisa estar ancorada no desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional dos(as) docentes. Para consolidar esse processo, somos convidados a repensar a formação de educadores(as), considerando não apenas os aspectos acadêmicos e institucionais, mas também suas dimensões políticas e experienciais enquanto sujeitos da profissão docente. De acordo com Paz (2023, p. 46):

É preciso que o processo de formação inicial de professores nas universidades busque um caráter reflexivo e crítico, o primeiro porque leva o professor a refletir sobre o seu papel na formação de sujeitos, assumindo-se como mediador de transformações sociais, e o segundo porque o instiga a propor aos sujeitos que questionem, indaguem, argumentem, tornem-se sujeitos ativos no meio em que vivem.

Neste sentido, propõe-se uma reflexão sobre a crescente necessidade de compreender a amplitude da profissão docente e a complexidade de suas múltiplas dimensões teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas e simbólicas, bem como seu caráter reflexivo e o papel da formação de formadores voltada à emancipação. Em tempos de incertezas e de precarização do ensino público, não devemos nos distanciar da reflexão crítica sobre os modelos de formação em vigor no país, tampouco nos eximir de pautar as urgências de reconfiguração das políticas de formação de educadores(as) no Brasil.

Diante dos retrocessos e desmontes da educação ocorridos nos últimos anos – já evidenciados nesta pesquisa –, compreendemos que estamos diante de um momento histórico que exige, de educadores(as) e dos movimentos sociais de luta pela democratização da educação, uma ação coletiva coordenada, voltada à reestruturação e

consolidação de novas propostas formativas para o contexto brasileiro. Em conformidade com Nóvoa (2022, p. 78), afirmamos:

Estamos perante um momento crucial da história da escola e dos professores. Precisamos repensar, com coragem e ousadia, as nossas instituições e modelos de formação de professores. Se não o fizermos, estaremos a reforçar, nem que seja por inércia, tendências nefastas de privatização e de tecnologização da educação.

A ascendente tecnologização da educação vem se tornando cada vez mais presente no cotidiano educacional, assim como a privatização, a militarização e a queda da qualidade do ensino público – fatores que contribuem para o fortalecimento da lógica meritocrática e da exclusão, em detrimento de valores como equidade, inclusão e responsabilidade social. Repensar e operar mudanças na formação docente torna-se indispensável para que haja avanços significativos no campo educacional, fomentando transformações concretas que reflitam as necessidades reais de educadores(as) e educandos(as), de modo que dialoguem não apenas com o desenvolvimento tecnológico, mas também com os desafios políticos e sociais do país, bem como com a defesa do ensino público. Sobre a centralidade da formação docente na defesa da escola e da universidade pública, Nóvoa (2022, p. 88) discorre:

A formação de professores é um espaço central na defesa da escola pública e da profissão docente. Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida, pois a participação da profissão é imprescindível numa formação profissional. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas às disciplinas a ensinar ou às técnicas pedagógicas.

É nos cursos universitários de formação docente – especialmente nas licenciaturas – que se moldam os(as) futuros(as) educadores(as) que ocuparão as escolas e universidades públicas, aqueles que irão guiar crianças, jovens e adultos pela escola e, quiçá, até a universidade. No entanto, não é possível alcançar qualidade no ensino infantil,

fundamental, médio ou superior se não houver, antes, qualidade na formação dos profissionais da educação que atuarão em todos esses espaços e níveis do sistema educativo.

Diante disso, é necessário reconhecer a importância de uma formação docente que seja abrangente, capaz de englobar não apenas forma e conteúdo, mas também de valorizar e fomentar o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, sobretudo aquelas que promovem a reflexão crítica sobre a prática educativa, com vistas ao fortalecimento da qualidade do ensino oferecido aos estudantes e à educação como um todo. É importante, portanto, compreender em que se baseia a formação docente para a transformação, amplamente defendida neste texto. Para Imbernón (2006, p. 39):

Trata-se de formar um professor como um profissional prático reflexivo que se defronta com situações de incertezas contextualizadas e únicas que recorrem à investigação para uma forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações que faz emergir novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação.

Nesse contexto, o autor evidencia que o(a) educador(a) é constantemente desafiado(a) pela realidade que se impõe, destacando seu papel fundamental de analisar criticamente a própria prática, especialmente diante de situações de incerteza e singularidade que surgem no cotidiano escolar, como, por exemplo, aquelas para as quais não existem respostas ou soluções definitivas. Segundo enfatiza Imbernón (2006, p. 55):

A formação deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente de modo a lhe permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho.

É imperativo, para a construção de uma nova sociedade, promover uma formação docente que possibilite ao(à) educador(a) o con-

tato com elementos que o(a) ajudem a lidar com as questões sociais e culturais que atravessam sua profissão. É imprescindível, portanto, uma formação em que o(a) educador(a) tenha vivências nas quais, simultaneamente, investigue, analise evidências e considere diferentes abordagens antes de tomar decisões pedagógicas.

Nesses casos, a reflexão crítica sobre a docência costuma levar à emergência de novos discursos teóricos e à elaboração de novas práticas pedagógicas, à medida que o(a) educador(a) reflete sobre sua ação e passa a questionar concepções tradicionais, propondo abordagens alternativas baseadas em sua experiência prática e observações. De acordo com Paz (2023, p. 49):

Percebendo o professor como profissional, entende-se que seu processo de formação exige saberes específicos, dada a singularidade da tarefa de ensinar. Entende-se ainda que esses saberes não podem se resumir apenas a aprender a ensinar o conteúdo, é preciso oportunizar, ao futuro professor, momentos de reflexão e compreensão a partir de situações complexas, características do ambiente escolar, para que se desenvolva um processo de investigação na própria ação de ensino.

Nesta perspectiva, compreende-se que a formação docente, por se tratar de um processo multifacetado, vai muito além da mera transmissão de conteúdos e do treinamento técnico-operacional. O(a) educador(a) em formação, enquanto profissional, precisa reconhecer e moldar os conhecimentos e saberes específicos apreendidos na universidade, além de desenvolver estratégias de ensino, metodologias, formas de avaliação, planejamento de aulas e gestão da sala de aula, de modo a responder adequadamente às demandas que emergem no cotidiano escolar. Trata-se de compreender a sala de aula como um espaço educativo complexo, repleto de singularidades e especificidades próprias da realidade em que o(a) educador(a) atua, e que oferecem subsídios para o florescimento de uma prática docente emancipadora e contextualizada. Em síntese, Imbernón (2006, p. 40) pontua:

Enfim, a formação deveria dotar o professor de instrumentos intelectuais que sejam úteis ao conhecimento e à interpretação das situações complexas em que se situa e, por outro lado, envolver os professores em tarefas de formação comunitária para dar à educação escolarizada a dimensão de vínculo entre o saber intelectual e a realidade social com a qual deve manter estreitas e relações.

Por isso, a formação de educadores(as) deve possibilitar a construção de saberes teóricos e práticos – seja por meio de vivências, seja através do diálogo e da troca de experiências com colegas de profissão – a fim de prepará-los para lidar com situações reais, como a diversidade de educandos(as), os conflitos socioemocionais e interpessoais, a elaboração de estratégias de motivação e a adaptação dos conteúdos às necessidades individuais e coletivas. Essa formação deve, ainda, fomentar a capacidade de identificar o que funciona e o que precisa ser ajustado dentro da própria prática educativa.

Algumas Considerações Finais

Defendemos aqui o ponto de vista de que a relação entre teoria e prática é indispensável para a formação docente, pois cria um movimento integrativo que oportuniza a construção de uma base sólida para a atuação profissional. Essa articulação deve estar plenamente presente tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos(as) educadores(as). De acordo com o pensamento de Paz (2023, p. 51):

A relação entre teoria e prática no processo de formação inicial docente é fundamental para a construção de uma base teórica no processo formativo que explique a direção pretendida para a tarefa educativa de humanização do homem, extraída de uma concepção de educação enquanto prática social transformadora.

Falamos aqui de uma relação interdependente, pois a teoria fornece o arcabouço conceitual necessário, enquanto a prática consolida

o terreno onde os conceitos ganham vida e são experimentados pelos(as) docentes – formados(as) ou em formação. Partimos do pressuposto de que não existe teoria sem prática, nem prática sem teoria, e que ambas, em harmonia, constroem a práxis docente transformadora. Trata-se de uma integração dinâmica que envolve reflexão constante e ressignificação das abordagens pedagógicas com base nas experiências vivenciadas por grupos heterogêneos de educadores(as).

Para Nóvoa (2022, p. 72), “trata-se de constituir uma comunidade de formação, na qual, coletivamente, se definam espaços de experimentação pedagógica e de novas práticas, criando assim as condições para uma verdadeira formação profissional docente”. É na busca constante pela qualificação profissional e pelo conhecimento pedagógico significativo que percebemos o quanto é importante a existência de espaços formativos que fomentem o contato com a docência – sejam eles formais ou não formais –, possibilitando aos(às) educadores(as), experientes ou iniciantes, constituírem e lapidarem sua identidade docente com base na prática de sala de aula articulada às teorias estudadas nos bancos das universidades. Segundo Imbernón (2006, p. 65):

Na formação para aquisição do conhecimento profissional pedagógico básico, deve haver lugar para a mudança e não temos que temer a utopia. Muitas coisas que hoje são realidade pareciam utópicas há apenas alguns anos. A formação do professor de qualquer etapa educativa não pode permitir que as tradições e costumes que se perpetuaram com o passar do tempo impeçam que se desenvolva e se proponha uma prática, uma consciência crítica, nem que dificultem a geração de novas alternativas que tornam impossível uma melhoria da profissão.

Desse modo, compreendemos que a formação de educadores(as) não pode ser limitada por tradicionalismos e práticas mecanicistas que se desenvolvem exclusivamente no interior das universidades. É preciso estar disposto a olhar para o coletivo, revisar os currículos e as metodologias postas no campo acadêmico e científico, e se abrir para o novo, para o que pode ser, para o que está por vir, pois ser

um(a) profissional da educação requer um processo formativo constante e permanente.

Em concordância com Imbernón (2006, p. 28), afirmamos: “Ser um profissional da educação significará participar na emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social”.

Destarte, mostra-se indispensável construir, durante a formação acadêmica, espaços direcionados a uma prática educacional contextualizada e crítica, em que o diálogo com a coletividade, a partilha de saberes e a experimentação prática – orientada por teorias inovadoras – contribuam para o aperfeiçoamento do fazer docente, desde que indivíduos e instituições estejam abertos às mudanças que emergem da reflexão crítica sobre o cotidiano da educação.

Referências

ALMEIDA, R. B.; MESQUITA, M. D.; MOHN, R. F. F. Acesso à Educação Superior no Brasil: uma desigualdade ainda a ser superada. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 32, n. 4 p. 678-691, 2022. Disponível em: <<https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/13420/6326>>. Acesso em: 16 abr. 2024.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. **O Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/nave-por-temas/cri-e-adolescente/p/o-estat-da-crianca-e-do-adolescente>. Acesso em: 15 jan. 2025.

DIAS, A. A. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. Disponível em: http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2017/06/Anexo60_EducomoDireitoHumano_DHcomoPrincipioEducat_cap3artigo4.pdf. Acesso em: 14 jun. 2024.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para mudança e a incerteza**. 6. ed. Coleção questões da nossa época, volume 77. São Paulo: Cortez, 2006.

MACEDO, J. M. **Direito à educação no Brasil**: avanços e retrocessos na política educacional. RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade, v. I, n. 01, p. 41-60, jul.-dez. 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/322824588_DIREITO_A_EDUCACAO_NO_BRASIL_avancos_e_retrocessos_na_politica_educacional>. Acesso em: 14 jun. 2024.

NÓVOA, A. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf> .

Acesso em: 17 jun. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 15 jan. 2025.

PAZ, C. F. Por uma formação inicial de professores centrada na indissociabilidade entre teoria e prática: uma revisão de literatura. **Revista Leia Escola**, v. 23, n. 2, ago. 2023. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/leia/issue/view/46>. Acesso em: 17 jun. 2024.

Capítulo 4

A Contribuição da Sociologia na Formação da Identidade dos Alunos do Ensino Médio Oriundos do Campo¹

Francisco Artur da Silva Conrado²

Sérgio Luiz Lopes³

Sheila Mangoli⁴

Introdução

A Sociologia é uma disciplina que contribui significativamente para a formação do ser humano. Conforme Sarandy (2001), a Sociologia auxilia no desenvolvimento do pensamento crítico, pois, juntamente com outras disciplinas, possibilita ao aluno o contato com sua realidade, bem como o confronto com diferentes realidades. Trata-se de uma ciência que estuda as relações entre as pessoas de uma comunidade ou entre os diferentes grupos que vivem nesse meio, ou seja, investiga tanto a ação individual quanto a coletiva dos sujeitos. Por pertencer ao campo das ciências humanas e sociais, a Sociologia volta-se ao entendimento das relações interpessoais presentes na sociedade.

Além disso, a disciplina torna-se especialmente relevante para os alunos do ensino médio ao abordar temas essenciais para a compre-

-
1. Este trabalho é resultado de nossas pesquisas que culminaram na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso e também de um projeto de Iniciação Científica que ocorreu entre os anos de 2022 e 2023.
 2. Mestrando em Mestrado Acadêmico em Educação pela Universidade Estadual de Roraima (UERR), em parceria com o Instituto Federal de Roraima (IFRR). E-mail: fdasilvaconrado@gmail.com.
 3. Pós-doutor pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) de 2017 até março de 2018. Professor do curso de Educação do Campo, da Universidade Federal de Roraima (UFRR). E-mail: serlupez@yahoo.com.br.
 4. Professora da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima. E-mail: sheilamangoli@gmail.com.

ensão do mundo contemporâneo. Ela coopera com os processos de transformação social, especialmente entre os jovens que têm contato com seus conteúdos na escola. A Sociologia oferece elementos reflexivos que ajudam a compreender com mais profundidade as dinâmicas da sociedade, como as transformações sociais, políticas, científicas, culturais e outras mudanças que ocorrem.

Portanto, a proposta deste texto é identificar se a disciplina de Sociologia está contribuindo ou não para a formação da identidade dos alunos, oriundos do campo, em uma escola localizada no interior de Roraima. Dessa forma, o trabalho justifica-se por contribuir com as discussões acerca da Educação do Campo, da Sociologia e da construção identitária de jovens camponeses.

O objetivo geral do trabalho é discutir de que maneira a Sociologia contribui para a formação da identidade dos alunos oriundos do campo, estudantes do ensino médio de uma escola do interior de Roraima. Como objetivos específicos propõe-se: 1) Historiar o ensino de Sociologia no Brasil; e 2) Verificar se a Sociologia tem contribuído com a formação da identidade do jovem camponês.

Esta pesquisa possui caráter bibliográfico e, segundo Pizzani et al. (2012), entende-se como pesquisa bibliográfica a revisão da literatura existente, a qual abrange as principais teorias que nortearão o trabalho científico. Para a realização dessa revisão, a busca por materiais teóricos foi feita em sites especializados, marcando a etapa da pré-análise.

Segundo Bardin (1997), a pré-análise é a fase de organização do trabalho, ainda que não envolva, necessariamente, atividades estruturadas. Nessa análise preliminar, realizaram-se buscas na internet por materiais teóricos, como livros, artigos científicos e trabalhos acadêmicos. A primeira pesquisa foi conduzida com as seguintes palavras-chave: Educação do Campo e Sociologia. Na sequência, foram realizadas pesquisas no site do *Diário Oficial do Estado de Roraima*, bem como uma pesquisa documental junto à Secretaria de Educação e Desporto de Roraima (SEED-RR). De acordo com Lakatos e Marconi (2003), a principal característica da pesquisa documental é que sua fonte de coleta de dados está restrita a documentos – escritos ou não –, os quais são denominados fontes primárias.

Conforme Gil (2002), o estudo de campo é focado em uma comunidade, que não precisa ser geográfica, podendo ser uma comunidade de trabalho ou qualquer outra voltada à atividade humana. Neste caso, o objeto da pesquisa é uma comunidade escolar situada no interior do estado de Roraima, que atende a alguns alunos camponeses. Na pesquisa de campo, os dados coletados serviram de base para compreender como os alunos percebem a disciplina de Sociologia e se esta contribui para a construção de suas identidades.

Para a obtenção dos dados, realizaram-se entrevistas com os alunos, visando à delimitação do *corpus* empírico da investigação. As entrevistas contemplaram exclusivamente os alunos do 3º ano do turno vespertino, estudantes do ensino médio regular da Escola Estadual Tereza Teodoro de Oliveira, localizada no município de Caroebe, na região sudeste do estado de Roraima. A maioria dos discentes desse turno é composta por jovens camponeses, que representam um número reduzido em relação aos estudantes da sede. As entrevistas realizadas serviram de base para a análise da questão-problema proposta neste trabalho.

Um Pouco da História da Educação do Campo: Origem no Brasil e em Roraima

A história da Educação do Campo tem início com as *Maisons Familiales Rurales* (MFR), criadas na França. Na década de 1960, essa proposta foi introduzida no estado do Espírito Santo por influência do padre italiano Humberto Pietro Grande (Stein, 2021). Posteriormente, por meio dos movimentos sociais ligados à terra e ao campo, essa pedagogia foi sendo levada para outros estados do Brasil.

Como método, essa pedagogia se baseia na articulação entre o Tempo Escola (TE) e o Tempo Comunidade (TC). O Tempo Escola corresponde ao período em que os alunos permanecem entre duas semanas e dois meses – a depender da modalidade de ensino – no espaço escolar, geralmente em regime de internato. Já o Tempo Comunidade é o momento em que os educandos retornam às suas propriedades familiares, comunidades ou assentamentos para colocar em prática os

conhecimentos adquiridos na escola, que foram objetos de estudo no TE (Conrado, 2023; Godinho, 2013; Ribeiro, 2008).

Rodrigues (2020) afirma que a pedagogia da alternância respeita as particularidades das populações rurais e, ao mesmo tempo, considera a educação no ambiente escolar e na comunidade como dimensões indissociáveis, preparando os alunos para viverem com dignidade. Trata-se de uma proposta educativa voltada especificamente para os sujeitos do campo.

A educação rural ganhou um novo olhar a partir de 1930 e, de forma mais sistemática, nas décadas de 1950 e 1960. Isso significa que a educação rural no Brasil passou a ser motivo de preocupação, uma vez que todas as atenções e esperanças estavam voltadas para as cidades e para o desenvolvimento industrial (Damasceno e Beserra, 2004). No entanto, essa educação rural não levava em consideração os anseios da educação camponesa, pois não reconhecia sua identidade própria (Conrado, 2023). Dessa forma, a população campesina não tinha suas necessidades específicas atendidas. Os movimentos sociais da terra e do campo, ao lutarem por uma vida melhor no espaço rural, passaram a incluir também a questão da educação em suas pautas e reivindicações.

Depois da I Conferência Nacional de Educação Básica Rural, realizada em julho de 1998 em Louisiana, no estado de Goiás, com a participação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), por meio de suas áreas de educação e pastoral social, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Fundação das Nações Unidas para a Educação e a Cultura (UNESCO) e da Universidade de Brasília (UnB) (Molina, 2019), houve uma mudança significativa na concepção de educação voltada à área rural. Para marcar o rompimento com a política educacional anterior, substituiu-se o termo “rural” por “campo” (Conrado, 2023).

De acordo com Conrado (2023), embora os termos possam parecer semelhantes, Educação do Campo e Educação Rural apresentam diferenças conceituais significativas. Enquanto a primeira está vinculada aos movimentos sociais e às lutas das comunidades rurais, a segunda adota uma abordagem de cunho capitalista, voltada para os interesses do mercado. Dessa forma, enquanto os povos que vivem

no campo forem educados sob a lógica da Educação Rural, tendem a não se reconhecer como sujeitos de direitos, sendo formados, muitas vezes, apenas para ocupar postos de trabalho como mão de obra barata. Por outro lado, a Educação do Campo, ao considerar as realidades locais, oferece uma formação que valoriza os sujeitos camponeses pelo lugar onde vivem e pelos saberes que produzem.

Conforme Prestes (2013), o estado de Roraima é uma das 27 unidades federativas do Brasil, tendo se tornado estado em 5 de outubro de 1988. Localiza-se geograficamente acima da Linha do Equador, no extremo Norte do país, e apresenta fenômenos naturais e culturais raramente observados em outros estados brasileiros. Todavia, Cruz e Santos (1993) explicam que Roraima enfrenta diversos desafios estruturais, incluindo a extrema dependência do Governo Federal, que detém a posse sobre os recursos minerais e subterrâneos, as terras historicamente ocupadas por povos indígenas e os serviços de energia elétrica.

Como é de conhecimento geral, a educação é um tema amplamente discutido devido à sua importância para a sociedade, sendo alvo de investimentos em políticas públicas que reconhecem seu poder transformador. Além de transmitir conhecimentos, a educação interage com diversas áreas essenciais do desenvolvimento humano, como economia, saúde, relações interpessoais, respeito, entre outras.

Salina (2022) esclarece que, embora a escola não seja a única instituição educacional, ela é considerada, socialmente, a principal, sobretudo por seu método de ensino e modo de funcionamento. No entanto, o acesso à educação formal tem sido historicamente marcado por profundas desigualdades sociais e econômicas. Somente nos últimos tempos os debates sobre igualdade de oportunidades educacionais e acesso universal à escola têm ganhado maior visibilidade. O modelo pedagógico tradicional, portanto, é influenciado por essas disparidades e concebido a partir das visões das classes dominantes e intelectuais, voltado prioritariamente para os seus interesses.

O estudo sobre a Educação do Campo no município de Rorainópolis (RR), realizado por Silva e Souza (2021), pode servir como exemplo da dura realidade vivenciada nas áreas rurais do Brasil. Segundo as autoras, a maioria das escolas do município necessitava de

reformas ou já não existia mais, o que fazia com que muitos alunos precisassem estudar na sede do município.

Conforme Silva e Souza (2021), além da precariedade da infraestrutura, havia também a carência de profissionais para atuarem como educadores nas escolas localizadas na zona rural. No que se refere a esse ponto, no dia 16 de janeiro de 2023, o governador Antônio Denarium assinou a lei que alterou o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR): “Uma demanda antiga de profissionais da Educação do Campo foi atendida pelo Governo do Estado” (Roraima em Foco, 2023). Tal medida possibilitou que os alunos formados no curso de Licenciatura em Educação do Campo, ofertado pela Universidade Federal de Roraima (UFRR), pudessem participar de concursos públicos e processos seletivos na área da educação. Embora o curso esteja em funcionamento desde 2010, com a primeira turma formada no final de 2014, os egressos não podiam assumir o cargo de professor, pois seus diplomas não eram reconhecidos no PCCR do estado até então.

Um Pouco da História da Sociologia:

Origem no Brasil e em Roraima

De acordo com Conrado (2023), a Sociologia é uma ciência relativamente nova, com origem no continente europeu, surgindo na transição do século XVIII para o XIX, tendo Auguste Comte como seu fundador. Por ter vivido em uma época marcada pelo progresso e pelos avanços das Ciências Naturais, Comte propôs o curso de Filosofia Positiva, idealizando uma nova ciência, que inicialmente chamou de Física Social. Em 1836, o termo Sociologia foi adotado para nomear essa nova disciplina, voltada à investigação e à análise racional da realidade social francesa, com o propósito de antecipar e intervir nos problemas sociais que emergiram no contexto pós-Revolução Francesa.

Essa nova ciência passou a contar com três pensadores fundamentais, conhecidos como o tripé da Sociologia: Max Weber, Karl Marx e Émile Durkheim. Com suas contribuições teóricas, a Sociologia consolidou-se como ciência, conforme é conhecida atualmente. Sobre o primeiro autor, Ramos (2006) descreve a Sociologia weberiana como

uma ferramenta que pode ser utilizada para organizar a sociedade. Argumenta, ainda, que a Sociologia de Max Weber não se trata de uma mera edificação acadêmica, mas do resultado do empenho de um indivíduo com clara inclinação política e profundo zelo pelo rigor científico, buscando reduzir a distância que separava os cidadãos de uma sociedade que, à sua época, parecia prestes a sucumbir.

Segundo Bottomore (2001), Karl Marx, com base em seus trabalhos em coautoria com Friedrich Engels, forneceu um método concreto para a análise social de diversos aspectos da sociedade moderna, especialmente aqueles relacionados ao conflito de classes. O marxismo consiste em uma teoria que aborda a evolução da sociedade, com o objetivo de fornecer uma explicação científica sobre o funcionamento do capitalismo. Além disso, manifesta-se como um movimento político engajado na promoção de mudanças radicais na estrutura socioeconômica, aspectos que desempenham um papel significativo e enriquecedor na Sociologia contemporânea.

Émile Durkheim nasceu em Épinal, na França, no dia 15 de abril de 1858, e faleceu em 15 de novembro de 1917. Ele escreveu quatro obras de grande impacto para a consolidação da Sociologia como ciência social, a saber: *Da divisão do trabalho social* (1893) e *As Regras do método sociológico* (1895). Esta última serviu de base para a sistematização das pesquisas nessa nova ciência, ao propor métodos de análise para a verificação empírica dos estudos realizados pelos sociólogos. Durkheim também publicou *O suicídio* (1897) e, em 1912, *As formas elementares da vida religiosa*. De acordo com Bodart (2013), Durkheim procurou evidenciar que a Sociologia é a ciência da gênese e do funcionamento das instituições.

A Sociologia configura-se como uma ciência dos tempos modernos. De acordo com Ianni (1989, p. 2), “[...] ela nasce e desenvolve-se com o mundo moderno”, sendo capaz de constituir um objeto próprio para explicar o homem na contemporaneidade, pois considera o passado na construção de teorias e explicações sobre o presente – e, inclusive, sobre possíveis futuros. Ainda segundo Ianni (1989, p. 2), “se nos debruçamos sobre os temas clássicos da Sociologia, bem como sobre as suas contribuições teóricas, logo nos deparamos com as mais diversas expressões desse mundo”. Nesse sentido, a Sociologia estuda

as ações e os comportamentos humanos, bem como suas expressões e formas de interação entre os membros de uma comunidade.

Conforme Alves e Costa (2006), a Sociologia começou a se desenvolver no Brasil no final do século XIX. As transformações sociais ocorridas na Europa, especialmente na sociedade francesa, contribuíram para a introdução e consolidação da disciplina no país. Para Conrado (2023), a trajetória da Sociologia no Brasil envolve questões histórico-culturais complexas que se estendem do século XX até os dias atuais, sendo marcada por lutas constantes em defesa de seu ensino nas escolas. Na primeira reforma educacional brasileira, promovida por Benjamin Constant em 1891, a Sociologia já constava como disciplina obrigatória nas escolas secundárias do país. No ano de 1942, diante das pressões sociais, a Reforma Capanema trouxe novos debates sobre a organização estrutural da educação para o ensino médio, os quais se estenderam por mais de três décadas.

Santos (2002) aponta que, em 1971, foi promulgada a Lei nº 5.692/71, que ficou conhecida como Reforma Jarbas Passarinho. Essa legislação estabeleceu a junção dos ensinos primário e ginásial em um único ciclo de oito anos, denominado 1º grau, tornando-o obrigatório para todas as pessoas entre 7 e 14 anos de idade. A disciplina de Sociologia foi retirada da grade curricular e só voltou a ser obrigatória em 2008, com a promulgação da Lei nº 11.684, que alterou o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96.

A história da Sociologia mostra que o seu ensino nem sempre foi prioridade nas propostas curriculares, tampouco considerado um eixo central para a formação crítica dos estudantes. Em certos contextos, a disciplina é vista apenas como um recurso para realizar ajustes em uma sociedade conservadora. No entanto, é fundamental destacar que a Sociologia pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da identidade no ensino secundário e na Educação do Campo. Dessa maneira, o ensino de Sociologia no ensino médio tem oscilado historicamente entre diferentes políticas educacionais, interesses, culturas e visões de mundo, inclusive dentro dos próprios campos ou programas de formação de professores (Lopes, Camargo e Costa, 2011).

Um aspecto relevante a se considerar neste estudo diz respeito à contribuição da Sociologia para a implementação de debates específicos que destacam as questões de identidade. Essa disciplina incentiva os alunos a refletirem sobre si mesmos e a repensarem suas identidades, contribuindo, assim, para o desenvolvimento do pensamento crítico. O pensamento sociológico oferece uma nova perspectiva sobre os acontecimentos cotidianos vivenciados pelos estudantes.

É relevante considerarmos que a disciplina de Sociologia aborda a temática da identidade de maneira distinta das demais disciplinas das ciências humanas. Enquanto a Geografia trata da questão do espaço territorial, a História analisa os aspectos históricos da população, a Filosofia, por sua vez, pode refletir sobre o conceito de identidade – ou mesmo indagar: “de quem é a identidade?” –, a Sociologia enfoca as questões societárias vinculadas à construção e à percepção da identidade.

Para compreender melhor a história da Sociologia no contexto local, é relevante situar o estado de Roraima, o qual se encontra localizado na região setentrional do Brasil. Seu território abriga o ponto mais extremo do país, que é o Monte Caburaí (Siems-Marcondes, 2017). Faz fronteira com dois países (Venezuela e Guiana Inglesa) e com os estados do Amazonas e Pará. Roraima é composto por 15 (quinze) municípios: 1) Alto Alegre, 2) Amajari, 3) Boa Vista, 4) Bonfim, 5) Cantá, 6) Caracaraí, 7) Caroebe, 8) Iracema, 9) Mucajaí, 10) Normandia, 11) Pacaraima, 12) Rorainópolis, 13) São João do Baliza, 14) São Luiz e 15) Uiramutã.

Apesar de haver poucos registros documentais sobre a trajetória da disciplina de Sociologia no estado de Roraima, há comprovação de que ela se tornou obrigatória no currículo do ensino médio em 2001, durante o governo de Neudo Ribeiro Campos, por meio da Lei Complementar nº 041, de 16 de julho de 2001: “A Filosofia e a Sociologia constituirão conteúdos obrigatórios do currículo do ensino médio” (Roraima, 2001). Nesse contexto, a Sociologia passou a integrar oficialmente o currículo das escolas estaduais de ensino médio, e, em 2002, foi realizado um concurso público para a área da educação, com vagas destinadas à disciplina. No entanto, o documento referente ao referido concurso não foi localizado.

Conforme Azevedo (2019), o estado de Roraima, por meio do Parecer CEE/RR nº 07/02, aprovou a realização de concurso público para as disciplinas de Sociologia e Filosofia. Entretanto, o texto completo do parecer também não foi encontrado. Assim, considera-se a existência de concursos públicos e processos seletivos como indícios concretos da inserção da disciplina na carga horária oficial da rede estadual de ensino. Essa comprovação baseia-se, ainda, em documentos oficiais do Governo do Estado de Roraima, em informações sobre processos seletivos para contratação temporária de professores substitutos e na criação de um quadro de professores estagiários.

Encontrou-se, no *Diário Oficial* de 5 de agosto de 2008, o Anexo Único do Decreto nº 987-P, de agosto de 2008, assinado pelo então governador José de Anchieta Júnior⁴, referente à relação nominal dos professores aprovados no estágio probatório dos concursados e empossados nos anos de 2002 e 2003, cuja homologação ocorreu em 15 de julho de 2008. Dentre os professores admitidos nos anos de 2002, 2003, 2004 e 2005, apenas um consta como vinculado à disciplina de Sociologia, tendo sido admitido em 15 de março de 2005.

No *Diário Oficial do Estado de Roraima*, datado de 30 de janeiro de 2013, consta o Edital do Processo Seletivo Simplificado para contratação temporária de professor substituto e formação de cadastro reserva de docentes – Edital SEED/GAB/RR nº 003/2013 –, no qual são ofertadas 8 (oito) vagas para a disciplina de Sociologia, sendo 1 (uma) destinada a pessoa com deficiência (PCD). Em 2017, o Edital PSSCI/SEED/GAB/RR nº 002/2017, referente ao processo seletivo simplificado para contratação temporária de professor substituto (capital/interior), ofertou novamente 8 (oito) vagas para a disciplina, sob o governo de Suely⁵ Campos. No mesmo ano, o *Diário Oficial do Estado*, datado de 2 de maio, registrou nova convocação relacionada ao processo seletivo simplificado, por meio do Edital PSSCI/SEED/GAB/RR nº 005/2017, o qual disponibilizou 2 (duas) vagas para a disciplina de Sociologia. No ano seguinte, foram publicados mais dois

4. Foi governador de Roraima durante o período de 11 de setembro de 2007 a abril de 2014.

5. Foi governadora entre os anos de 2015 e 2018, eleita pelo Partido Progressista.

editais de processo seletivo para contratação de professores substitutos. O Edital PSSCI/SEED/GAB/RR nº 021/2018 ofereceu 1 (uma) vaga para a disciplina de Sociologia, e o Edital nº 025/2018 também disponibilizou 1 (uma) vaga.

No ano de 2021, foi realizado mais um concurso público na área da educação, por meio do Edital nº 01/2021, promovido pela Secretaria de Estado de Gestão Estratégica e Administração (SEGAD-RR), em parceria com a Secretaria de Estado da Educação e Desporto (SEED-RR), durante a gestão do governador em exercício Antônio Denarium⁶. O certame ofertou um total de 650 (seiscentas e cinquenta) vagas, sendo 586 (quinhentas e oitenta e seis) para ampla concorrência e 54 (cinquenta e quatro) destinadas a pessoas com deficiência (PCD). As vagas contemplavam diversas disciplinas da Educação Básica. Especificamente para a disciplina de Sociologia, foram disponibilizadas 13 (treze) vagas para ampla concorrência e 2 (duas) vagas para PCD.

Já em 2023, foi lançado o Edital nº 01/2023/SEED/GAB/RR, referente ao processo seletivo simplificado para contratação temporária de professores para a Educação Básica, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse edital ofertou um total de 15 (quinze) vagas para a disciplina de Sociologia, sendo 1 (uma) reservada para pessoa com deficiência e 14 (catorze) destinadas à ampla concorrência.

No Plano de Ensino de 2022⁷, referente ao Componente Curricular Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio, na modalidade regular, cada ano/série está organizado conforme as competências da área de conhecimento, em consonância com as diretrizes do Novo Ensino Médio estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O plano está estruturado em categorias temáticas, objetos do conhecimento, habilidades e integrações entre as disciplinas de Geografia, Sociologia, História e Filosofia.

As três séries do ensino médio mantêm a presença da disciplina de Sociologia, agora de forma integrada às demais disciplinas da área. É relevante destacar que, para todos os estudantes, deve ser garantida

6. Foi governador de Roraima durante o período de 2019-2022, eleito pelo Partido Social Liberal, e se reelegeu para o período de 2023 a 2026, pelo Partido Progressista.

7. Ver mais sobre o plano de ensino em Roraima (2022).

a abordagem integrada entre os componentes curriculares, sem, contudo, haver prejuízo na profundidade dos conhecimentos específicos de cada uma das disciplinas envolvidas.

Apesar de a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil apresentar diretrizes organizadas por áreas de conhecimento – e não por disciplinas específicas –, no estado de Roraima as três séries do ensino médio mantêm a disciplina de Sociologia em sua grade curricular. Tal permanência pode ser observada na Resolução CEE/RR nº 79/2021, de 16 de dezembro de 2021, no Capítulo II, que trata da Organização Curricular. No artigo 4º da Seção I, que trata da estrutura do currículo, está estabelecido: “§ 4º Devem ser contemplados, sem prejuízo de integração e articulação das diferentes áreas de conhecimento, estudos e práticas de:” (CEE/RR nº 79/2021, p. 2), e no inciso “VIII – Sociologia e Filosofia” (CEE/RR nº 79/2021, p. 3).

Nesse contexto, é pertinente destacar a importância da formação dos professores e profissionais da área de Sociologia, elemento fundamental para a ampliação do conhecimento, do uso de ferramentas pedagógicas e da valorização dos benefícios dessa disciplina no estado. Como exemplos de cursos que formam profissionais da área, citam-se: o curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR), o Instituto de Formação Superior Indígena (INSIKIRAN) e o curso de Ciências Sociais, todos ofertados pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Essas formações contribuem para a preparação de sociólogos, cientistas sociais e educadores voltados para o contexto local, sendo complementadas por outras ofertas de instituições públicas e privadas.

Na LEDUCARR, conforme Santos (2018), a organização do curso ocorre por meio da alternância, capacitando professores para atuarem nos ensinos fundamental e médio. Ao final da formação, os alunos estão habilitados para lecionar em uma das disciplinas das áreas de Ciências Humanas e Sociais ou de Ciências da Natureza e Matemática. O curso está em funcionamento desde 2010, com sua primeira turma formada no ano de 2014.

No Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, segundo a Resolução nº 015/2001, que aprovou sua criação pelo Conselho Universitário (CUni) da UFRR, as atividades tiveram início em 2002,

condicionadas à disponibilidade de recursos externos ao orçamento institucional. Inicialmente, foi implementado o curso de Licenciatura Indígena em Ciências Humanas, com a possibilidade de habilitação em Ciências Sociais.

De acordo com Lyra (2013), a análise do curso de Ciências Sociais da UFRR revela a presença de um corpo discente maduro, com potencial para consolidar o curso como referência na região Norte. No entanto, a autora aponta que os profissionais formados nas áreas de Sociologia e das Ciências Humanas e Sociais enfrentam dificuldades para inserção no mercado de trabalho e, muitas vezes, não conseguem atuar diretamente em sua área de formação.

Discussão e Reflexões sobre os Dados Obtidos

Esta pesquisa baseia-se nos dados obtidos por meio de questionários aplicados a alunos do ensino médio da Escola Estadual Tereza Teodoro de Oliveira, localizada no município de Caroebe (RR). Os estudantes que participaram do estudo tinham entre 16 e 20 anos e eram provenientes de diversas vicinais, como as de número 02, 04, 34, além da sede (área urbana). A escolha dos participantes considerou exclusivamente os alunos do 3º ano regular do ensino médio, turma composta majoritariamente por estudantes oriundos do campo.

A coleta de dados foi realizada por meio de uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa, com a aplicação de um questionário voltado aos alunos da referida turma. As respostas obtidas permitiram identificar, com clareza, as causas e motivações relatadas pelos estudantes, subsidiando as análises do estudo em articulação com a revisão de literatura.

Com base nas informações levantadas, verificou-se que, entre os 19 respondentes matriculados na turma, a maioria – representando 57,8% – tinha 17 anos; 21,1% tinham 18 anos; 15,8% estavam com 16 anos; e 5,3% tinham 20 anos. Isso demonstra que alguns alunos, considerando sua idade, já deveriam ter concluído o ensino médio, mas, por diversos fatores, não conseguiram finalizar seus estudos até os 18 anos. Quanto ao perfil de gênero dos participantes, a pesquisa foi respondida predominantemente por estudantes do sexo femini-

no, que representaram 63,2% dos respondentes, enquanto os do sexo masculino corresponderam a 36,8% do total.

Questionados sobre a frequência a igrejas, 15,8% dos alunos declararam que não frequentam nenhuma, enquanto 84,2% afirmaram que sim. Entre os que frequentam alguma instituição religiosa, 31,6% declararam-se vinculados a igrejas protestantes; 26,3% identificaram-se como católicos; 21,1% indicaram pertencer a outras religiões; e 5,2% afirmaram frequentar a igreja das Testemunhas de Jeová.

No que se refere ao envolvimento com o trabalho no campo, 26,32% dos estudantes responderam que nunca trabalharam na zona rural, enquanto 73,68% afirmaram que já exerceram atividades relacionadas ao campo. Dentre os que trabalharam ou ainda trabalham, destacam-se atividades como o cultivo de plantações – especialmente de banana, principal fonte de renda agrícola no município – e a criação de animais, como gado e galinhas. Outros relataram envolvimento com o plantio de macaxeira, pimenta-de-cheiro e feijão.

Ao serem questionados sobre suas percepções de identidade – especificamente se se reconheciam como pessoas do campo –, 10,5% dos respondentes (ou seja, 2 alunos) afirmaram que não se identificavam como moradores do campo. Todavia, a maioria, equivalente a 89,5% (17 estudantes), declarou reconhecer-se como pertencente ao meio rural. Esse resultado é significativo para a pesquisa, considerando que seu objetivo central é verificar se a disciplina de Sociologia contribui para que os alunos desenvolvam o sentimento de pertencimento e identidade vinculada ao campo.

Também foi indagado aos participantes se, ao longo dos anos no ensino médio, lembravam-se de algum(a) professor(a) de Sociologia ter promovido atividades que abordassem a temática da identidade como objeto de discussão em sala de aula. Apenas 26,3% dos estudantes afirmaram lembrar-se dessas atividades; a maioria – 73,7% – declarou não se recordar de nenhuma aula que tivesse tratado diretamente desse tema.

Quando questionados sobre o que entendiam por Sociologia, dos 19 alunos participantes, 14 responderam e 5 optaram por não responder. Dentre os que responderam, 42,9% apresentaram percepções positivas, enquanto 57,1% deram respostas que indicam desconhecimento ou dificuldade de compreensão da disciplina.

Entre as respostas positivas, destacam-se: “Sociologia é mais sobre os porquês, tem quase o mesmo sentido do que a Filosofia pra mim”; “Sociologia é a ciência humana”; “a Sociologia é um tipo de ciência que estuda as atividades humanas e morfológicas ao longo dos anos”; “bom, Sociologia é um estudo que estuda a sociedade, com base na interação social entre os indivíduos”; “estudo científico da organização e do funcionamento da sociedade”; e “vida social, cultura etc.”. Já entre as respostas negativas, os alunos disseram: “nada ainda”; “não sei muito bem”; “quase nada”; “nada”; “não muito”; “não sei responder” e “muitas coisas” (sem especificações claras).

Essas respostas demonstram que muitos educandos têm dificuldades em compreender o significado da Sociologia e sua aplicação no cotidiano, o que pode estar relacionado ao tempo reduzido destinado à disciplina no currículo escolar. Nesse sentido, Sarandy (2001) argumenta que a Sociologia, quando bem trabalhada no ensino médio, pode ter grande impacto na formação crítica dos alunos. No entanto, o pouco tempo de aula – geralmente restrito a apenas uma hora semanal – limita significativamente o aprofundamento e a consolidação dos conteúdos, prejudicando o processo de aprendizagem da disciplina.

Na questão “Qual o benefício em estudar Sociologia?”, 11 alunos responderam e 8 não apresentaram resposta. Dentre os que responderam, 63,7% manifestaram percepções positivas e 36,3% negativas. De modo positivo: “entender sobre a sociedade”; “ah, muito bom”; “aprender sempre mais, ter visões mais amplas sobre o que estamos vivendo atualmente”; “de ter uma mente mais aberta com as opiniões dos outros”; “consequimos entender um pouco mais sobre a sociedade”; “é muito bom”; “muitos benefícios”; “o benefício é aprender a se comunicar e se expressar melhor”; “aprendizado para vida”. De forma negativa, expressaram: “para mim é nada”; “aprender sobre religiosidade”.

Embora tenham sido registradas apenas duas respostas negativas, é importante considerar que 8 educandos optaram por não responder à pergunta. Por outro lado, entre os que responderam positivamente, observa-se que a maioria demonstrou alguma compreensão do benefício de se estudar Sociologia.

Algumas (In)conclusões

De acordo com Zorzi et al. (2018), o estudo da Sociologia no ensino médio, assim como o das demais ciências humanas, contribui para a formação dos jovens não apenas por meio da aquisição de dados históricos e científicos, mas também pelo estímulo ao senso crítico e à capacidade de questionamento.

A Sociologia desempenha um papel importante na construção da identidade e na ampliação do conhecimento humano. Suas ferramentas teóricas e analíticas têm o potencial de transformar vidas, uma vez que proporcionam aos sujeitos a possibilidade de descrever de maneira mais ampla o mundo ao seu redor, refletindo sobre sua própria identidade e sua inserção no meio social em que vivem. Nessa perspectiva, é necessário que a Sociologia ultrapasse os limites do discurso acadêmico e se integre, de fato, ao cotidiano dos jovens do ensino médio.

Este estudo concluiu que, embora os alunos do ensino médio da Escola Estadual Tereza Teodoro de Oliveira demonstrem forte sentimento de identidade em relação ao lugar onde vivem – o campo –, as respostas dadas ao questionário indicam que esse pertencimento não está diretamente vinculado aos conhecimentos adquiridos na disciplina de Sociologia. Esse dado acende um alerta aos docentes da área, apontando para um amplo leque de oportunidades a serem exploradas pela disciplina no que se refere à inserção do conhecimento sociológico e seus benefícios no cotidiano dos educandos.

É relevante destacar que este estudo teve como foco central analisar as contribuições da disciplina de Sociologia na formação da identidade dos alunos do 3º ano vespertino do ensino médio da referida escola, situada no município de Caroebe (RR), cuja maioria dos estudantes é oriunda do campo. Diante disso, não se chega a uma conclusão definitiva, mas sim a inconclusões finais, compreendidas como um reconhecimento do caráter dinâmico e mutável da sociedade e dos sujeitos que dela fazem parte. Os alunos que participaram da pesquisa não são os mesmos do ano anterior, tampouco são hoje os mesmos de quando estavam no 2º ano do ensino médio. Assim, reconhece-se que as identidades estão em constante construção e reconstrução, e

que as conclusões aqui apresentadas podem ser revistas, ampliadas ou reformuladas, por conta do dinamismo desses atores.

Referências

ALVES, E. M. S.; COSTA, P. R. S. M. Aspectos históricos da cadeira de Sociologia nos estudos secundários (1892-1925). **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 12, p. 31-52, jul.-dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38626>. Acesso em: 10 fev. 2023.

AZEVEDO, G. C. O Retorno da Sociologia nos estados brasileiros entre 1984 e 2007. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO EM SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA - ENSINO DE SOCIOLOGIA COMO CONQUISTA: DEZ ANOS DE RESISTÊNCIAS. **Anais...** Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/717955962/O-retorno-da-Sociologia-ao-ensino-medio-nos-estados-brasileiros-entre-1984-e-2007>. Acesso em: 15 jan. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro (Org.). São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BODART, C. A Sociologia de Durkheim: alguns apontamentos. **Café com Sociologia**, 2 set. 2013. Disponível em: [A Sociologia de Durkheim, teoria sociológica clássica \(cafecomsociologia.com\)](https://www.cafecomsociologia.com). Acesso em: 18 fev. 2023.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Federal de Roraima. **Conselho Universitário aprova a criação do núcleo INSIKIRAN de Formação do Ensino Superior Indígena**. Resolução nº 015/2021-Cuni, Boa Vista, 19 dez. 2001.

BRASIL. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art.36 da Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2008.

CONRADO, F. A. S. **Contribuições da disciplina de sociologia na formação da identidade dos alunos do ensino médio da Escola Estadual Tereza Teodoro de Oliveira, no município de Caroebe-RR**. 2023. 92 f. Monografia (Graduação) – Departamento do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2023.

CRUZ, S.; SANTOS, H. A. **O dilema de Roraima, terra de índios e de mineiros: aspectos políticos e legais da garimpagem, mineração e a questão fundiária de Roraima.** Boa Vista: Editora Fierr, 1993. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/o-dilema-de-roraima-terra-de-indios-e-minerios-aspectos-politicos-e-legais-da> Acesso em: 17 mar. 2023.

DAMASCENO, M. N.; BESERRA, B. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, v. 30, p. 73-89, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100005>. Acesso em: 13 mar. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODINHO E. M. S. O. Pedagogia da alternância. **NUPEAT-IESA-UFG**, v. 3, n. 2, p. 118-124, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teri/article/download/29802/16434/125850>. Acesso em: 12 jan. 2023.

IANNI, O. A Sociologia e o mundo moderno. **Tempo Social; Rev. Sociol.**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 7-27, 1989. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3828909/mod_resource/content/1/1989_Ianii_A%20Sociologia%20e%20o%20mundo%20moderno.pdf. Acesso em: 12 dez. 2022.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEI que inclui profissionais da Educação do Campo no PCCR dos professores é sancionada. **Roraima em Foco**, 18 jan. 2023. Disponível em: <https://roraimaemfoco.com/lei-que-inclui-profissionais-da-educacao-do-campo-no-pccr-dos-professores-e-sancionada/>. Acesso em: 15 maio 2023.

LOPES, D. A.; CAMARGO, D. M. P.; COSTA, R. F. Sociologia no ensino médio em um mundo em mudanças: a questão da “confluência perversa”. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 425-446, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/tM4H38BHLSqQghvmYZhpynK/?format=pdf=pt>. Acesso em: 14 abr. 2023.

LYRA, J. S. C. O Curso De Ciências Sociais Na Universidade Federal De Roraima-Ufr. **Textos e Debates**, [s. l.], v. 1, n. 12, 2013. DOI: 10.18227/2317-1448ted.v1i12.1155. Disponível em: <https://revista.ufr.br/textosedebates/article/view/1155>. Acesso em: 19 fev. 2024.

MOLINA, R. S. História da Educação Agrícola no Brasil: educação do campo *versus* ruralista. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, v. 24, n. 3, p.463-476, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v-24n3a4394>. Acesso em: 13 nov. 2022.

PIZZANI, L. *et al.* A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 53-66, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rdbci.v10i1.1896>. Acesso em: 12 jan. 2023.

PRESTES, L. J. A. **Educação e diversidade em contexto de interculturalidade**: a importância da OPIRR para a consolidação da Educação Indígena Diferenciada em Roraima/RR. 115 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

RAMOS, G. **A Sociologia de Max Weber**: sua importância para a teoria e a prática da Administração. In: Revista do Serviço Público, Brasília, v. 57, n. 2, p. 267-282, 2006. Disponível em: <http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/1343>. Acesso em: 12 abr. 2023.

RIBEIRO, M. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 027-045, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000100003> Acesso em: 12 jun. 2023.

RODRIGUES, A. C. L. **Conhecendo a pedagogia da alternância**. Revisão de Odaléia Alves da Costa e de Fábio Freire de Oliveira. São Luís. 30 p. Produto Educacional de Dissertação – Pedagogia da alternância e saberes docentes. (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, *Campus* São Luís Monte Castelo, 2020.

RORAIMA. CEE-RR. **Matrizes Curriculares do Ensino Médio em Tempo Integral, Novo Ensino Médio e Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano**. Parecer CEE-RR, N.º 48, 28 de setembro de 2022. Relator: Francisco Robson Bessa Queiroz. CEE, Boa Vista, RR, 2022.

RORAIMA. Lei Complementar nº 041, de 16 de Julho de 2001. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação do Estado de Roraima e dá outras providências. Boa Vista: Assembleia Legislativa, 2001. Disponível em: <https://al.rr.leg.br/wp-content/uploads/2019/02/Lei-complementar-no.-041.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2022.

SALINA, A. Educação do campo: o que é e por que é importante?. **NAPRA**, © 2022. Disponível em:

<https://napra.org.br/2019/12/20/educacao-do-campo-o-que-e-e-por-que-e-importante/#:~:text=A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo%20n%C3%A3o,conforme%20se%20desenvolve%20a%20sociedade> Acesso em: 13 nov. 2022.

SANTOS, M. B. **A Sociologia no Ensino Médio**: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal. 2002, 191 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Departamento de Sociologia do Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

SANTOS, S. P. **A Licenciatura em Educação do Campo no estado de Roraima**: contribuições para escola do campo. 2018. 302 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SARANDY, F. M. S. Reflexões acerca do sentido da Sociologia. **Revista Espaço Acadêmico**, ano I, n. 05, p. 1-7, 2001. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/161522167.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

SIEMS-MARCONDES, M. E. R. Educação em Roraima: institucionalização escolar de 1943 a 2001. **Revista de História e Historiografia da Educação**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. p. 243–265, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rhhe/article/view/50778>. Acesso em: 27 fev. 2025.

SILVA, G. B.; SOUZA, J. L. Educação do Campo: percursos históricos e necessidades nos assentamentos rurais do município de Rorainópolis, Roraima. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 8, n. 18, p. 9-21, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.55028/pdres.v8i18.11796>. Acesso em: 13 fev. 2023.

STEIN, S. **Formação de professores do campo: o uso das tecnologias digitais por meio do letramento digital no ensino fundamental**. Curitiba: Appris, 2021.

ZORZI, A. *et al.* **Sociologia da juventude**. Curitiba: Intersaberes, 2018.

Capítulo 5

Desafios e Lutas na Construção de um Currículo para os Povos Ribeirinhos: Uma Análise Crítica da Realidade da Educação no Baixo Rio Branco

Abraão Jacinto Pereira¹

Leila Maria Camargo²

Introdução

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa na área da Educação do Campo, com ênfase na educação dos povos da floresta e das águas, que buscou compreender a educação a partir da realidade das concepções curriculares dos movimentos sociais, como a Liga Campoesa e o MST, e como aplicar esses métodos à realidade dos ribeirinhos, partindo das características dessas comunidades e abrindo um diálogo sobre um modelo de currículo que respeite as particularidades e as diversidades da cultura desses povos tradicionais.

A região que compreende o Baixo Rio Branco foi o foco da nossa pesquisa de mestrado, e os resultados da pesquisa de campo realizada nas comunidades ribeirinhas serão apresentados neste capítulo. A investigação concentrou-se em entrevistas, questionários e observações com os residentes das comunidades de Santa Maria do Boiaçu, Santa Maria Velha e áreas circundantes. O objetivo foi identificar e compreender os elementos que impactam a vida nessas comunidades e como esses elementos moldam o currículo escolar local.

-
1. Orientador pedagógico SMED Bonfim, mestre em Educação (UERR). E-mail: abrao.bv@outlook.com
 2. Pós-Doutora em Educação pela UFPA-PROCAD Amazônia. Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente da Universidade Estadual de Roraima (UERR) e professora da Educação Básica do Estado de Roraima. E-mail institucional: leila.camargo@uerr.edu.br – Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3920-4943>.

Neste capítulo, destacaremos as principais questões identificadas nas observações, entrevistas e questionários, de modo a fornecer subsídios para a criação de um currículo mais consistente e eficaz, que atenda às necessidades dos ribeirinhos. Espera-se, assim, oferecer contribuições úteis para a construção de uma proposta curricular que respeite e dialogue com a realidade educacional dessas comunidades tradicionais.

Atual Currículo e os Conhecimentos Ensinados

Este trabalho analisou o currículo e a vida socioeconômica dos povos ribeirinhos, buscando compreender o ambiente em que vivem no Baixo Rio Branco, considerando o tempo e as relações estabelecidas. Tendo em vista esses aspectos, contextualizamos os valores da vida cotidiana na escola e as especificidades em relação à comunidade.

O currículo produzido reflete a forma como a escola se conecta à vida dos ribeirinhos e as implicações dessa relação para seu modo de viver. A produção de conhecimento em uma escola ribeirinha pode ser ampliada pela diversidade de ambientes que podem ser explorados pelos professores, como o rio, a floresta, a roça, a casa de farinha e a própria comunidade. No entanto, observa-se uma ineficiência do poder público em fornecer os serviços que são de sua responsabilidade. A esse respeito, o Professor A relata que:

A gente trabalha mais com livros didáticos, [...] hoje a escola tem um laboratório de informática, mas a internet não ajuda, é muito lenta, o laboratório não funciona, não tem funcionário, tem computador, mas também não estão perfeitos não, não estão em bom estado de funcionamento (Professor A, 2019).

Na fala do Professor A, evidenciam-se inúmeros problemas. Apesar de existir um laboratório, ele não dispõe de condições mínimas de funcionalidade e não conta com recursos humanos suficientes para atender às necessidades da escola. A pergunta que persiste é: “Por que o governo investiu em um laboratório para não funcionar?”. A comunidade perde, a escola perde, e os cofres públicos também perdem.

Por esses motivos, os movimentos sociais dos ribeirinhos tornam-se fundamentais na luta por uma educação de qualidade. Assim como existem federações e centrais nos movimentos do campo, os ribeirinhos têm se organizado em manifestações coletivas, com o objetivo de construir pautas, demandas e soluções que atendam às suas reais necessidades.

Como ressaltou o Professor A, foi possível observar, durante a visita à Escola Estadual José Bonifácio, que a instituição se encontrava em estado de “abandono” – não por parte da comunidade escolar, mas por parte do governo. Isso se evidenciava na precariedade dos móveis, na condição dos livros e no próprio estado de conservação do prédio.

Assim como a escola estadual, a casa de apoio da educação também se encontra em estado de total abandono. Enquanto isso, outras residências – como as casas de apoio da Secretaria de Agricultura, da Polícia Militar e da Saúde – estão em ótimo estado de conservação, inclusive com reformas recentes.

As fotos a seguir ilustram a realidade da sala de aula e do depósito de materiais didáticos, onde centenas de livros estão expostos à umidade. Isso ocorre devido às janelas parcialmente quebradas, que permitem a entrada de insetos e da água da chuva.



Figuras 1 e 2 Escola Estadual José Bonifácio. *Fonte:* Os autores, 2019.

As fotos acima retratam a realidade das escolas ribeirinhas. A Escola Estadual José de Bonifácio, localizada no distrito de Santa Maria

do Boiaçú, dispõe de assentos de má qualidade. Os livros estão estocados em uma pequena sala com condições insalubres. Pela observação no momento em que realizamos as fotos, foi possível detectar que as janelas estavam danificadas e que a água da chuva atingia o interior do recinto, deixando tanto o depósito de livros quanto as salas de aula em condições inadequadas para uso.

A qualidade física da escola impacta diretamente o ensino e a aprendizagem e, portanto, tem efeitos de longo prazo para os ribeirinhos. As comunidades ribeirinhas são muito pequenas em relação às das cidades – todos dependem uns dos outros: o professor depende do pescador, do extrativista e do agricultor, que muitas vezes são seus próprios alunos; o pescador depende da farinha produzida pelo agricultor; e o agricultor, do peixe trazido pelo pescador. Todos, inclusive o professor, dependem destes dois últimos e também do extrativista que colhe o açaí, a bacaba, a castanha, entre outros produtos da floresta. Esse envolvimento e contato dos professores com a cultura ribeirinha ressignifica sua ação docente no interior da comunidade.

Segundo Candau:

A dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, está no chão da escola e potencia processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural [...] (Candau, 2011, p. 253).

Essa relação de convivência nas comunidades gera um vínculo de pertencimento. A casa do ribeirinho estende-se até o rio e a floresta. O problema de um indivíduo pode ser o problema de toda a comunidade – e isso pode ser explorado pedagogicamente pelo professor. Como podemos observar na imagem abaixo, trata-se de um trabalho de conscientização ambiental, realizado por meio da limpeza da comunidade com a participação dos alunos da escola municipal de Santa Maria Velha.



Figura 3 Escola Municipal Amelia Batista dos Santos. *Fonte:* Os autores, 2019.

A imagem acima demonstra uma atividade extraclasse realizada na Escola Municipal Amelia Batista dos Santos, que atende a 30 alunos do Ensino Fundamental I. A atividade foi realizada em alusão ao Dia do Meio Ambiente. Professores e alunos promoveram uma ação de limpeza na comunidade e de conscientização sobre o lixo e suas consequências. O lixo em uma comunidade ribeirinha pode poluir o solo, causar incêndios nas florestas, contaminar o rio, intoxicar animais e até danificar embarcações. O lixo que vem pelo rio nem sempre foi produzido pela comunidade.

O currículo pode se constituir nas experiências produzidas no cotidiano escolar, mesmo quando as diretrizes curriculares não são específicas para escolas ribeirinhas. O professor pode adequar o plano de aula à sua realidade. Esses diálogos entre o conteúdo didático e o contexto prático fazem com que a escola se perceba inserida na cultura ribeirinha, construindo um currículo com variados significados, ensinados e aprendidos no dia a dia escolar.

Existem, nas atuais escolas ribeirinhas, espaços de discussão sobre a preservação do meio ambiente, a conservação dos rios e das florestas. Contudo, esses espaços ainda não estão unificados em um

currículo. Devido à ausência de um documento norteador específico, a educação ribeirinha, nesse sentido, fica à mercê de ideias e conceitos formulados em planos de aula ou projetos locais. O exemplo disso fica claro na fala da Professora B, parceira da escola do Projeto EAD de Caicubí:

[...] a visão de no futuro esses alunos do EAD formados teriam outra visão de preservação, ou seja, quando se estuda há uma possibilidade de mais oportunidade de ter pessoas que vá administrar a preservação do nosso rio (Professora B, 2019).

Percebe-se, no discurso da professora, uma tentativa de valorizar a cultura local, ao mencionar a organização dos ribeirinhos para preservar os rios. Ela cita essa prática como uma visão de futuro – um futuro que garantiria o pescado, o açaí, a caça e todos os demais recursos que as águas e a floresta podem oferecer.

Foi possível verificar que os professores e líderes entrevistados têm clareza sobre a necessidade de melhorias na educação, desde a infraestrutura até o currículo, seja por meio da implantação de políticas públicas ou de projetos locais. E, mesmo com todas as limitações ainda presentes na vida dos ribeirinhos, algumas ideias e práticas já apontam caminhos possíveis.

Como na fala da Liderança 1:

[...] isso começou agora. Uns três anos atrás, não tinha isso não. Isso começou em 2015, de explicar esse negócio, de meio ambiente, alimentação, agricultura. Foi uma coordenadora que tinha aí, ela que ensinava nas reuniões como ensinar os meninos desde de pouco. Foi eu que trouxe eles, eu que sou esse pratico de fazer isso (Liderança 1, 2019).

Na fala da Liderança 1, percebe-se que ele se destaca como alguém que buscou envolver outras pessoas na construção dessa ideia dentro da comunidade. Ao utilizar o termo “prático” – denominação dada aos condutores de embarcações nos rios –, ele afirma que, na condição de líder, atuou ativamente para que a escola de sua comuni-

dade trabalhasse a valorização e a preservação dos recursos naturais, bem como a segurança alimentar.

Essas ideias são de suma importância em uma comunidade tradicional que vive das águas e da floresta.

Espaços: Água, Terra e Floresta

A área de pesquisa em relação à Educação do Campo vem se expandindo nas últimas décadas. São estudos e teorias com abordagens epistemológicas e metodológicas que instrumentalizam a prática pedagógica nas escolas do campo.

No entanto, as pesquisas relativas ao currículo do campo têm sido majoritariamente direcionadas ao estudo, análise e discussão dos currículos de escolas localizadas em áreas de colonização, assentamentos da reforma agrária ou em escolas urbanas que atendem estudantes oriundos do campo. Recentemente, alguns autores têm desenvolvido pesquisas voltadas para os povos da floresta; contudo, em sua maioria, essas pesquisas discutem a Educação Indígena, que já possui Diretrizes Curriculares definidas pela Resolução CNE/CEB nº 05/2012. Com isso, seringueiros e ribeirinhos acabam ficando de fora do debate.

Os ribeirinhos, por viverem em um ambiente onde a natureza se faz intensamente presente, aprenderam a conviver com os desafios impostos pelas águas e pela floresta. A relação desses povos com as mudanças naturais – como enchentes de várzeas e estiagens – fez com que se adaptassem a esses fenômenos nas formas de produção, nos meios de transporte e nas estruturas de construção.

As fontes hídricas, como rios, igarapés, lagos, paranás, igapós e furos, são fundamentais para a subsistência dos povos ribeirinhos e desempenham um papel central em suas vidas. É por meio desses mananciais que se estabelecem as ligações entre as localidades, utilizando canoas e barcos como os únicos meios de transporte. O rio é sua rodovia e sua rua. É nele que os ribeirinhos realizam uma das principais atividades de renda e sobrevivência: a pesca artesanal. Outra importante fonte de renda é o extrativismo, com destaque para a coleta de produtos como açaí, patuá, bacaba, piquiá, sorva, apuruí, caçari, bacuri, cajá e castanha-do-pará. A cultura de várzea – especial-

mente do milho e da mandioca –, a produção de farinha e a criação de pequenos animais também ocupam lugar de destaque nas atividades econômicas das comunidades ribeirinhas.

Os ribeirinhos mantêm uma relação diferenciada com a natureza, o que os torna grandes detentores de conhecimentos sobre a fauna e a flora locais. Isso inclui o uso de plantas medicinais, o entendimento do ritmo e do caminho das águas, das estações do ano, dos sons da floresta, das épocas de plantio na terra firme e na várzea, além da arte de produzir artesanatos, canoas e barcos. O convívio com a natureza e com a realidade ribeirinha alimenta uma cultura viva e saberes que são transmitidos por meio da ancestralidade.

Segurança Alimentar: O Pescado, a Roça e o Extrativismo

As formas de currículo propostas nas instituições de ensino urbano, indígena e do campo diferem das particularidades dos ribeirinhos. O currículo atualmente em vigor não considera a origem e o modo como o conhecimento é construído nessas comunidades, o que nos leva a concluir que as teorias educacionais têm trazido poucas inovações práticas às escolas ribeirinhas.

No campo da pesquisa científica, as escolas das comunidades ribeirinhas permanecem pouco acessíveis. Raramente são objeto de estudo, e os trabalhos sobre a educação desses povos ainda são escassos. A escola ribeirinha deve abordar temas como as noções de espaço, propriedade e economia dentro da sua realidade, aliando os conhecimentos científicos aos saberes locais para construir um pensamento significativo e compreensível para os alunos da comunidade. Além disso, é necessário fomentar debates sobre os problemas locais, incentivando a busca coletiva por soluções.

Em todas as comunidades do Baixo Rio Branco, um dos grandes problemas enfrentados é o transporte para o escoamento da produção. O rio não permite a navegação de grandes embarcações durante todo o ano e, na maioria das vezes, apenas os barcos dos pescadores servem como meio de transporte.



Figura 4 Porto de Santa Maria do Boiaçú. *Fonte:* Os autores, 2019

O problema do escoamento da produção obriga os ribeirinhos a venderem seus produtos a pessoas que se deslocam até as comunidades para intermediar o comércio entre o produtor e o consumidor. Como afirma o Morador I (2019): “Eu vendo a farinha aqui mesmo, eu tenho gente pra comprar, vendo pra atravessador”. Contudo, esse sistema de venda para terceiros prejudica os ribeirinhos, uma vez que o intermediário desconta os gastos com o transporte, comprando barato e vendendo caro ao consumidor.

É notória a necessidade de um debate sobre os problemas enfrentados pelos ribeirinhos, como a ausência de políticas públicas de assistência técnica aos produtores, a falta de incentivos à pesca e ao extrativismo, além das ameaças provocadas por projetos de desenvolvimento que desconsideram os problemas locais e não valorizam os saberes ancestrais.

Os saberes da pesca, do extrativismo, da caça, da agricultura de várzea e a história da própria comunidade precisam compor o conjunto de conhecimentos que os alunos devem aprender e debater na escola, relacionando-os aos conteúdos didáticos. Isso visa formar cidadãos conscientes e politizados, capazes de viver em seu ambiente sem adotar práticas que agredam o meio ambiente ou desvalorizem sua própria cultura. Assim, destaca-se a importância de um currículo que valorize os conhecimentos locais e os saberes tradicionais desses povos.

Educação: Infraestrutura, Currículo e Transporte Escolar

A educação, como um pilar fundamental para o crescimento de qualquer sociedade, depende de três elementos essenciais: infraestrutura, currículo e transporte escolar. A infraestrutura educacional abrange instalações físicas de qualidade, como salas de aula bem equipadas, bibliotecas e laboratórios, que favorecem o aprendizado. O currículo precisa ser constantemente atualizado para preparar os alunos diante dos desafios contemporâneos. Por fim, o transporte escolar assegura o acesso à educação, independentemente da localização dos estudantes, promovendo a igualdade de oportunidades. A educação ribeirinha pode transformar vidas e impulsionar o progresso social quando combinada com esses componentes.

O contexto amazônico é caracterizado por sua rica e exuberante biodiversidade. Conforme Cavalcante e Wiegel (2006, p. 2), é “constituído por populações indígenas de diferentes etnias, pela cultura cabocla como os ribeirinhos, extrativistas, trabalhadores rurais e quilombolas que habitam o campo”. Todavia, ainda são muitos os desafios para a construção de currículos que contemplem de forma efetiva a diversidade do contexto ribeirinho em sua totalidade.

Como afirma Silva sobre currículo:

Um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (Silva, 1996, p. 23).

Conforme aponta Silva, ao corporificar as relações sociais, o currículo torna-se também uma relação de poder e um espaço de luta. Desse modo, o currículo em si é um campo permeado por ideologia, cultura e relações de poder.

Quando tratamos do currículo para os povos do campo, entramos em um território pouco explorado, especialmente no que diz respeito

aos ribeirinhos. Embora existam documentos oficiais³ que norteiam a Educação Indígena, do Campo e Quilombola, não há um detalhamento específico que contemple as particularidades dos ribeirinhos. Como resultado, a ideologia dos grupos mais poderosos frequentemente se impõe sobre os menos favorecidos, como é o caso dos povos ribeirinhos, caiçaras e periféricos.

Na atual conjuntura política e governamental do Brasil, os povos do campo são submetidos a relações de dominação-subalternização, apropriação/expropriação da terra, do trabalho e do conhecimento, como destaca Arroyo (2004).

Os segmentos dominantes são exaltados na grande mídia como essenciais ao desenvolvimento nacional, enquanto a vida e a cultura daqueles que dependem de seus territórios ancestrais são inviabilizadas e sufocadas.

A Escola Ribeirinha e a Escola do Campo

O que ensinar/aprender em uma escola ribeirinha? Isto ou aquilo? Onde ensinar/aprender? Em sala de aula, ou no rio e na floresta? Quais conhecimentos são mais apetecidos por esses povos? Conhecimentos ancestrais ou conhecimentos disciplinares? Diante dessas questões, desenvolveremos um discurso sobre a escola que temos e a escola que desejamos ter, com base nos dados coletados na pesquisa, enfatizando os esforços dos professores e líderes comunitários em introduzir e ensinar saberes que contribuem para formar sujeitos críticos.

Os saberes tradicionais podem ser incluídos nas aulas como forma de percepção da realidade local e compreensão do mundo externo, por meio de ferramentas pedagógicas diversificadas. Esse processo acaba por modificar o currículo praticado, à medida que promove a exploração do meio na busca por novos saberes, mesmo que esses saberes estejam inseridos nos componentes curriculares. Vale ressaltar que os saberes alternativos aqui mencionados, conforme relatado pe-

3. Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre política de Educação do Campo. Parecer CNE/CEB nº 13/2012. Define as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar indígena.

los próprios ribeirinhos, já buscam aliar a prática educativa à vida na comunidade.

Como afirma a Liderança 1:

Eles têm os tempo que eles explicam como é o meio ambiente, e isso começou agora. Uns três anos atrás, não tinha isso não. Isso começou em 2015, de explicar esse negócio, de meio ambiente, alimentação, agricultura. Foi uma coordenadora que tinha aí, ela que ensinava nas reuniões como ensinar os meninos desde de pouco. Foi eu que trouxe eles, eu que sou esse pratico de fazer isso. Aí eu pedi o projeto da Embrapa pra desenvolver isso aqui. A mulher que andava comigo está na Suíça atrás do dinheiro que foi prometido (Liderança 1, 2019).

Quando a escola disponibiliza determinados saberes nos currículos, isso pode transformar os modos de agir e de se comportar não apenas dos sujeitos diretamente envolvidos, mas de toda a comunidade. O saber é uma construção coletiva que parte de iniciativas capazes de absorver novas características, seja pelo número de sujeitos participantes, seja pelas adaptações ao ambiente. O resultado é a construção de um conhecimento compartilhado por toda a comunidade. Segundo Foucault (2007, p. 75), “[...] não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui”. Daí a importância de construir um currículo para os povos ribeirinhos que parta de seus ensejos e conhecimentos ancestrais.

Na construção de um currículo, precisamos ouvir as diferentes classes ribeirinhas: pescadores artesanais, agricultores de várzea, extrativistas e trabalhadores dos setores de serviços, como servidores públicos, empregados de empresas de energia, comércio, transporte fluvial, turismo e pesca esportiva. Todos esses segmentos possuem lutas e espaços territoriais e sociais de reivindicação de seus problemas socioeconômicos. Precisamos de um currículo que valorize os segmentos econômicos tradicionalmente existentes, como o pescado, a coleta de castanha, a produção agrícola, o transporte fluvial, e que também prepare esse aluno ribeirinho para que, frente às novas economias, possa compreender, criticar e dominar. Essas posições têm grande im-

portância no debate de uma nova proposta curricular, pois confluem para a produção do sujeito ribeirinho que se deseja: um sujeito capaz de lutar por seus espaços, valorizando suas culturas.

Do Currículo do MST ao Currículo para os Ribeirinhos

O que ensinar e aprender nas escolas de acampamentos e assentamentos do MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra? E o que ensinar e aprender nas escolas ribeirinhas? Como os saberes enfatizados pelos pescadores artesanais, extrativistas e agricultores de várzea podem ensinar os modos de ser ribeirinhos? Entre os sem-terra e os ribeirinhos, que práticas e modos de entender o mundo podem ser compartilhados nesses currículos? Essas questões nos levam a refletir sobre o discurso do MST acerca da educação, que apresenta algumas demandas curriculares em suas escolas. Neste trabalho, buscaremos incorporá-las de forma “traduzida” para a realidade ribeirinha.

Dentre essas demandas, destacam-se aquelas relacionadas à maneira como as pessoas devem trabalhar e se relacionar com o ambiente em que vivem. Assim como na educação do campo e na educação indígena, a educação ribeirinha também enfrentará uma disputa entre os saberes não escolares e os conhecimentos escolares. Cabe ao currículo articular os saberes de interesse dos ribeirinhos com os conteúdos dos componentes curriculares.

Os movimentos sociais do campo, assim como os movimentos sociais indígenas, destacam-se por sua luta em prol da educação. Esses movimentos reconheceram a importância da escola como ferramenta de resistência, de luta e de conscientização dos direitos.

A continuidade da luta exige conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos quanto para entender a conjuntura política, econômica e social. Arma de duplo alcance para os Sem Terra, a educação tornou-se prioridade do Movimento (MST, 2008).

É preciso pensar um currículo que englobe a luta do povo ribeirinho, e que a sala de aula funcione como um laboratório político, onde o aluno possa ter experiências variadas. O MST destaca que é preciso “ensinar fazendo, isto é, [...] preparar igualmente para o trabalho manual e intelectual” (MST, 2008, p. 34).

Assim como os Sem Terra são agenciadores⁴ do seu próprio currículo, buscando garantir o ensino e a aprendizagem escolar sem abrir mão de seus objetivos políticos, os movimentos sociais ribeirinhos também podem inserir, no currículo de suas escolas, os propósitos e bandeiras de luta que os representam.

O Tripé da Luta dos Sem-Terra e dos Ribeirinhos

Desde a fundação, o Movimento Sem Terra se organiza em torno de três objetivos principais:

- ◆ Lutar pela terra;
- ◆ Lutar por Reforma Agrária;
- ◆ Lutar por uma sociedade mais justa e fraterna.

Os objetivos acima citados estão manifestos nos documentos que orientam a ação política do MST, definidos pelo Congresso Nacional do Movimento e no Programa de Reforma Agrária. Além desses objetivos centrais, o movimento apoia e se envolve em iniciativas que buscam solucionar os graves problemas estruturais do Brasil, como a “desigualdade social e de renda, a discriminação de etnia e gênero, a concentração da comunicação, a exploração do trabalhador urbano, etc.” (MST, 2008, p. 34).

Os ribeirinhos diferem dos assentados. No quesito da luta pela terra, esses povos lutam pela floresta, pela água e pelos direitos sociais, reivindicando esses recursos na condição de pescadores, extrativistas ou agricultores de várzea. Trata-se de uma condição totalmente distinta da vivida nos assentamentos, pois todas essas ocupações estão interligadas entre si pela água e pela floresta. Todos esses recursos – a fauna, a flora e os territórios – são bens comuns.

Como afirma Illenseer:

[...] sistemas de apropriação de recursos comuns ou regimes de propriedade levam em conta sistemas de gestão desses recursos,

4. Agenciamento: “[...] a localização e o estabelecimento de conexões entre rotinas, hábitos e técnicas no interior de domínios específicos de ação e valor” (Rose, 2001, p. 51).

acordos entre instituições locais, das comunidades (informais), de suas organizações com as instituições formais. Peixes e águas estão na esfera de recursos de uso comum e, por um lado, são regulados pelo regime de propriedade estatal, como bens comuns [...] (Illenseer, 2011, p. 53).

Os assentados lutam pela Reforma Agrária, enquanto os ribeirinhos lutam pela demarcação de assentamentos extrativistas, pela proteção dos rios e das florestas e pela criação de reservas extrativistas. Essa última foi a luta dos ribeirinhos do Rio Branco e do Juaperi.

Como descreve o ISA – Instituto Socioambiental:

Em 2001, moradores das comunidades de Santa Maria Velha, Vila da Cota, Remanso, Itaquera, Floresta, Sumaúma e Xixuaú, em Rorainópolis (RR), solicitaram ao Ibama a criação da Reserva Extrativista Baixo Rio Branco-Jauaperi. Algum tempo depois, aderiram à proposta outras comunidades localizadas na margem esquerda do Rio Jauaperi, um dos afluentes do Rio Negro, no município de Novo Airão (AM) (Socioambiental, 2018⁵).

Como podemos ver acima, a iniciativa foi dos ribeirinhos que vivem na região. Essa luta durou aproximadamente 17 anos, envolvendo ribeirinhos, ambientalistas e entidades governamentais e não governamentais de âmbito local, nacional e internacional.

Os camponeses e sem-terra, na luta por uma sociedade mais justa e fraterna, reuniram-se no V Congresso Nacional. O MST destacou a necessidade de maior investimento em comunicação e educação, resultando em um documento final, em 2007, que recomendou os seguintes objetivos:

- ♦ Lutar para que a classe trabalhadora tenha acesso ao ensino fundamental, à escola de nível médio e à universidade pública, gratuitas e de qualidade.

5. Disponível em: Instituto Socioambiental – <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias>. Acesso em: 06 jun. 2018.

- ♦ Desenvolver diferentes formas de campanhas e programas para eliminar o analfabetismo no meio rural e na cidade, com uma orientação pedagógica transformadora.
- ♦ Lutar para que cada assentamento ou comunidade do interior tenha seus próprios meios de comunicação popular, como, por exemplo, rádios comunitárias e livres.
- ♦ Lutar pela democratização de todos os meios de comunicação da sociedade, contribuindo para a formação da consciência política e a valorização da cultura do povo.

A partir desses objetivos, o MST inicia uma nova caminhada de luta que resulta na aprovação do PRONACAMPO pelo governo federal, surgindo assim um programa nacional de Educação do Campo que insere a educação superior entre seus objetivos. Em Roraima, a Universidade Federal de Roraima inicia, em 2010, a primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo, por meio do Programa Nacional de Educação do Campo. Vale ressaltar, no entanto, que essas ações educacionais, desde o PRONERA até o PRONACAMPO, não alcançaram os ribeirinhos do Baixo Rio Branco.

As comunidades, como a de Santa Maria do Boiaçu, têm capacidade para atender a toda a demanda local, inclusive a das comunidades circunvizinhas. O que se faz necessário é o transporte escolar para essas localidades, como Santa Maria Velha e Sacaí, que são próximas e poderiam ter suas demandas atendidas por Santa Maria do Boiaçu. O Professor C afirma que os alunos dessas comunidades “[...] já moram aqui, geralmente eles passam a semana aqui, aí vão no final de semana, voltam na outra”.

Segundo a Liderança 1:

“[...] não tem transporte escolar, se tivesse transporte escolar Sacaí dava pra vim e voltar e ainda pegava os de Santa Maria Velha, não dava essas despesas pros de Santa Maria Velha. Iria até Sacaí e voltava passando pelas duas comunidades” (Liderança 1, 2019).

É possível perceber, na fala do Professor C e da Liderança 1, que a comunidade de Santa Maria tem capacidade de atender a todo o seu entorno. De acordo com o Professor C, a escola estadual “atende o fundamental do sexto ao nono ano, fundamental II, e o ensino médio, as três séries. E atende o EJA à noite, do sexto ao nono ano”. Além da escola estadual, a comunidade também dispõe de uma escola municipal que atende da pré-escola ao quinto ano do ensino fundamental (anos iniciais).

O problema do transporte escolar no Baixo Rio Branco se repete em diversos locais isolados da Amazônia. A região amazônica é caracterizada por uma vasta diversidade sociocultural, composta por povos que vivem em áreas urbanas e rurais, abrangendo inúmeros conglomerados humanos, desde pequenas comunidades ribeirinhas, indígenas e quilombolas até grandes centros urbanos, como as metrópoles de Manaus e Belém. A maioria desses povoados e cidades de pequeno e médio porte apresenta pouquíssimas condições de atender às necessidades básicas de suas populações, devido à baixa qualidade da infraestrutura e à ausência de serviços essenciais, especialmente nas áreas campesinas.

Na busca por superar essa crise de exclusão socioeconômica, diversas frentes de luta foram forjadas para o enfrentamento desses problemas, envolvendo indivíduos de diferentes grupos sociais que compartilham o objetivo comum de lutar pelos direitos dos povos da floresta – ribeirinhos, pescadores, extrativistas, indígenas e quilombolas. Dentre suas pautas, destaca-se a luta pela garantia do direito à educação, empreendida por diversos movimentos e organizações sociais. Independentemente de suas causas principais, sempre há uma abordagem específica voltada à educação, seja por meio da criação de fóruns, seminários, encontros, comitês ou outras formas de ação em rede. Essas iniciativas tornam-se fundamentais para a definição de parâmetros legais e de referência para políticas públicas que assegurem os direitos humanos e sociais desses povos.

Este capítulo trata de um conjunto de reflexões que partiram da análise de literaturas sobre Educação do Campo, em convergência com as ideias expressas pelos participantes das pesquisas em relação à construção de um marco histórico para a educação ribeirinha que

respeite a diversidade e o direito de todos. Esse marco deve ser alicerçado nas epistemologias e lutas da educação do campo e quilombola no Brasil, com ênfase no contexto amazônico. A proposta pauta-se na interface entre os conceitos curriculares debatidos e aplicados pelo MST e os anseios e características dos povos ribeirinhos, com o objetivo de colaborar na difusão de práticas educativas voltadas a atender às particularidades das escolas inseridas no contexto comunitário ribeirinho da Amazônia.

Elaborar um currículo numa perspectiva crítica que favoreça a emancipação do sujeito ribeirinho deve ter a intencionalidade de “resgatar, sistematizar e ampliar saberes e práticas, formando sujeitos para inserção nos diferentes níveis sociais” (Viana Filho et al., 2006). Isso significa construir um currículo que dê legitimidade à cultura do aluno da comunidade ribeirinha e, por meio do diálogo, permitir que esses indivíduos compreendam o mundo partindo de sua realidade e vislumbrem, sobretudo, as possibilidades de transformação do meio no qual estão inseridos, por intermédio da educação. Dessa forma, segundo Pereira, “[...] entende-se que a educação tem a função de ajudar a despertar em cada pessoa a consciência de sua própria dignidade e capacidade de exercer plenamente a cidadania [...]” (2006, p. 95).

O conceito de que a Educação para os Povos da Floresta deve ser pautada em um currículo produzido pelo *homem* ribeirinho para a comunidade ribeirinha parte de seus princípios, respeitando sua diversidade e necessidades, e buscando uma formação que valorize e respeite o ambiente e seus sujeitos.

O currículo escolar para uma escola ribeirinha vai além dos conceitos pragmáticos de formação tradicional, nos quais o professor é um ator restrito à sala de aula, ou seja, uma mera reprodução da escola urbana. Na escola ribeirinha, o professor é um agente ativo no contexto da comunidade. Em muitos casos, ele é também liderança comunitária, atuante nos movimentos de reivindicação de direitos. Por isso, propomos um currículo em movimento, construído dentro de um terreno propício à criação, transformação e manutenção das relações de poder, sendo, portanto, capaz de provocar mudanças sociais.

De acordo com Moreira e Silva, “[...] o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes fun-

cionam como matéria-prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão” (1997, p. 28).

No currículo, a ideologia, a cultura e o poder são determinantes no resultado educacional que se produzirá. Esse resultado não se restringe apenas à formação do indivíduo, mas também se estende à forma de pensar de toda uma sociedade, influenciando como esses indivíduos produzirão e farão política. O currículo também é inseparável da cultura. Tanto a teoria educacional tradicional quanto a crítica veem o currículo como uma forma de transmitir cultura em uma sociedade. Sem desconsiderar que, neste caso, existe uma abrangência política, visto que tanto os currículos como a educação têm ligação com a política e, portanto, são campos férteis de produção de cultura. Esse encontro entre ideologia e cultura surge em meio às lutas de classes.

O modelo econômico e político adotado nos últimos governos tem visado atender ao capitalismo e, como resultado desse alinhamento, produziu-se uma série de excluídos sociais – principalmente homens e mulheres do campo – que tiveram de abandonar os modos de vida e produção de seus antepassados para garantir a própria subsistência na sociedade atual, tornando-se vítimas do êxodo rural.

Ao analisar o contexto histórico do currículo e do pensamento pedagógico brasileiro, pode-se evidenciar que ambos estão permeados por ideologias, valores e concepções diferenciadas em relação ao processo educacional. É necessário discutir um currículo que permita a criação de Projetos Políticos Pedagógicos que alinhem as bases epistemológicas desse currículo às demandas da comunidade onde a escola está inserida, tendo como parâmetro a visão de mundo, de sociedade e de educação.

Congratulando acerca da execução de um projeto pedagógico de qualidade, considero as afirmações de Veiga:

[...]

a) nascer da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem; b) ser exequível e prever as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação; c) ser uma ação ar-

ticulada de todos os envolvidos com a realidade da escola, d) ser construído continuamente, pois, como produto, é também processo (Veiga, 2001, p. 113).

Daí decorre a necessidade de pensar a construção de um projeto de escola ribeirinha, tendo em vista que a escola não deve servir como instrumento de dominação ou discriminação do ribeirinho. Ela precisa contribuir para a formação de uma identidade ribeirinha, bem como para a compreensão e o enfrentamento dos mecanismos de discriminação e negação dos valores culturais.

Considerações Finais

No texto tratamos a respeito dos “Desafios e Lutas na Construção de um Currículo para os Povos Ribeirinhos: Uma Análise Crítica da Realidade da Educação no Baixo Rio Branco”. Trata-se de um recorte da pesquisa de mestrado cujo objetivo foi discutir as lutas dos povos ribeirinhos para construção de um currículo voltado a realidade destas populações. Procuramos inicialmente traçar um retrato da realidade vivenciada, da precariedade das escolas e da organização de lideranças em torno da luta por educação de qualidade para suas comunidades. No trabalho discutimos a relação entre a luta pelas existencialidades cotidianas, a relação com a educação e a escola e a busca de segurança alimentar. Essas comunidades ainda sofrem com o isolamento e com a ausência de políticas públicas efetivas que reconheçam o direito destas populações a currículos específicos.

Discutimos que o tripé que sustenta a luta dos povos ribeirinhos diferem dos assentados do MST que gira em torno de três objetivos principais: Lutar pela terra; Lutar por Reforma Agrária e segurança alimentar e Lutar por uma sociedade mais justa e fraterna. Neste quesito os ribeirinhos tem como objetivos de luta e também curricular os objetivos centrais: a luta pela terra, esses povos lutam pela floresta, pela água e pelos direitos sociais, reivindicando esses recursos na condição de pescadores, extrativistas ou agricultores de várzea visando a segurança alimentar e a sustentabilidade. Trata-se de uma condição totalmente distinta da vivida nos assentamentos, pois todas essas ocu-

pações estão interligadas entre si pela água e pela floresta. Todos esses recursos – a fauna, a flora e os territórios – são bens comuns.

Foi um caminho árduo na construção de conceitos e na superação de preconceitos, no qual formulamos o texto aqui apresentado de forma inconclusa, visto que a construção teórica está sempre em constante metamorfose, fenômeno necessário para a reformulação de novos conceitos e saberes na constituição de novas ciências.

Temos a certeza de que a análise da educação nas comunidades do Baixo Rio Branco representa apenas o início de um longo percurso de pesquisas sobre essa população, que resiste à ausência de políticas públicas. Como vimos ao longo deste capítulo, essas políticas, em sua maioria, não alcançam esses povos. E quando chegam, como nos casos da Educação e da Saúde, apresentam-se de forma precária. Além disso, os governantes, ao construírem uma escola ou um posto médico, transformam tais feitos em espetáculos nas mídias sociais, como se estivessem realizando uma “obra de caridade” para essa população.

Durante a pesquisa, constatou-se que a comunidade ribeirinha de Santa Maria do Boiaçu é a única da região a contar com uma Escola Estadual, uma Unidade Básica de Saúde e um Pelotão da Polícia Militar. Essa comunidade se configura como referência para a organização política e administrativa de todo o Baixo Rio Branco, pois, em geral, são esses os únicos equipamentos do Estado presentes em toda a região.

Nessa perspectiva, as políticas de educação para a região devem respeitar e reconhecer os saberes e a identidade dessa população, bem como investir em recursos nas áreas de transporte escolar, recursos humanos e didáticos, além da expansão do ensino médio regular para as demais comunidades que não podem ser atendidas pelas escolas de Santa Maria do Boiaçu.

Cabe ao Estado assegurar que essas populações tenham garantidos seus direitos à terra, à floresta e às águas, bem como investir em políticas públicas nas áreas de infraestrutura, saúde e educação do campo com efetiva participação popular. Isso deve ocorrer conforme determinam as diretrizes que norteiam a educação básica do campo, cujas bases incluem a participação popular, a gestão democrática e a autonomia das escolas.

A concepção de Educação do Campo vai além da delimitação de um espaço geográfico. Daí surge a diversidade quando se discute educação no meio campesino. No caso dos assentamentos, temos uma discussão que vai desde a luta pela terra até a implementação de políticas públicas que garantam a permanência dessas populações no campo. Nos quilombos e entre os povos indígenas, a luta envolve a demarcação territorial e a efetivação de políticas específicas. Já para os ribeirinhos, a luta é pela preservação dos rios e da floresta, sempre pautada pelo ideal de sustentabilidade. Essa diferença nos leva a refletir sobre a construção de um currículo voltado aos povos das águas e da floresta, diretamente relacionado aos interesses da comunidade, transformando seus cotidianos, lutas, conquistas, saberes e cultura em conteúdos escolares. Todo esse processo deve incluir também as novas tecnologias, integrando esses saberes ao serviço da própria comunidade.

No que diz respeito à formação de professores, nota-se que a região carece não apenas de profissionais, mas de profissionais com formação específica ou capacitação para atuar nessas comunidades. Muitos professores assumem seus cargos apenas temporariamente, retornando ao final do contrato. A formação de pessoas oriundas das próprias comunidades, com vínculo afetivo e territorial com o local, seria um diferencial significativo para a consolidação da educação ribeirinha.

As diretrizes implementadas, sejam em nível federal, estadual ou municipal, não se traduziram em políticas públicas efetivas para a educação dos povos ribeirinhos. Elas compõem, em muitos casos, um conjunto de ações educacionais fragmentadas, voltadas a atender interesses eleitoreiros, e não à implementação de um currículo coerente com a realidade desses povos.

Para romper com essa realidade, é necessária a efetivação de uma política pública de educação que valorize a identidade e a realidade ribeirinha, traduzindo-se em uma educação voltada aos povos da floresta e das águas. Lutar por um currículo nesse sentido é disputar território com a educação capitalista e excludente, que ignora as particularidades desses povos. É fundamental provocar esse debate junto aos governos municipais, estaduais e federal. Essa é uma tarefa de

todos os cidadãos e dos movimentos sociais comprometidos com a causa ribeirinha, em defesa de uma educação justa e coerente com sua realidade.

Referências

- ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.) **Por uma Educação do Campo**. Coleção Por uma Educação do Campo, n. 2. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BRASIL, Decreto nº 7.352, de 2010, **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25 abr. 2019.
- BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 13, de 2012, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena**, Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br>. Acesso em: 25 abr. 2019.
- BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 05 de 2012, **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 25 abr. 2019.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.
- FOUCAULT, M; **Microfísica do poder**. 24 ed. RJ: Graal, 2007.
- ILLENSEER, Rafael. **Pescadores sem águas: estratégias de adaptabilidade dos pescadores artesanais no Mosaico de Áreas Protegidas do Baixo Rio Negro (AM)**. Dissertação (Mestrado em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, 2011.
- CAVALCANTE, L. I. P. WEIGEL, V. A. C. **Educação na Amazônia: oportunidades e desafios**. Disponível em: www.desenvolvimento.gov.br. Acesso em: 15 jan. 2019.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. **Em Aberto**, n. 46, p. 73-83, 1990.
- MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Educação 2008**. Disponível em: <http://www.mst.org.br/educacao/> Acesso em: 01 jun. 2019.
- PEREIRA, J. M. M. Neoliberalismo, políticas de terra e reforma agrária de mercado na América Latina. In: PEREIRA, J. M. M.; SAUER, S. (Orgs.). **Capturando a terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2006. p.13-48.
- ROSE, R. Inventando nossos eus. In: SILVA. T. T. (Org.). **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001. P. 139-204.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOCIOAMBIENTAL – ISA, Resex, 2018.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In:

VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Orgs.). **Dimensões do projeto político-pedagógico**: novos desafios para a escola. Campinas: Papirus, 2001.

VIANA FILHO, A. et al. Escola família agrícola de Goiás e Universidade Católica de Goiás: uma parceria em construção. In.: QUEIROZ, J. B. P.; COSTA E SILVA, V.; PACHECO, Z. **Pedagogia da alternância**: construindo a educação do campo. Goiânia: Ed. da UCG; Brasília: Ed. Universa, 2006. p. 34-48.

Capítulo 6

As Perspectivas e os Desafios dos/as Egressos/as da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima

Bruna Lameira Chagas¹

Sérgio Luiz Lopes²

Karla Colares Vasconcelos³

Lidinará Santos de Souza⁴

Introdução

Este artigo tem por objetivo geral compreender as perspectivas e os desafios dos/as egressos/as do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima (LEDUCARR/UFRR), sendo esses sujeitos os protagonistas do estudo. Suas falas pontuam questões relevantes que reforçam o papel pioneiro que desempenham no contexto da Licenciatura em Educação do Campo no estado de Roraima. Os primeiros anos do curso foram vivenciados com grandes expectativas, administradas a partir das possibilidades encontradas até então.

-
1. Mestre em Educação pela UERR. Especialização em Serviço Social, Ética e Direitos Humanos pela faculdade Unileya. Especialização em Educação, pobreza e desigualdade social pela Universidade Federal de Roraima-UFRR. E-mail: bruna.chagas@uerr.edu.br
 2. Professor doutor da Universidade Federal de Roraima; doutor em Educação pela Universidade Federal de Sergipe; mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: serlupez@yahoo.com.br
 3. Professora doutora da Universidade Federal de Roraima; doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Ceará; mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Ceará; Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará. E-mail: karla.colaresufr@gmail.com
 4. Discente da Licenciatura em Educação do Campo pela UFRR. E-mail: lidinarasantos77@gmail.com

Mesmo diante dos desafios, compreendemos que tais particularidades são parte de um processo em construção, a ser superado tanto por professores quanto por egressos, conforme os relatos obtidos. Nesse sentido, o estudo parte da seguinte questão norteadora: **quais são as perspectivas e os desafios enfrentados pelos/as egressos/as do curso LEDUCARR/UFRR?**

Entendemos, a partir dos argumentos apresentados, que o curso proporciona uma gama de conhecimentos que favorece a atuação dos professores, os quais se mostram qualificados para o exercício da docência, levando em consideração o aprendizado adquirido ao longo da formação. As experiências e saberes construídos ao longo do curso contribuíram significativamente para a trajetória profissional dos/as licenciados/as, refletindo diretamente na conjuntura atual de suas práticas. A partir dessa abordagem, traçamos dois objetivos específicos: a) conhecer a identidade dos/as egressos/as do curso LEDUCARR/UFRR; b) compreender os desafios profissionais enfrentados por esses/as licenciados/as na atual conjuntura sociopolítica brasileira.

Por fim, compreendemos que a educação é posta como um direito de todos. Contudo, evidencia-se a necessidade de que esse direito seja garantido com base no princípio da equidade, ou seja, atendendo às especificidades dos sujeitos e de suas realidades, a partir de um planejamento sensível a essas particularidades – desde a estrutura física até o agir profissional. Diante disso, torna-se indispensável a execução séria e comprometida das políticas públicas educacionais, de modo que alcancem e atendam às necessidades inerentes à pessoa humana, tendo como foco o direito social à educação de qualidade.

Na análise dos conteúdos, as perguntas foram organizadas em torno das seguintes categorias: identidade do/a egresso/a, trajetória acadêmica, perspectivas sobre o curso de Educação do Campo e inserção socioprofissional dos/as egressos/as. Em seguida, apresentaram-se os resultados obtidos por meio da análise dessas categorias, respondendo à questão-problema que norteou este estudo.

A Identidade do/a Egresso/a: A Trajetória Acadêmica e as Perspectivas sobre o Curso de Educação do Campo

Na pesquisa, destaca-se como resultado um número significativo de mulheres entre os/as 13 egressos/as do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR/UFRR) que responderam ao questionário. Embora as mulheres tenham trilhado longos caminhos marcados por desafios e lutas sociais para conquistarem direitos iguais na sociedade, compreende-se que desistir nunca foi uma opção.

Somente em 1879, no Brasil, as mulheres obtiveram autorização para frequentar cursos de nível superior. Esse direito universitário foi concedido por Dom Pedro II, então imperador do Brasil. A autorização teve por base a Reforma Leôncio de Carvalho, que preconizou a liberdade e o direito da mulher de cursar o ensino superior. No entanto, é importante destacar que, no século XIX, o princípio do ensino destinado às mulheres era distinto do aplicado aos homens. As mulheres eram preparadas para exercer os papéis de donas de casa, mães e esposas dedicadas, enquanto os homens eram educados para se tornarem, sobretudo, advogados e médicos (Barbosa; Montino, 2020):

Quando se fala então de mulher camponesa, a partir desta afirmação, encontramos duas correntes de opressão: a de mulher na sociedade patriarcal e a de camponesa, ambas relacionadas ao avanço do capitalismo e à predominância de uma classe social seja por gênero ou identidade. Neste sentido, o que nos traz preocupação e cuidado é o gênero historicamente oprimido pela cultura patriarcal; as mulheres, neste caso, as camponesas (Valadão, 2014, p. 4).

É importante que, na atual conjuntura, as mulheres – em especial as do campo – continuem conquistando ainda mais espaços profissionais, os quais, historicamente, foram ocupados exclusivamente por homens. Entendemos que, mesmo com o passar dos anos e com os avanços conquistados, a luta ainda é constante e marcada por muita resistência em prol do respeito e da igualdade de direitos. Conforme Valadão (2014, p. 5): “A Educação do Campo é parte do espaço de

vida e relações humanas, e fique claro que se compreende humanidade formada por mulheres e homens”.

Tabela 3	Gênero
Q1 – EDUARDA	Feminino
Q2 – JÚLIA	Feminino
Q3 – SAFIRA	Feminino
Q4 – VINICIUS	Masculino
Q5 – MURILO	Masculino
Q6 – PEDRO	Masculino
Q7 – MARIA	Feminino
Q8 – ALINE	Feminino
Q9 – LILIA	Feminino
Q10 – BIANCA	Feminino
Q11 – ISADORA	Feminino
Q12 – ISABELE	Feminino
Q13 – GUILHERME	Masculino

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

A apresentação que pontuamos a seguir – em relação à cor/raça autodeclarada pelos egressos/as, idade, gênero, local de nascimento e de residência atual, ano de início e conclusão do curso, área de concentração, forma como tomaram conhecimento da Licenciatura em Educação do Campo e a justificativa pela escolha do curso – revela um pouco das histórias de vida que emergiram das respostas ao questionário aplicado aos egressos/as do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LE-DUCARR/UFRR), os quais são autores e protagonistas deste estudo.

Em geral, estudos sobre identidade tendem a trabalhar a partir da análise da história de vida dos sujeitos. Procuramos, a partir dos relatos trazidos pelo próprio indivíduo, compreender como se deu o seu processo de construção identitária, nos seus variados movimentos de metamorfose (de mesmice e de mesmidade), procurando identificar se ocorreram ou não fragmentos de emancipação desse sujeito (Dantas, 2017, p. 6).

Q1 – Eduarda tem 29 anos, é casada, parda e nasceu no município de São Luiz do Anauá, no estado de Roraima – zona rural. Reside atualmente em Rorainópolis, estado de Roraima – zona rural. Quanto à questão de tecnologia, informa que possui celular de uso pessoal, computador de uso pessoal, energia elétrica de confiança, internet de confiança e utiliza Wi-Fi. Em 13/08/2010, ingressou na Licenciatura em Educação do Campo e concluiu em 12/12/2014: “Optei pela área de concentração Ciências da Natureza e Matemática, devido a gostar da área de exatas, em especial Matemática, inclusive meu TCC abordou sobre problemas matemáticos”. Continua: “Optei pelo curso porque foi o primeiro edital de vestibular com inscrições abertas após eu ter terminado o ensino médio. E porque, apesar da distância, ofertaram alimentação, alojamento e, em algumas situações, transporte, ou seja, seria viável para mim”. Segundo Q1 – Eduarda: “Fiquei sabendo no último dia de inscrição. Fui ao Sindicato dos Produtores Rurais com meu pai resolver uns assuntos pessoais e, após determinado tempo, a atendente falou do edital do curso de Licenciatura em Educação do Campo, o qual estava sendo destinado a filhos de agricultores. Li o edital e meu pai me incentivou a me inscrever. Às 15h30 consegui me inscrever, sendo que às 16h os documentos seriam encaminhados para Boa Vista”.

Q2 – Júlia tem 31 anos, é casada, preta e nasceu no município de Barra do Corda, no estado do Maranhão. Reside atualmente em Boa Vista, no estado de Roraima – zona urbana. Quanto à questão de tecnologia, informa que possui celular de uso pessoal, energia elétrica de confiança, internet de confiança e utiliza Wi-Fi, mas não possui computador pessoal. Em 13/08/2010, ingressou na Licenciatura em Educação do Campo e concluiu em 12/12/2014, optando pela área de Ciências Humanas e Sociais: “Pela identificação na leitura e por ter mais disciplinas voltadas pra minha realidade”. Sobre o vestibular: “Soube pela coordenadora do programa PRONERA, Regiane, de Caroebe. Minha mãe era professora nesse programa, aí nos informou”. Justifica a opção pelo curso: “Como filha de agricultor que sou, afirmo que foi por falta de opção, e aí o curso surgiu como uma porta se abrindo, e ter a chance de entrar na UFRR sempre foi um sonho”.

Q3 – Safira tem 37 anos, possui união estável, é parda e nasceu no município de Caroebe, no estado de Roraima – zona rural. Reside atualmente no município de Caroebe – zona urbana. Em relação à questão de tecnologia, informa que possui celular de uso pessoal, computador de uso pessoal, energia elétrica de confiança, internet de confiança e utiliza dados móveis em casa e Wi-Fi no trabalho. Em 13/08/2010, ingressou na Licenciatura em Educação do Campo e concluiu em 12/12/2014, na área de concentração do curso: “Sinceramente, na época eu escolhi a área de concentração por influência das amigas que também iriam concorrer e porque já estava cursando Geografia. No final, eu percebi que havia feito a escolha certa. Foi muito bom ter escolhido as CHS”. Continua: “Em 2010, fiquei sabendo do vestibular através da professora Regiane Schummar, que era a coordenadora do Pronera. Meu irmão era monitor e ela avisou a ele, que me avisou também”. Justifica a opção pelo curso: “Na época, eu cursava Geografia na UNIVIRR/UFPA. Ao saber do curso, optei por concorrer. Sentia que teria uma formação mais estruturada. O curso de Geografia era totalmente EaD, eu não estava conseguindo me desenvolver”.

Q4 – Vinicius tem 31 anos, é solteiro, pardo e nasceu no município de Barra do Corda, no estado do Maranhão – zona rural. Reside atualmente em Caroebe, estado de Roraima – zona urbana. No que se refere à questão de tecnologia, informa que possui celular de uso pessoal, computador de uso pessoal, energia elétrica de confiança, internet de confiança e utiliza fibra ótica e dados móveis da Claro. Em 2010, ingressou na Licenciatura em Educação do Campo e concluiu em 2014, na área de concentração do curso: “Sempre me identifiquei melhor com os cálculos. Inclusive, no início do curso, sem muito conhecimento, minha inscrição foi em CHS, e logo no começo conseguiram atender meu pedido para migrar para a área das Ciências da Natureza e Matemática”. Justifica a opção pelo curso: “Foi a única alternativa que, na época, percebi como oportunidade de cursar uma faculdade. Até então era desconhecido o termo Educação do Campo; só então, no decorrer do curso, fui tendo noção de que é um curso voltado a atender o povo do campo”. Sobre quem indicou ou como ficou

sabendo do vestibular: “Na época, eu já fazia cursinho pré-vestibular e foi quando uma representante do Pronera... Inclusive, foi com ela que nós fizemos a inscrição”.

Q5 – Murilo tem 47 anos, é casado, pardo, nasceu no município de Imperatriz, no estado do Maranhão. Reside atualmente em Caroebe, estado de Roraima – zona urbana. Quanto à questão de tecnologia, informa que possui celular de uso pessoal, computador de uso pessoal, internet de confiança e utiliza Wi-Fi, mas a energia não é de confiança. Em 07/2010, ingressou na Licenciatura em Educação do Campo e concluiu em 2014. A respeito da escolha da área de concentração do curso em Ciências Humanas e Sociais: “[...] isso é muito simples, todos nós, como estudantes, conhecemos a nós mesmos como estudante, e no decorrer da vida estudantil passamos a conhecer as próprias habilidades para as ciências. No meu caso, sou apaixonado pela história”. Justifica a opção pelo curso: “Na época, fui muito motivado pela professora Regiane Schumnar, mas, na verdade, para mim era a única opção e oportunidade de conseguir ingressar e poder fazer uma graduação em nível superior, então foi isso mesmo”. Sobre o vestibular: “Na época, fiquei sabendo através da professora Regiane Schumnar, que era coordenadora do Programa de Educação para Jovens e Adultos em Áreas Rurais – PRONERA”. Quanto à ocupação, atualmente: “Não sou professor atuante, ou seja, em exercício da profissão”. “Atualmente sou funcionário público municipal [...] e estou atuando como agente administrativo [no município] de Caroebe”. “Meu vínculo é concursado e efetivo desde junho de 2015” e “Devido à minha renda extra, nossa renda tem mês que chega até 4.500”. Sobre outra formação: “Não, já houve projetos até que me arrependi de não ter feito curso técnico ao invés de licenciatura, pois já teria conseguido um trabalho”.

Q6 – Pedro tem 35 anos, é solteiro, pardo e nasceu em Caracará, no estado de Roraima – zona rural. Reside atualmente no município de Caroebe, estado de Roraima – zona rural. No tocante à questão de tecnologia, informa que possui celular de uso pessoal e computador de uso pessoal, mas a energia e a internet não são de confiança. Em

2014, ingressou na Licenciatura em Educação do Campo e concluiu em 2018. Sobre a escolha da área de concentração do curso: “A identificação – CHS – e por sempre nessa área existir vagas para o mercado de trabalho”. Justifica sua opção pelo curso: “Por ser um curso novo e ofertado pela Universidade Federal de Roraima – UFRR. Por ser mais perto da entrada para adquirir um ensino superior e ter a oportunidade de fazer concursos públicos”. Sobre o vestibular: “Fiquei sabendo pela minha irmã, pelas redes sociais”. Sua ocupação, atualmente: “Trabalho e estudo”. “Professor. Trabalho no campo há 11 meses”, em escola por meio de seletivo do estado, com renda mensal de “4 mil”. Estuda “[...] 2ª licenciatura – Letras/Espanhol, virtual”. Ressalta que já possui formação em: “[...] Pedagogia e pós-graduação”.

Q7 – Maria tem 40 anos, é solteira, preta e nasceu no município de Godofredo Viana, no estado do Maranhão – zona rural. Reside atualmente no município de Boa Vista, estado de Roraima – zona urbana. Quanto à questão de tecnologia, informa que possui celular de uso pessoal, computador de uso pessoal, energia elétrica de confiança, internet de confiança e utiliza internet fibra da Oi: “Minha internet é bastante instável, principalmente em período chuvoso”. Em 2010, ingressou na Licenciatura em Educação do Campo e concluiu em 2015, tendo optado pela área de concentração em Ciências Humanas e Sociais: “No meu caso foi a habilidade, sempre gostei mais das ciências humanas que das ciências exatas”. Justifica a opção pelo curso: “Pela oportunidade e pelo fato de ter uma trajetória histórica vinculada ao campo, sendo bisneta, neta e filha de camponês. Ou seja, meus antepassados viviam no campo e do campo tiravam seus sustentos”. Sobre o vestibular: “Através dos colegas com quem fazíamos o curso técnico em Agropecuária, na EAGRO, pelo PRONERA”.

Q8 – Aline tem 25 anos, é casada, parda e nasceu no município de Boa Vista, no estado de Roraima – zona urbana. Reside atualmente em São Luiz do Anauá, no estado de Roraima – zona urbana. Quanto à questão de tecnologia, informa que possui celular de uso pessoal, computador de uso pessoal, energia elétrica de confiança – “falta muitas vezes, mas é de confiança” – e não possui internet de confiança:

“No momento não tenho internet em casa, uso apenas dados móveis no celular”. Em 2015.2, ingressou na Licenciatura em Educação do Campo e concluiu em 2019, tendo optado pela área de concentração em Ciências da Natureza e Matemática: “Sempre gostei das áreas das exatas. Minha professora de Matemática do ensino médio era muito boa no que fazia e, assim, despertava nosso conhecimento e nos incentivava a buscar saber mais”. Justifica a opção pelo curso: “No tempo em que eu optei por fazer o curso, eu tinha finalizado o ensino médio recentemente. Como onde eu morava na época não havia nenhuma outra maneira de cursar faculdade, para mim foi uma oportunidade única. Não era realmente o curso que eu queria fazer, mas, através dessa oportunidade, me interessei pela área e hoje sou grata por ter feito esse curso”. Sobre o vestibular: “Uma amiga da primeira turma divulgou no curso do tempo. Além de divulgar, me incentivou a fazer o curso, falando o quão boa seria essa oportunidade de cursar o ensino superior”.

Q9 – Lilia tem 43 anos, é solteira, parda e nasceu em Tucuruí, no estado do Pará – zona urbana. Reside atualmente no município de Boa Vista, no estado de Roraima – zona urbana. Quanto à questão de tecnologia, informa que possui celular de uso pessoal, computador de uso pessoal, energia elétrica de confiança, internet de confiança e utiliza internet móvel e via fibra óptica. Em 2010.1, ingressou na Licenciatura em Educação do Campo e concluiu em 2014, tendo optado pela área de concentração em Ciências Humanas e Sociais: “A minha vocação de ser professora das CHS, desde o início da carreira, me permitiu ampliar novos horizontes (o curso). O meu interesse pessoal e minha própria aptidão pelas Ciências Humanas e, claro, os benefícios que o curso traria ao meu currículo”. Justifica a opção pelo curso: “Interesse em conhecer as teorias, visto que já atuava como professora do campo. Acreditava que poderia ser proveitoso e de grande utilidade para mim e para meus alunos a junção de teorias e práticas”. Sobre o vestibular: “Por meio de colegas de trabalho em uma escola localizada em área rural – Recrear/Alto Alegre”.

Q10 – Bianca tem 35 anos, é casada, parda e nasceu no município de Caroebe, estado de Roraima – zona rural. Reside atualmente no município de Normandia, no estado de Roraima – zona urbana. No que se refere à questão de tecnologia, informa que possui celular de uso pessoal, computador de uso pessoal, energia elétrica de confiança, internet de confiança e utiliza Wi-Fi e dados móveis da operadora Claro. Em 2010, ingressou na Licenciatura em Educação do Campo e concluiu em 2014, tendo optado pela área de concentração em Ciências Humanas e Sociais: “Pela identificação com a área. Na verdade, foi tão rápido que não tive tempo para escolher ou entender sobre a área”. Justifica a opção pelo curso: “Oportunidade. Quando estamos em um lugar que não oferece oportunidades, jamais deixaria de aproveitar uma, ainda mais com toda a ajuda que foi proporcionada”. Sobre o vestibular: “Amigos. As informações que tivemos na época sobre o curso indicavam o intuito de atender professores do ensino fundamental e médio que estavam em sala de aula, mas não tinham formação. No entanto, talvez por pouca divulgação ou até por falta de interesse por parte de alguns, não preencheram o quadro de vagas, e foi então que abriram a exceção para quem morava no campo – ou seja, filhos de agricultores”.

Q11 – Isadora tem 24 anos, é casada, parda e nasceu em São Miguel do Guaporé, no estado de Rondônia – zona urbana. Reside atualmente no município de Seringueiras, estado de Rondônia – zona urbana. Quanto à questão de tecnologia, informa que possui celular de uso pessoal, computador de uso pessoal, energia elétrica de confiança, internet de confiança e utiliza dados móveis. Em 2014.2, ingressou na Licenciatura em Educação do Campo e concluiu em 2018.1, tendo optado pela área de concentração em Ciências Humanas e Sociais: “Identifico-me com a área de Humanas e Sociais. Detesto cálculos, fórmulas etc.”. Justifica a opção pelo curso: “Na época, foi por falta de opção”. Sobre o vestibular: “Uma professora de um curso que eu estava cursando na época soube da oportunidade e me orientou a fazer, pois era uma chance para mim, já que morava em uma cidade pequena, com poucas opções de formação na área desejada”.

Q12 – Isabelle tem 40 anos, é casada, parda e nasceu no município de Rio Brilhante, no estado de Mato Grosso do Sul – zona rural. Reside atualmente no município de Rorainópolis, estado de Roraima – zona rural. Quanto à questão de tecnologia, informa que possui celular de uso pessoal, computador de uso pessoal, energia elétrica de confiança, mas a internet não é de confiança, pois “o sinal oscila muito”, e utiliza dados móveis. Em 2010, ingressou na Licenciatura em Educação do Campo e concluiu em 2015, na área de concentração do curso: “Escolhi Ciências Humanas e Sociais por não gostar muito da área das exatas”. Justifica a opção pelo curso: “Na época, morava no município de Caroebe, na Vila Entre Rios. Não tinha as oportunidades que temos hoje, não havia internet. Essa foi a única oportunidade de realizar um sonho: cursar o Ensino Superior”. Sobre o vestibular: “Fiquei sabendo do vestibular através de uma amiga”. Sobre ser professora: “Sim, desde 2013. Meu primeiro vínculo como educadora foi no quarto semestre da universidade”.

Q13 – Guilherme tem 32 anos, é casado, preto e nasceu no município de Rolim de Moura, no estado de Rondônia – zona rural. Reside atualmente em Boa Vista, estado de Roraima – zona urbana. Em relação à questão de tecnologia, informa que possui celular de uso pessoal, computador de uso pessoal, energia elétrica de confiança, mas a internet não é de confiança – é “via rádio”. Em 2010, ingressou na Licenciatura em Educação do Campo e concluiu em 2015, na área de concentração do curso, optando pelas Ciências Humanas e Sociais: “Minha afinidade com Filosofia e Sociologia, sempre fui apaixonado por essas áreas, bem como Geografia”. Justifica a opção pelo curso: “Meu sonho era Direito. Porém, vi no curso a oportunidade de sair do patamar intelectual em que eu estava. Sempre sonhei com o Ensino Superior desde que descobri que existia faculdade. E a docência sempre me interessou”. Sobre o vestibular: “Na época, eu era do Sindicato dos Produtores Rurais de Iracema. Eu era adjunto da Secretaria de Políticas para Jovens do sindicato, e foi através das lideranças que fiquei sabendo, foram eles que conseguiram que eu me inscrevesse no vestibular”.

A Inserção Socioprofissional dos/as Egressos/as

Os atores e protagonistas do estudo atuam em distintos espaços, sobretudo em locais onde não houve a necessidade de possuir a certificação do curso de Licenciatura em Educação do Campo para que se desse sua inserção no mundo do trabalho. As falas da maioria dos egressos, ao longo dos diálogos, nos possibilitaram compreender a essência da formação e do contexto estudado, os quais fazem parte de suas trajetórias de vida.

Nesse contexto de desafios e perspectivas dos egressos da primeira turma da LEDUCARR, em meio às suas ponderações sobre a gênese do curso e a dedicação incansável da coordenadora (Profa. Dra. Gilvete de Lima Gabriel) e dos professores durante o período da formação superior, compreendemos que, na atual conjuntura, ainda há dedicação por parte dos docentes, da coordenação e da universidade em prol de uma educação de qualidade e do reconhecimento profissional docente, mesmo diante das limitações impostas pelos desmontes e retrocessos no campo da educação no Brasil.

Destarte, destaca-se que, no dia 10 de março de 2022, o coordenador da LEDUCARR, Prof. Dr. Sérgio Luiz Lopes, realizou uma publicação com a seguinte mensagem: “Hoje estivemos reunidos com reitor e colegas deputados com o intuito de fortalecer escolas do campo em nosso estado. Luta por educação de qualidade segue!!!”.

Nas imagens publicadas, além da presença do coordenador, foi possível visualizar e identificar a participação do Prof. Dr. Paulo Sérgio Maroti (UFRR), da Prof^a Dr^a Alessandra Peternella (UFRR), do Deputado Estadual por Roraima Evangelista Siqueira, Presidente da Comissão de Educação, e da Deputada Estadual por Roraima Lenir Rodrigues, todos reunidos na Assembleia Legislativa do Estado de Roraima.

Conforme o exposto, evidencia-se que o coordenador da LEDUCARR divulgou uma recente intervenção articulada entre a coordenação do curso e a universidade, representadas pelo Prof. Dr. Sérgio Luiz Lopes (atual Coordenador da LEDUCARR) e pelo Prof. Dr. José Geraldo Ticianeli (atual Reitor da UFRR), por meio do Ofício n. 099-GR/UFRR, de 18/04/2022, com o assunto: *Análise de proposta de alte-*

ração de Lei, entregue no Palácio do Governo na manhã do dia 20 de abril de 2022 ao atual governador do estado de Roraima, Antônio Denarium.

O governador recebeu o documento assinado pelo reitor, Prof. Dr. José Geraldo Ticianeli, da UFRR, para análise da “proposta de alteração da Lei 892/2013, que disciplina a Carreira de Magistério da Educação Básica no Estado de Roraima (PCCREB)”. Nesse sentido, tanto a coordenação da LEDUCARR quanto a UFRR, na expectativa de colaboração por parte do governador em relação à solicitação, colocam-se à disposição e aguardam seu retorno.

Diante da intervenção, segue uma manifestação do coordenador da LEDUCARR, Prof. Dr. Sérgio Luiz Lopes, que simboliza os avanços e a continuidade conjunta das lutas sociais em defesa da Educação do Campo: “Dia de luta! Hoje entregamos ao governador uma pauta de luta com o seguinte tema: Educação do Campo, concursos e ensino de qualidade... nosso reitor esteve presente. Agradecemos o apoio de todos... viva o ensino público!!!”.

Nesse contexto⁵, ainda na manhã do dia 20 de abril de 2022, o Deputado Estadual por Roraima e Presidente da Comissão de Educação, Evangelista Siqueira, publicou uma nota em sua rede social com o título: **AVANÇO PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO**. Nela, destacava a realização de uma reunião da Comissão de Educação, da qual é presidente, para discutir as dificuldades relacionadas ao reconhecimento da certificação da Educação do Campo por parte da Se-

5. Nesta quarta-feira, 20, a Secretaria de Educação e Desporto Leila Perussolo participou de uma audiência pública promovida pela Comissão de Educação, Desportos e Lazer da ALE/RR (Assembleia Legislativa de Roraima). A audiência foi conduzida pelo deputado estadual Evangelista Siqueira, presidente da Comissão, e contou com a presença de representantes da UFRR e do Fórum da Educação no Campo. A principal pauta foi sobre a possibilidade de alteração do PCRR dos professores da Educação Básica para inclusão da Educação no Campo, a qual hoje não está especificada na lei. “A Secretaria vai fazer estudos para encaminhar projeto de lei com o objetivo de promover essa alteração no dispositivo legal por entender a necessidade de fortalecer o currículo e definir junto ao Conselho Estadual de Educação, as escolas com a tipologia para atendimento da Educação no Campo”, explicou a secretaria. **Somente após essa alteração, será possível realizar concurso específico e diferenciado para o atendimento desta modalidade de ensino** (grifos nossos).

cretaria de Educação e Desporto do Estado de Roraima (SEED), na Assembleia Legislativa do Estado de Roraima.

Pontuou que o curso de Educação do Campo é ofertado pela Universidade Federal de Roraima (UFRR) e que os alunos egressos, aprovados no último concurso promovido pela SEED, não puderam assumir suas vagas em virtude da não aceitação de seus diplomas, sob a justificativa de não constar uma disciplina específica, sendo que o curso forma por áreas de conhecimento que abrangem um conjunto de disciplinas. Informou ainda que a reunião contou com a participação da Secretária de Educação, Leila Soares de Souza Perussolo, e dos professores do curso da LEDUCARR/UFRR, que, no ato, representaram o Reitor, Professor Dr. José Geraldo. Foram identificados nas imagens o Prof. Dr. Paulo Sérgio Maroti e a Profa. Dr^a Sheila de Fátima Mangoli Rocha, ambos da UFRR, além da Profa. Maria Mendonça, Presidente do Fórum Estadual de Educação do Campo, e dos deputados integrantes da Comissão.

O deputado e presidente da comissão ressaltou que, depois da discussão, foi apresentada uma minuta de Projeto de Lei que altera e acrescenta dispositivo na Lei 892/2013 – que é o PCCR da Educação –, de modo a incluir a Educação do Campo como carreira do magistério estadual, possibilitando, assim, que os próximos concursos contemplem essa modalidade.

Diante disso, a pauta da reunião foi encerrada com o compromisso da Secretária de Educação – Leila Soares de Souza Perussolo – de enviar, no prazo de 45 a 60 dias, o Projeto de Lei para ser apreciado e votado pela Assembleia Legislativa do Estado de Roraima.

O Deputado Estadual por Roraima e Presidente da Comissão de Educação, Evangelista Siqueira, encerrou sua publicação com a seguinte fala: “Considero positivo o desfecho da reunião e vamos acompanhar o trâmite desta proposição para que seja cumprido o prazo estabelecido e, tão logo, possa virar lei no nosso Estado”.

Diante dos diálogos dos atores e protagonistas do estudo no que tange às suas particularidades relativas à atual ocupação, vínculo de trabalho, renda e formação docente, enquanto egressos/as das primeiras turmas do curso de Licenciatura em Educação do Campo da LEDUCARR/UFRR, compreendemos que esses sujeitos atravessam lon-

gas datas resistindo aos desafios e lutando na perspectiva de romper com os paradigmas que impedem a inserção profissional dos egressos na educação básica, sendo respeitados com base na equidade, igualdade e justiça social, princípios estes assegurados pelo ordenamento jurídico vigente, notadamente pela Constituição Federal de 1988.

Desse modo, entendemos que, nos concursos posteriores, o curso de Licenciatura em Educação do Campo será contemplado, tendo em vista a luta e a resistência constantes há mais de 12 anos para a concretização desse desafio e perspectiva, que são o reconhecimento e a valorização do curso na atual conjuntura. Nesse sentido, no contexto da Educação do Campo no estado de Roraima, pontua-se especificamente a possibilidade do agir profissional docente por meio de um possível marco histórico: a alteração da Lei 892/2013, que disciplina a Carreira de Magistério da Educação Básica no Estado de Roraima, ao dispor sobre a criação do Plano de Cargos, Carreiras e Remunerações dos Servidores da Educação Básica do Estado de Roraima (PCCREB).

A esse respeito, a Secretaria de Educação e Desporto (SEED) ressalta: “Somente após essa alteração será possível realizar concurso específico e diferenciado para o atendimento desta modalidade de ensino”, tornando-se essencial acompanhar de forma significativa o processo e o prazo de 45 a 60 dias estipulados na pauta, no qual esta teria o compromisso de envio do Projeto de Lei para ser apreciado e votado pela Assembleia Legislativa do Estado de Roraima. Considerando que, a partir do dia 16 de maio de 2022, a SEED passou a ter um novo titular, a pasta foi assumida pelo professor Raimundo Nonato Carneiro de Mesquita, o qual passa a ser responsável pelas intervenções firmadas na pauta do dia 20 de abril de 2022.

Diante do exposto, ressalta-se que a Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEED) divulgou, em sua rede social oficial (Facebook), a nota *EDUCAÇÃO DO CAMPO*, na qual informou que, na manhã do dia 13 de junho de 2022, o Reitor da UFRR, professor Dr. José Geraldo Ticianeli, e o Deputado Estadual por Roraima e Presidente da Comissão de Educação, Evangelista Siqueira, foram recebidos no gabinete do Secretário de Educação e Desporto, Raimundo Nonato Carneiro de Mesquita, para discutir sobre a Educação do Campo. O tema foi pauta da audiência pública na Assembleia Legislativa, reali-

zada em 20 de abril de 2022, relativa à proposta de necessidade de alteração da Lei 892/13 – PCCR da Educação Básica –, a qual, atualmente, não contempla a Educação do Campo. Nesse contexto, foi afirmado na nota que a SEED já está instituindo uma comissão para realizar a análise da possibilidade de alteração da Lei, a fim de que, no futuro, profissionais formados no curso de Licenciatura em Educação do Campo pela UFRR possam participar de concursos públicos específicos dentro dessa modalidade.⁶

Por fim, diante da intervenção conjunta ocorrida em 13 de junho de 2022 entre a UFRR e a Comissão de Educação, o Deputado e Presidente da Comissão, Evangelista Siqueira, divulgou em sua rede social oficial (Instagram) uma nota intitulada: *MAIS UM DIÁLOGO SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO*, na qual afirma: “O Secretário de Educação Nonato Mesquita foi bastante receptivo e propositivo, e garantiu que vai cumprir o prazo de envio do PL para a Assembleia votar e corrigir essa falha”.

Diante do exposto, partimos do pressuposto de que esse desafio e perspectiva – a alteração da Lei 892/13 – está próximo de ser alcançado. A expectativa é significativa para mais um marco histórico na Educação do Campo no Brasil, mais precisamente na Região Norte, no estado de Roraima, considerando as longas e árduas lutas sociais travadas no contexto da Educação do Campo em Roraima, para que esse marco tão almejado se concretizasse.

Por fim, o reitor da Universidade Federal de Roraima, Prof. Dr. José Geraldo Ticianeli, egressos da LEDUCARR, alunos da LEDUCARR, professores da LEDUCARR, representantes dos movimentos sociais, o Secretário da SEED, o Presidente da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa e o Governador do estado de Roraima, Antônio Denarium, participaram, no dia 16 de janeiro de 2023, da solenidade de sanção da alteração da Lei Estadual 892/2013, que permite a inclusão dos graduados em Licenciatura em Educação do Cam-

6. “São muitos os desafios da Educação, vamos valorizar e potencializar o trabalho que a Secretária Leila vinha desenvolvendo e cuidar principalmente das escolas e ginásios que apresentam deficiências estruturais, sem esquecer o lado pedagógico, fundamental que tenha uma atenção especial”, destacou o secretário Nonato (grifos nossos).

po no Plano de Cargos, Carreiras e Remunerações dos Servidores da Educação Básica do Estado de Roraima. Esse momento tornou-se um marco simbólico, resultado de árduas e longas lutas em defesa de uma Educação do/no Campo pública, democrática e de qualidade.

Conclusão

Os/as egressos/as do curso de Licenciatura em Educação do Campo, mediante o instrumento questionário aplicado, relataram questões pertinentes e subjetivas que nos deram suporte, sustentação e base científica na identificação das perspectivas e dos desafios dos/as egressos/as do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima (LEDUCARR/UFRR), os quais foram – e são – autores e protagonistas deste estudo.

Por meio dos/as egressos/as, obtivemos a oportunidade e as possibilidades de alcançarmos respostas para a questão-problema que norteou o estudo. Sem a adesão destes à colaboração com a pesquisa, não teria sido possível obter sustentação e respaldo para as inquietações com as quais nos deparamos cotidianamente na atualidade, no contexto da Educação do Campo, bem como para a constante luta pela valorização e pelas possibilidades de inserção dos egressos nos espaços sócio-ocupacionais que são seus por direito.

Tendo em vista que a criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo foi uma luta vencida – mesmo estando em constante desafio e resistência –, trata-se de uma conquista que necessita ser ainda mais respeitada, levando-se em consideração sua relevância e função social para a qual foi pensada.

Embora os alunos – em especial os das primeiras turmas do curso de Licenciatura em Educação do Campo da LEDUCARR/UFRR – tenham percorrido e ainda percorram desafios para e/ou no agir profissional, com base no número de egressos que aderiram ao estudo, a grande maioria demonstra possuir um sentimento positivo em relação à atuação que exercem atualmente.

Nesse sentido, é importante ressaltar que, embora um número reduzido de egressos/as não possua nenhum vínculo com o contexto escolar para o qual recebeu formação e preparação, ainda assim se

sentem realizados com sua ocupação profissional atual, tendo em vista, inclusive, serem meios dignos que conquistaram para prover sua subsistência e a de suas famílias.

Diante disso, compreendemos que se sentem realizados profissionalmente com a função que desempenham atualmente, ainda que esta não esteja relacionada diretamente à formação recebida na LEDUCARR, trata-se de ocupações que dizem respeito à sua trajetória pessoal. Por fim, deixaram em evidência suas expectativas quanto à futura inserção no campo profissional docente, de forma amplamente reconhecida nos termos da lei, especialmente no estado de Roraima, sendo esta uma perspectiva e, ao mesmo tempo, um desafio a ser superado.

Assim, pontuamos a relevância da resistência na atualidade, pois compreendemos que vivemos um momento ainda muito delicado, sobretudo diante do recente impasse relacionado à retomada dos diálogos sobre o Projeto de Emenda à Constituição – PEC 206/2019 –, que sugere a cobrança de mensalidade em universidades públicas. Entendemos, no entanto, que a PEC 206 representa um retrocesso e uma violação ao direito social e constitucional à educação pública, a qual é fruto de muitas lutas sociais para que tenhamos uma educação gratuita, de qualidade e para todos.

Referências

BARBOSA, Rosimar Moraes; MONTINO, Mariany Almeida. Mulher universitária: dificuldades e superações para concluir o ensino superior. **Revista Multidebates**, Palmas, v. 4, n. 6, dez. 2020. Disponível em: mulher universitária: dificuldades e superações para concluir o ensino superior multidebates. Acesso em: 29 maio 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Brasília, DF: Senado, 2010.

BRASIL. Universidade Federal de Roraima (UFRR). Gabinete da Reitoria. Ofício nº 099/GR/UFRR. Data de assinatura: 18 de abril de 2022. Disponível em: PEC 206/2019 — Portal da Câmara dos Deputados - Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br). Acesso em: 05 fev. 2024.

DANTAS, Sergio Silva. Identidade política e projetos de vida: uma contribuição à teoria de Ciampa. **DOSSIÊ Psicologia & Sociedade**, v. 29,

e172030, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/NWfPsD3gg-nRchV3x5bgCjwg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 jun. 2022.

SEED. **Secretária de Educação e Desporto Leila Perussolo participou de uma audiência pública 20/04/2011**. Disponível em: <https://www.facebook.com/SeedRoraima>. Acesso em: 13 jun. 2022.

SEMED. **Educação: recepciona aprovados em concurso para educação do campo**. Disponível em: <https://maraba.pa.gov.br/educacao-semed-recepcao-aprovados-em-concurso-para-educacao-do-campo/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SIQUEIRA, Evangelista. **Mais um diálogo sobre Educação do Campo**. Boa Vista, 13 jul. 2022. Instagram: [evangelista_siqueira](https://www.instagram.com/p/Cew5lvFuhNh/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==). Disponível em: https://www.instagram.com/p/Cew5lvFuhNh/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==. Acesso em: 06 fev. 2024.

VALADÃO, Franciele Aparecida. As mulheres na Educação do Campo transformando o território do Pontal do Paranapanema: estudo sobre a participação das militantes do MST no PRONERA. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS, 7. **Anais...** 2014. Disponível em: http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404667586_ARQUIVO_ArtigoCBG_FranValadao_Mulheres-pronera.pdf. Acesso em: 03 jun. 2022

Capítulo 7

Ensino de Língua Portuguesa na Pandemia: Exemplos e Contrastes dos Contextos Rural e Urbano

Joana Gonçalves de Almeida Nascimento¹

Raquel Endalécio Martins²

Edinete da Silva Pereira³

Luciano Gabriel Endalécio Martins⁴

Introdução

Este texto é fruto da disciplina “*Práticas de Produção Textual e Ensino*” – parte do programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), campus Marabá –, que foi ministrada pela Prof^a Dr^a Raquel Endalécio Martins. Durante as aulas, tivemos a oportunidade de ler *A história ou a leitura do tempo* (2009), de Roger Chartier; *Do mundo da*

1. Mestre do Programa Profissional em Letras da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (PROFLETRAS/UNIFESSPA). Professora efetiva da SEMED de Brejo Grande do Araguaia – Pará e da Rede Estadual do Tocantins. Faz parte do Grupo de Pesquisa “Recepção da literatura infantojuvenil e práticas sociais de letramento literário. E-mail: joanalmeidanascimento77@gmail.com.
2. Doutora e professora efetiva da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Professora colaboradora do Programa Profissional em Letras da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (PROFLETRAS/UNIFESSPA). Vice-líder do Grupo de Pesquisa “Recepção da literatura Infantojuvenil e práticas sociais de letramento literário. E-mail: rem.ufrr@gmail.com.
3. Pós-graduada pela Faculdade de Ensino de Minas (FACEMINAS). Licenciada em Geografia pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Licenciada em Educação do Campo pela Universidade Federal de Roraima (UFRR) e professora da SEMED do Uiramutã – Roraima. Email: edinetedasilvapereira8@gmail.com
4. Professor Doutor em Letras, Mestre em Educação, Arte e História da Cultura e Licenciatura plena em Letras. Professor da Educação Básica (Colégio de Aplicação da UFRR). E-mail: luciano.endalecio@ufrr.br.

leitura para a leitura do mundo (2000), de Marisa Lajolo; *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita* (2016), de Ângela Kleiman, dentre outras obras que nos ajudaram a compreender o fenômeno da escrita ao longo do tempo e como esse processo se impõe aos professores de Língua Portuguesa. Nem todos esses textos foram utilizados como base deste trabalho, mas, de certa forma, influenciaram meu pensamento e minha prática com os estudantes após o período da pandemia.

Ainda nas aulas, fomos convidados a refletir sobre a cultura digital, que não é um fenômeno novo, embora ainda exista rejeição por parte de pessoas que não conhecem ou que simplesmente ignoram o diferente, o novo. Como proposta de trabalho, escrevemos um texto sobre nossas experiências docentes durante o período da pandemia. Analisamos, ainda que brevemente, a maneira como tivemos de nos adaptar ao novo método de compartilhar conhecimento com nossos estudantes por meio dos recursos digitais, levando em consideração seus conhecimentos prévios, já que era necessário manter o distanciamento físico entre estudantes e professores.

A partir dessas discussões em aula (e fora dela) e da experiência como professora efetiva durante a pandemia de Covid-19, atuando em duas escolas no estado do Pará, propomos este capítulo.

A primeira escola situa-se na zona urbana do município de Palestina do Pará: a Escola Municipal de Ensino Fundamental 21 de Abril, localizada no centro da cidade, com média de 500 alunos matriculados. A segunda localiza-se na zona rural do município de Brejo Grande do Araguaia – Pará: a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Silvana Moura, com média de 100 alunos matriculados. Os dois municípios estão a cerca de 500 quilômetros de Belém, na região Norte do país.

A vivência nas duas escolas foi bastante distinta. Na primeira, ficou evidente que a pandemia representou um grande desafio para todos os professores, pois percebemos a necessidade de nos reinventar para alcançar os objetivos almejados – uma educação de qualidade, ainda que em regime de aulas a distância. Já na segunda escola, situada no campo, os problemas enfrentados foram consideravelmente menores, em razão do método adotado durante o período de reclusão, como será demonstrado ao longo deste capítulo.

A escola do campo, Silvana Moura, possui estrutura física adequada para receber os estudantes. As salas de aula são climatizadas, o espaço físico é acolhedor e conta com sala de vídeo e sala de leitura, ambas separadas das salas de aula regulares. A escola está localizada no centro da Vila Santa Rita, onde as crianças são bem recebidas por todos os servidores. Assim, compreendemos que, no processo de ensino-aprendizagem, é essencial ter clareza quanto ao papel das crianças. Segundo Abreu:

Cada criança é única em sua maneira de sentir e estar no mundo, cada uma com suas características e aptidões inatas, que devem ser respeitadas. Para que se desenvolva plenamente, ela precisa basicamente de liberdade e atividade (Abreu, 2010, p. 50).

Ao desenvolvermos um trabalho participativo dentro da escola, torna-se necessário entender melhor nosso público de estudantes. Eles são os principais agentes transformadores da sociedade. Por isso, é fundamental criar meios que os levem a se tornarem protagonistas da própria aprendizagem. Somente nesses parâmetros a educação se faz eficiente.

Paulo Freire (2002, p. 104) afirma que “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. Daí a necessidade de nos reinventarmos para oferecer aos estudantes o privilégio de uma educação de qualidade.

Ainda segundo o autor:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção (Freire, 1996, p. 22) (grifo do autor).

Como meta de ensino, precisamos levar em consideração a troca de saberes entre docente e discente. Sem essa interação, não há razão para estarmos em sala de aula. “Não há docência sem discência: as duas

se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro” (Freire, 1996, p. 23).

Mesmo vivendo um período que trouxe desafios para professores, estudantes, pais e comunidade, não se deve esquecer de que nosso público principal são os discentes. Eles precisam exercer a “liberdade e atividade” que desenvolvam a cognição, inserindo-os como sujeitos nos diversos meios sociais aos quais pertencem – seja na escola da zona urbana, seja na escola do campo.

As cidades onde atuei como professora nas duas escolas são próximas. Palestina do Pará fica a apenas 12 quilômetros de Brejo Grande do Araguaia. E ambas estão localizadas a, em média, 40 quilômetros da divisa entre os estados do Pará e Tocantins, tendo como marco divisor o rio Araguaia, conforme ilustração abaixo:



Figura 1 Mapa que mostra divisa entre Brejo Grande do Araguaia e Palestina do Pará, ambas no estado do Pará, e a cidade de Araguaatins, estado do Tocantins. Disponível em: https://www.viamichelin.de/karten-stadtplan/brasilien/para/_brejo_grande_do_araguaia-68521 Acesso em: 09 ago. 2024.

Analisando por este prisma, as duas secretarias de educação se debruçaram em busca da capacitação dos profissionais. Para esse feito, a SEMED de Palestina do Pará nos ofereceu uma formação pedagógica com o secretário de Educação de Ananás (TO), o professor Aclely-

ton Costa, na semana de 27 a 31 de janeiro de 2020. Nela, tivemos a oportunidade de somar conceitos sobre “consciência racional, planejamento (vida pessoal e profissional), inteligência emocional (autoconehecimento, autocontrole, automotivação, empatia e sociabilidade), desejos versus necessidades” etc.

Pela SEMED de Brejo Grande do Araguaia, em 2021, também participamos de uma formação pedagógica com o professor Paulo Roberto Padilha. Na ocasião, tivemos o privilégio de refletir sobre diversos aspectos da ação pedagógica, como, por exemplo: “Ensinar e aprender com sentido”, a partir da visão defendida por Moacir Gadotti, referenciada pelo palestrante. Refletimos também sobre “que mundo, cidade, escola nós queremos”; “o que vale mais na hora de ensinar: razão ou emoção?”; “inclusão social”, dentre outras abordagens significativas. Assim, em ambas, pudemos experimentar esses saberes, que gradativamente vão sendo incorporados dentro das escolas. Paulo Freire afirma que “o compromisso, próprio da existência, só existe no engajamento com a realidade, de cujas ‘águas’ os homens verdadeiramente comprometidos ficam ‘molhados’, ensopados” (Freire, 1983, p. 9).

Assim, a formação pedagógica oferecida pelas instituições de ensino pautou-se nos saberes humanos e nas competências emocionais, que seriam tão úteis nos meses seguintes em ambas as escolas. Nossa preocupação, no momento, se estendia para além das competências cognitivas dos estudantes. Voltava-se, principalmente, ao encontro das emoções e experiências adquiridas, além das perdas e desafios do recomeço que estávamos atravessando. Para este intento, debruçar-se no estudo sobre as características socioemocionais e saber lidar com os desafios do momento tornou-se crucial na nossa atuação docente.

Práticas Sociais de Aprendizagem em Escola Urbana

O período pandêmico que a humanidade experimentou, entre os anos de 2020 e 2022⁵, mostrou-se bastante desafiador para todos. As escolas, em diversos países, tiveram de se adaptar à realidade do

5. Período de pandemia classificado pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/pandemia-de-covid-19.htm> Acesso em: 09 ago. 2024.

momento, a fim de que os discentes não fossem prejudicados diante da situação que vivíamos. Os professores não ficaram imunes aos desafios que se apresentaram, principalmente quando se observam as realidades das escolas urbanas e rurais. Mesmo tendo formação pedagógica nas duas secretarias, tivemos resultados diferentes nas escolas analisadas, em relação à disciplina de Língua Portuguesa.

Em Palestina do Pará, por exemplo, a coordenação pedagógica criou grupos de WhatsApp para todas as turmas. Seguíamos horários definidos para cada disciplina, como se estivéssemos no presencial. No início, comecei com aulas pela plataforma Google Meet, dinâmicas e participativas, em que os alunos interagiam movidos pela novidade da ferramenta virtual; mas esse método não perdurou por muito tempo. Logo os discentes, possivelmente já acostumados com a novidade, deixaram de entrar nas salas virtuais, optando apenas por acessar os conteúdos e atividades que eram postados posteriormente às aulas. A mudança de postura da maioria dos alunos me deixou desanimada em continuar usando a plataforma digital Google Meet.

Nesse ínterim, fomos nos habituando às circunstâncias do momento. Tudo era novo, tanto para os estudantes quanto para nós, professores. No entanto, acredito que esse desânimo em buscar outros mecanismos que despertassem o interesse dos alunos pode ser classificado como um fator negativo na minha atuação como docente naquele período. Roger Chartier, no texto *A história ou a leitura do tempo*, afirma que:

Quando Noé, ou seja, cada um de nós, olha através da escotilha de sua arca, vê outras arcas, a perder de vista, no oceano agitado da comunicação digital. E cada uma dessas arcas contém uma seleção diferente. Cada uma quer preservar a diversidade. Cada uma quer transmitir. Essas arcas estarão eternamente à deriva na superfície das águas (Chartier, 2009, p. 15).

O autor que trata da história da escrita – em texto de 2009 – compara o mito bíblico da Arca de Noé à adaptação à comunicação digital. Mais de uma década depois de sua publicação, o texto ainda se mostra muito atual, ganhando um novo contexto. Estávamos, em

todo o mundo, procurando “manter a nossa espécie” e selecionando um pouco de cada coisa mais importante que se queria preservar: a educação.

Foi nesse contexto que cada um de nós procurou caminhos, como professor/professora, para ajudar os jovens em suas diferentes escolhas na busca por conhecimento, através das ferramentas digitais disponíveis. Eles continuariam conectados, embora não mais pelas aulas no Google Meet, mas pelo WhatsApp. Essa abordagem justifica-se e reforça a necessidade de intervenção pedagógica, com o intuito de ajudá-los a usar a internet para estudar, principalmente na identificação de informações confiáveis.

Acrescenta-se a isso também a falta de contato físico – corpo a corpo – como forma de favorecer laços mais duradouros e confiança recíproca, tão importantes na relação docente/discente. O contato no dia a dia com os estudantes, ou em qualquer relação, é essencial para um bom convívio. Nesse caso, entendemos que as plataformas digitais podem também gerar esse distanciamento entre determinadas pessoas, o qual pode ser classificado como um ponto negativo.

Ao constatar que a maioria dos alunos não entrava nas salas virtuais, nossas aulas passaram a seguir outro caminho: gravação em áudio explicando o conteúdo, postagem do arquivo e atividade pelo grupo do WhatsApp. O retorno era também pelo mesmo aplicativo, por meio de fotos, o que enchia rapidamente a memória do celular. No fim, não sabíamos se quem fazia as atividades eram os próprios estudantes, os colegas ou familiares. Tal incógnita pode ter como resultado o que vemos nos dias atuais: crianças com sérias dificuldades de aprendizagem, estressadas e agitadas em sala de aula.

A esse respeito, Chartier nos alerta que a imersão nos meios digitais pode ser tanto uma solução para aquele que “deriva” quanto um problema. Segundo o autor:

Novo *pharmakon*, a inteligência coletiva que favorece a cibercultura é ao mesmo tempo um *veneno* para aqueles que dela não participam (e ninguém pode participar completamente dela, de tão vasta e multiforme que é) e um *remédio* para aqueles que mergulham em seus turbilhões e conseguem controlar sua pró-

pria deriva no meio de suas correntes (Chartier, 2009, p. 30) (grifo do autor).

É justamente sobre esse controle que devemos nos atentar. Os estudantes que não têm acesso aos meios digitais precisam aderir ao contato presencial, facilitando a busca pelo conhecimento e pela emancipação. No entanto, o acesso às redes deve ser acompanhado de discernimento e da orientação de um adulto, para que não se sucumbam ao mundo virtual, esquecendo-se da importância da convivência real.

Nesse aspecto, o professor possui um papel fundamental na formação dos educandos, especialmente em um contexto marcado pela virtualidade. Na Internet, é possível encontrar grande parte das respostas que buscamos. Da mesma forma, ela também pode nos conduzir a inúmeros questionamentos. Saber selecionar o objeto de estudo, verificar se as fontes são confiáveis ou não, e aprofundar-se na busca por informações até consolidar o conhecimento desejado faz parte das atribuições do docente.

Ter acesso aos meios digitais, como mencionado, facilita a pesquisa e o aprendizado. Por outro lado, estudantes do campo podem perder oportunidades por não contarem com as mesmas tecnologias e conexões. Contudo, no caso do trabalho desenvolvido na escola do campo durante o período da pandemia, os educandos foram beneficiados pela intensificação dos vínculos pessoais em detrimento dos vínculos digitais, como veremos a seguir.

Práticas Sociais de Aprendizagem em Escola do Campo

A experiência na escola do campo Silvana Moura percorreu um caminho bem diferente da escola urbana. Lecionava para as turmas do sexto ao nono ano na Vila Santa Rita, localizada a dezessete quilômetros do município de Brejo Grande do Araguaia, estado do Pará. Acredito que essa diferença tenha ocorrido devido à própria localidade da vila, além da cooperação mútua entre pais, professores e funcionários da escola. A metodologia utilizada sofreu adaptações.

Nessa escola, optei por não utilizar a plataforma Google Meet, uma vez que boa parte dos alunos não possuía acesso à internet, em razão da localização da vila. Decidimos, então, montar apostilas ou selecionar objetos de conhecimento diretamente do livro didático; atendíamos os pais individualmente, explicando aquilo que seria solicitado aos alunos (seus filhos). Após a realização das atividades, os materiais eram devolvidos à escola, geralmente no período da manhã. Como forma de prevenção no período pandêmico, os cadernos e apostilas eram deixados expostos ao sol pelos funcionários da escola.

Todos nós tivemos participação importante nesse processo. À tarde, uma ou duas vezes por semana, eu ia até a escola, corrigia os cadernos e os devolvia às famílias, reiniciando o ciclo na semana seguinte. Durante esse processo, permanecia sozinha na sala de aula, geralmente atendendo um pai por vez. Com o passar dos dias, percebendo que a situação pandêmica poderia se estender por mais tempo, decidi atender os alunos presencialmente. Atendia um, dois, três alunos por vez, tiravam dúvidas e realizavam as atividades em casa. O procedimento de exposição dos cadernos ao sol foi mantido como cuidado preventivo, visando à proteção tanto dos estudantes quanto da equipe escolar. Acrescenta-se a isso o pequeno número de moradores da comunidade – cerca de trezentas pessoas – e o reduzido contato com outras localidades, o que dificultava a disseminação da doença.

Com isso, o método de trabalho desenvolvido nessa escola trouxe melhores resultados, pois não optamos, de forma absoluta, por uma postura de total distanciamento entre os envolvidos no processo educacional durante o período de aulas remotas. Além dessa metodologia, incluímos também a leitura de livros literários, que foram solicitados aos alunos nesse período de reclusão. O atendimento presencial contribuiu significativamente para as anotações referentes aos textos lidos e aos trabalhos solicitados.

Ademais, não se pode negar que as famílias da Vila Santa Rita desempenharam um papel crucial na parceria entre escola e comunidade, pois a colaboração se deu de forma mútua. Todos compreenderam que o processo de ensino e aprendizagem exigia reinvenção. Mesmo aqueles pais que não haviam tido acesso à escolarização compreenderam que era necessário unir esforços e manter um acompanhamento

familiar constante, fundamental para a vida estudantil de qualquer pessoa, independentemente da idade.

O que queremos dizer pode ser resumido da seguinte forma: as famílias se ajudaram durante o período das aulas remotas, na escola do campo. Elas perceberam que essa colaboração era, de fato, essencial, principalmente em razão dos vínculos que as mantinham unidas.

Pais que eram alfabetizados, que sabiam ler e compreender as atividades propostas, ajudavam os filhos daqueles que não sabiam ler. As crianças também se apoiavam mutuamente nesse processo, e as famílias colaboravam com a compra de materiais, com a leitura de textos, entre outras ações. Isso demonstra o quanto esse trabalho foi importante, pois a responsabilidade pela educação não recaiu apenas sobre a professora, mas sobre todos os envolvidos com o processo educativo.

De toda forma, o período pandêmico nos trouxe novos olhares sobre a educação e sobre a prática docente. Pudemos observar a importância de rever nosso posicionamento diante dos desafios que a profissão nos impõe, especialmente por lidarmos com seres humanos, sujeitos em constante transformação. A cada ano, transformamos nosso modo de ver, experimentar e sentir o mundo. Da mesma forma, o público que atendemos também passa por mudanças, tanto físicas quanto cognitivas. Saber lidar com o novo, refletindo sobre a própria ação docente, pode ser o primeiro passo para mudanças significativas na prática pedagógica.

Pensar na perspectiva de transformação da sociedade por meio da prática docente exige atitude por parte do profissional da educação. Nesse sentido, somar saberes entre a ação e a pesquisa pode ser uma alternativa eficaz, pois:

O professor pesquisador foi colocado em destaque como o profissional que, tal como um artista, busca as melhores maneiras de atingir os alunos no processo de ensino e aprendizagem e, utilizando diferentes materiais, procura soluções mais adequadas à sua criação (Fagundes, 2016, p. 287).

Este foi o caminho percorrido na escola do campo Silvana Moura, no interior do estado do Pará. A maioria dos estudantes não tinha

acesso às redes sociais, como citado neste texto, o que evidenciou a importância de adotar outras formas de garantir o acesso dos alunos ao bem cultural que é a educação.

Desse modo, pode-se dizer que o período de reclusão que enfrentamos nos últimos anos, em decorrência do Coronavírus, possivelmente trouxe algumas consequências para o ensino e a aprendizagem, as quais hoje podem servir como objeto de estudo e reflexão em nossa prática docente. É importante também salientar que cada comunidade escolar teve uma vivência específica e – em especial nas escolas do campo – não é possível padronizar os efeitos da pandemia sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Ação Pedagógica: Construindo Caminhos para a Educação

Nesta segunda parte, propomos uma breve comparação entre práticas didáticas aplicadas nas duas escolas citadas, fazendo uma reflexão sobre experiências em duas turmas de 6º ano do ensino fundamental. A primeira está representada por uma escola urbana, a Escola Municipal de Ensino Fundamental “21 de Abril”, com vinte e nove alunos matriculados, embora alguns deles sejam oriundos da zona rural e utilizem o transporte escolar. Nela, pode-se considerar, em primeiro plano, que nem todos os discentes possuem acesso aos meios tecnológicos, devido à localidade de suas residências.

Em contraste com a turma mencionada, trago também à análise os aspectos de ensino/aprendizagem do 6º ano de uma escola do campo: Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Silvana Moura. Nesta, temos apenas nove alunos matriculados.

Em primeiro lugar, vemos resultados diferentes nas duas escolas. Os alunos que foram assistidos pelas famílias ao estudarem em casa retornaram praticamente sem alteração significativa no ritmo da aprendizagem. Foi o ocorrido na escola do campo. Já os estudantes da zona urbana que tiveram maior liberdade em fazer os exercícios sozinhos, se é que fizeram mesmo, voltaram com sérias dificuldades às aulas presenciais.

Tal fato leva em consideração que na série analisada espera-se que os discentes possuam habilidades básicas como: ler e interpretar textos de gêneros variados – fábulas, anedotas, tirinha, HQ –, escrever pequenos textos (enunciados), conforme descrito na habilidade (EF15LP16). A habilidade apresenta em suas linhas que, por meio da mediação pedagógica, o estudante consiga: “Ler e compreender, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas” (BNCC, 2018).

Em relação à gramática da língua, é esperado que o estudante conheça e domine os encontros vocálicos e consonantais, saiba um pouco sobre sílaba tônica para uma melhor leitura das palavras, conheça também os sinais de pontuação, a fim de desenvolver a entonação adequada na leitura dos textos e, conseqüentemente, compreendê-los melhor. É desejável ainda que tenha algum conhecimento sobre os substantivos, sabendo diferenciar, por exemplo, o próprio do comum, exercitando isso na escrita de seu próprio nome. Além disso, pode possuir conhecimento sobre os adjetivos, como classe gramatical que, dentre outras funções, caracteriza os substantivos; saber pontuar textos adequadamente; conhecer os usos das conjunções, entre outros. Tais objetos podem ter sido apresentados à turma de forma isolada ou por meio do texto, conforme abaixo:

(EF03LP09) Identificar, em textos, adjetivos e sua função de atribuição de propriedades aos substantivos. [...] (EF04LP07) Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre artigo, substantivo e adjetivo (concordância no grupo nominal). [...]. (EF05LP04) Diferenciar, na leitura de textos, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos e reconhecer, na leitura de textos, o efeito de sentido que decorre do uso de reticências, aspas, parênteses [...]. (EF05LP07) Identificar, em textos, o uso de conjunções e a relação que estabelecem entre partes do texto: adição, oposição, tempo, causa, condição, finalidade (Brasil, 2018, p. 119).

Para este ano letivo, o Plano de Curso elaborado pelos professores de Língua Portuguesa do município de Palestina do Pará, o qual utilizamos nas duas unidades educacionais, prevê trabalharmos, em todas

as turmas, leitura literária, como romance, contos, crônica, poema etc.; leitura não literária do campo jornalístico e do campo da atuação da vida pública, além dos gêneros textuais: autobiografia, relato de experiência, diário (1º bimestre); mapa mental, debate, tomada de nota (2º bimestre); texto teatral (3º bimestre); verbete de dicionário impresso e on-line e narrativas de aventura (4º bimestre), seguindo as orientações da BNCC (2018).

Sobre a gramática da língua, está previsto, especificamente para os 6º anos: estudo da linguagem, especificamente a verbal, não verbal e mista; língua falada e escrita, incluindo reflexões sobre o preconceito linguístico; pontuação e entonação; substantivos e adjetivos em uso; substantivos e seus determinantes: coesão textual e concordância nominal; verbo: frase e oração; emprego dos modos e tempos verbais; uso dos tempos verbais no indicativo (pretérito, presente e futuro); oração: sujeito e predicado (introdução); pronomes pessoais do caso reto e oblíquo; coesão textual: nomes e pronomes. Assim, em relação ao trabalho com a gramática da língua, procuro desenvolvê-lo de forma contextualizada, utilizando textos na modalidade oral e escrita, com o objetivo de dar sentido aos conteúdos apresentados.

Precisamos analisar também que existem algumas diferenças entre a escola da zona rural e a escola do campo, tanto em relação ao seu aspecto físico quanto ao público que ambas atendem. Esmiuçando apenas a turma de 6º ano nas duas escolas, já vemos o marco da diferença quanto à quantidade de estudantes matriculados: na urbana, 29 alunos; enquanto, na escola rural, apenas 9. Daí já se percebe o impacto que há em nossas aulas.

Na escola de Palestina do Pará – urbana –, o prédio é bem antigo, assim como as instalações, móveis, cadeiras etc. A estrutura, em si, pertence ao estado e está emprestada ao município, pois este não possui imóvel próprio para atender à sua clientela. A maioria dos estudantes é da cidade, sendo poucos os que vêm de fazendas ou vilas vizinhas, por meio do transporte escolar. Quanto às aulas remotas, não percebi muito apoio das famílias no acompanhamento de seus filhos. O momento exigia ajuda de todos os lados, mas, infelizmente, poucos pais compreenderam esse cenário, deixando a maior parte da responsabilidade com os próprios filhos ou mesmo com a instituição escolar.

Em compensação, os funcionários se ajudaram mutuamente durante o período da pandemia, dentro das condições que nos cabiam.

Já a estrutura física da escola do campo diverge totalmente da anterior. O prédio é novo, todas as salas são climatizadas, com móveis novos etc. Possui capacidade para atender a mais de mil estudantes; no entanto, atende pouco mais de cem, devido à quantidade de pessoas na comunidade, como mencionado. O público é exclusivo da zona rural: são estudantes que trabalham em casa ou na roça e que estudam no contraturno. O estrato social varia em todas as turmas. Existem filhos de fazendeiros, da mesma forma que há filhos de pessoas que trabalham nas fazendas, o que não impede um bom relacionamento entre as crianças. Os funcionários, independentemente de serem professores ou não, são bastante colaborativos e sempre dispostos a ajudar quando precisamos.

Por outro lado, o número de professores não varia muito entre as duas escolas. Para cada área de conhecimento há um profissional específico, assim como pedagogos para as séries iniciais e para a coordenação pedagógica.

Para ilustrar o que foi dito acima, vejamos alguns exemplos de produção textual solicitada no começo do ano de 2023 à turma do 6º B, da E.M.E.F “21 de Abril”, comparando-os com uma produção textual de um estudante campesino da escola Silvana Moura. Os nomes dos alunos foram ocultados.

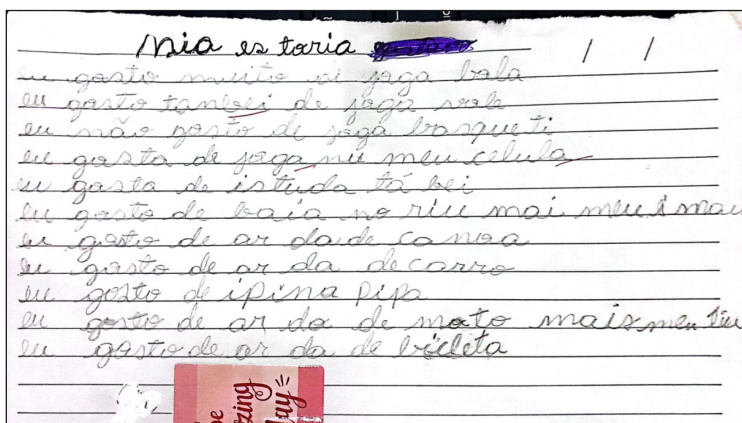


Figura 2 Produção textual de estudante da Escola Municipal de Ensino Fundamental “21 de Abril”.

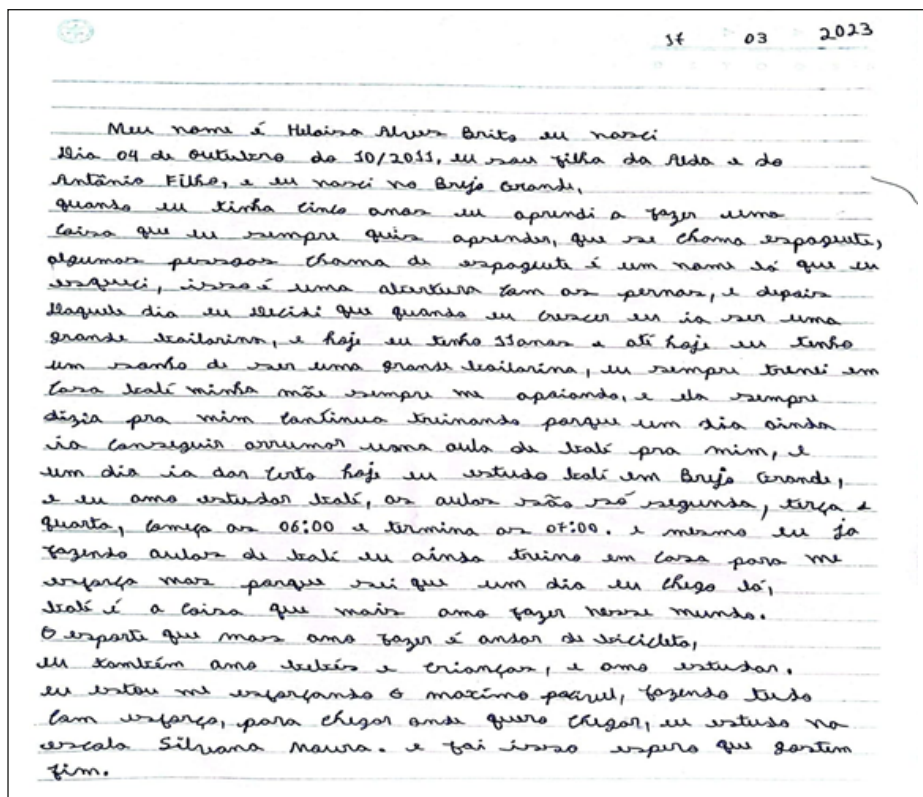


Figura 5 Produção textual de estudante da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Silvana Moura.

Como se vê, a produção textual da figura 4 foi feita por um estudante da escola urbana, que teve aulas remotas durante todo o período da pandemia. Já a produção da figura 5 foi elaborada por um estudante da escola do campo. Percebem-se diferenças significativas entre elas. A primeira carrega a mesma estrutura frasal do exemplo mostrado na figura 2 – desconexa, sem progressão textual e com ausência de pontuação –, embora ainda possamos compreender o que o educando quis expressar em seu texto.

Na quinta figura, vemos uma construção textual mais elaborada. A estudante não se limitou à frase, discorreu sobre o que faz, o que gosta, o que pensa, em forma de texto. Utilizou a pontuação de maneira adequada e apresentou poucos erros ortográficos. Essa comparação nos revela, empiricamente, que o atendimento aos estudantes

no período da pandemia, aliado ao acompanhamento familiar, surtiu efeitos positivos para as crianças ao retornarem às aulas presenciais.

Os exemplos acima são apenas alguns que foram selecionados para serem lidos com os alunos em formato particular. Ainda não fiz um diagnóstico preciso, mas posso adiantar que, na turma do 6º ano da escola urbana, cerca de 40% dos alunos não sabem ler ou escrever de forma compatível com o nível de escolaridade. É certo que não fui professora deles no ano passado, tendo em vista que iniciaram o Fundamental II este ano, mas me preocupa bastante o estado em que se encontram. Primeiro, porque são meus alunos; segundo, porque será necessário fazer uma adaptação no conteúdo programático do 6º ano, buscando, senão sanar, ao menos minimizar os graves problemas que identificamos aqui.

Esmiuçando cada produção – sem, é claro, esgotar as possibilidades de análise –, podemos dizer que, no exemplo 01, o aluno conhece a estrutura básica da frase na ordem direta: SVO (sujeito, verbo, objeto), mantendo esse formato em todo o texto. Além dos desvios gramaticais percebidos, falta algo fundamental: a textualidade. Segundo Costa Val, “chama-se textualidade ao conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases” (Costa Val, 1999, p. 5). Pode ser que o iniciante do Fundamental II (6º ano) ainda não domine a noção geral entre frase aleatória e texto propriamente dito. São exercícios que exigem tempo para se chegar à compreensão, especialmente se esse aluno teve contato apenas com palavra, frase e período antes de ser introduzido à concepção de texto. Tanto na figura 2 quanto na figura 4, vemos a mesma situação: ambos os textos são de estudantes da escola urbana.

Assim, quando se trabalha pela corrente de conceitos separados do texto, acredito ser mais difícil assimilar a noção de textualidade, pois o caminho é inverso. Como professores, precisamos olhar com mais atenção para as questões de incoerência nas produções discentes, procurando trabalhar com o texto, esclarecendo as diferenças para que o resultado final seja coeso, coerente e faça sentido. O docente precisa mostrar linearidade na organização das ideias – uma levando à outra, construindo sentidos –, o que difere bastante da frase isolada.

Em contraste com a vivência dos alunos da escola da zona urbana, temos os estudantes da escola em Santa Rita, vila situada a dezessete quilômetros de Brejo Grande do Araguaia. Como dito, lá temos um número bem reduzido de alunos – vinte a menos – no mesmo ano em que estamos fazendo a comparação.

A discrepância observada entre o período de pandemia que enfrentamos e as aulas presenciais atualmente é bem menos significativa, uma vez que o acompanhamento tanto da escola quanto das famílias, nesse estágio, tornou-se prioridade para todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Outro fator que favorece esse quadro consiste na quantidade de alunos matriculados, certamente. A vila é bem pequena, o que justifica o número de alunos. Mas a escola é de grande porte. Se ela tivesse sido construída no centro urbano, com certeza atenderia a uma quantidade bem maior de estudantes.

Observando alguns detalhes, sem me aprofundar em todos eles, apenas trazendo reflexões possíveis, percebemos que os textos – figuras 3 e 5 – procuram dar um fio de continuidade à história contada pelos dois alunos do 6º ano da escola do campo. O trabalho desenvolvido em sala foi diferenciado, pois pudemos acompanhar cada aluno individualmente, devido ao número reduzido; além de o comportamento deles ser de pessoas mais calmas, mais compreensivas com as dificuldades dos colegas. Um exemplo claro dessa ocorrência é notado quando solicito a leitura compartilhada: todos se silenciam para acompanhar a leitura do texto, não riem do colega, principalmente quando há alguns que ainda estão silabando, como é o caso de três alunos dessa turma. Esse procedimento nos ajuda a desenvolver um trabalho melhor, pois há senso de colaboração na vila – bem diferente do que ocorre com os alunos da escola urbana.

Em todo caso, vemos ainda que o primeiro e o terceiro exemplos precisam de um cuidado maior quanto à execução do cronograma didático mencionado anteriormente por meio do Plano de Curso. Esses alunos precisam ler mais, exercitar a interpretação textual, partindo do conhecimento prévio de cada um e levando em consideração o contexto social em que vivem.

Os estudantes das produções da escola do campo – figuras 3 e 5 – também precisam ser acompanhados para aprimorar ainda mais seus

textos. Além disso, vemos que a realidade dos estudantes camponeses é bem diferente. Temos alunos que acordam cedo para executar tarefas em casa ou no campo e chegam à escola cansados. Contudo, essas vivências muito nos ajudam a compreendê-los melhor, pois adotamos um olhar diferenciado como docentes.

Por causa dessas observações, neste bimestre suspendi um pouco o conteúdo e decidi trabalhar mais a leitura, a compreensão e a interpretação textual, conforme o exemplo da atividade abaixo:

Leia o texto e responda às questões:

Liberdade
É não depender de droga nenhuma para viver⁶

Você sabia que os remédios sem indicação médica, a cola de sapateiro, o álcool e o cigarro são as drogas mais consumidas no Brasil? São as mais comuns e, por isso mesmo, muito traiçoeiras. Porque o pior de toda droga nem é o risco de morte, é a certeza de uma vida de dependência. Quem ainda acredita que as drogas libertam é candidato a escravo. Porque a outra palavra para liberdade é independência.

Campanha publicitária do Ministério da Saúde – Brasil: Governo Federal

- 1) Na sua opinião, o que é ser livre?
- 2) Você acha que o autor do texto tem razão? Por quê?
- 3) Como poderíamos levar a ideia que o texto defende para todas as pessoas do mundo?
- 4) Você acha que somente crianças e adolescentes estão sujeitos a passar por situações assim? Por quê?
- 5) O que significa a palavra “traíçoeira” no texto? Em qual outra situação essa palavra poderia ser empregada?

6. Link do texto: “Liberdade: é não depender de droga nenhuma para viver”: Disponível em: <https://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/969240/DLFE-200923.pdf/1.0>. Acesso em: 30 jun. 2024.

A metodologia adotada consiste em tirar cópias somente dos textos e solicitar a leitura completa; depois, conversamos sobre ele a partir de perguntas direcionadas para a compreensão. Posteriormente, após copiarem as questões, os alunos as respondem no próprio caderno. A correção da atividade pode ser feita de forma coletiva ou individual.

A partir da abordagem metodológica diferenciada – não colocando a primazia na gramática da língua – são perceptíveis avanços tanto na leitura quanto na compreensão textual. No entanto, ainda há muito a ser feito, isso é fato, pois percebo também que, na oralidade, eles conseguem se expressar melhor, têm ideias sobre o assunto, concordam e, às vezes, discordam uns dos outros. Entretanto, ao colocarem no papel, há certa dificuldade, principalmente na organização das ideias, além dos equívocos gramaticais para alguns. Lembrando que esse método foi iniciado recentemente, e não é possível concluir o resultado do trabalho com apenas algumas semanas de uso.

Já no exemplo da produção do 4º aluno, vemos uma narrativa de experiência bem mais elaborada do que as demais. Escolhi este exemplo para mostrar que, na mesma série/ano, temos casos dicotômicos que também nos revelam uma evolução no processo de ensino – evolução positiva, tendo em vista que a aluna veio do Fundamental I, 5º ano, e já consegue expressar o que pensa, o que gosta de fazer, consegue organizar as ideias ao longo do texto etc. Tais habilidades precisam ser trabalhadas com os demais estudantes dessa sala. Isso não é impossível, pelo contrário – com dedicação sistemática e estratégias de inclusão, alcança-se o almejado: estudantes letrados.

Breves Considerações

Refletindo sobre todo o processo de aprendizagem possível de ser realizado durante o período de pandemia, observamos que as ações não foram semelhantes nas escolas urbana e rural. Isso ocorreu devido ao acesso à Internet, pois o que era possível executar na cidade mostrou-se um desafio no campo. Por outro lado, buscar outro meio de atender aos estudantes da zona rural revelou – como vimos nos textos das crianças – um resultado bem mais satisfatório no interior do que na cidade. É evidente que o número reduzido de estudantes facilitou

o processo, contudo, a ajuda dos familiares em buscar, levar e acompanhar as atividades em casa certamente contribuiu com o trabalho do professor.

Agora, fazendo um paralelo entre as duas escolas (urbana e rural), além dos fatores diferentes que evidenciamos – número de alunos, interesse pelo ensino regular presencial, comportamento etc. –, é possível ainda salientar que não é fácil adotar os mesmos métodos didáticos nas duas instituições, mesmo partindo de uma vontade coletiva. No entanto, as limitações que temos não impedem que tentemos desenvolver trabalhos mais participativos em ambas as escolas, nos quais o aluno seja ouvido e direcionado à aprendizagem significativa. São desafios que precisamos enfrentar no chão da escola todos os dias.

Em todo caso, ao finalizar estas poucas linhas, digo que o reconhecimento desses resultados nas duas escolas pode ou não ter sido em decorrência do período de reclusão que fomos obrigados a viver entre 2020 e 2022, por causa da Covid-19. Percebemos diversos momentos de dificuldade na época das aulas remotas, mas uma afirmação como esta exige um trabalho de pesquisa mais detalhado, observando o máximo de nuances possíveis a serem analisadas. As falhas podem ser nossas, do sistema educacional, da falta de motivação, da falta de apoio de algumas famílias, enfim. É necessário ampliar as lentes de estudiosos para conseguirmos ver a terceira margem do rio, como diz Guimarães Rosa.

Referências

ABREU. Tâmara Maria Costa e Silva Nogueira de. **O livro para crianças em tempos de Escola Nova**: Monteiro Lobato e Paul Faucher. Tese (Doutorado em Teoria e História Literária). Instituto de Estudo da Linguagem. UNICAMP, Campinas, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Tradução de Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 77 p.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectiva do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação** v. 21, n. 65, abr.-jun., 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, Juliana Alves (Orgs.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2016.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Capítulo 8

Assistência Estudantil e Condições de Permanência dos Acadêmicos da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima

Nádia de Paula Pessoa Paludo¹

Sérgio Luiz Lopes²

Introdução

A presente pesquisa trata-se de um estudo de caso realizado com os acadêmicos da Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR), da Universidade Federal de Roraima (UFRR), com o objetivo de investigar se as ações de assistência estudantil da UFRR ofertadas a esses acadêmicos estão contribuindo para a permanência deles na instituição, bem como compreender as suas condições de permanência na UFRR.

Essa temática emergiu da necessidade de compreender o contexto social em que esses alunos estão inseridos, bem como as condições de permanência oferecidas pela universidade, por considerar que são sujeitos que apresentam maiores dificuldades de acesso ao ensino superior e de ingresso em uma universidade pública. O acesso ou a restrição à alimentação, à moradia e ao transporte, por exemplo, podem impactar significativamente a permanência de estudantes socioeconomicamente vulneráveis.

A partir dessa problemática, emergiu a seguinte pergunta de pesquisa: como as políticas públicas de assistência estudantil contribuem

-
1. Assistente social da Universidade Federal de Roraima; mestre em educação pela Universidade Estadual de Roraima. E-mail: nadia.pessoa@hotmail.com.
 2. Professor doutor da Universidade Federal de Roraima; doutor em Educação pela Universidade Federal de Sergipe; mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: serlupez@yahoo.com.br

para a permanência dos acadêmicos da LEDUCARR? Essa pergunta central desdobrou-se em outras mais específicas, sendo elas: a) como estão as condições atuais de permanência dos acadêmicos da LEDUCARR?; e b) as ações de assistência estudantil da UFRR contribuem para a permanência desses discentes na instituição?

Para atingir os objetivos propostos, foi realizado um estudo de caso junto aos acadêmicos da LEDUCARR, com abordagem qualitativa, cujos sujeitos foram selecionados dentre os 78 acadêmicos matriculados no curso no primeiro semestre de 2023, conforme os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos para fazer um recorte anterior à etapa de entrevista.

Com relação aos critérios de inclusão, optou-se por selecionar os acadêmicos com matrícula ativa no primeiro semestre de 2023 e alojados na Residência Universitária (ResU), pois representam uma parcela de estudantes que não residem no município de Boa Vista e, por esse motivo, ficam temporariamente alojados na ResU durante o período do Tempo Universidade (TU). Dentre os discentes declarados como indígenas, optou-se por selecionar apenas aqueles que informaram não receber a bolsa permanência do MEC, em virtude de representarem uma demanda potencial da assistência estudantil.

A entrevista semiestruturada foi realizada no prédio da LEDUCARR (campus Paricarana), em junho de 2023, de forma individual e presencial, conduzida por um roteiro contendo 46 questões norteadoras, distribuídas em três eixos temáticos, com a finalidade de coletar dados acerca da situação familiar e socioeconômica dos entrevistados; das ações de assistência estudantil; e das condições de permanência na instituição. Os dados obtidos foram avaliados segundo o método de análise de conteúdo, de acordo com os passos descritos por Bardin (2016).

Educação do Campo e Formação de Educadores

Formar educadores para atuar nas escolas do campo, sob a perspectiva de uma formação contra-hegemônica, pautada nos interesses dos trabalhadores e não do capital, orientada por concepções e princípios emancipatórios capazes de contribuir para a garantia dos direitos

dos sujeitos do campo, tornou-se prioridade na agenda dos movimentos sociais do campo e dos demais atores envolvidos na luta por uma educação específica para os povos do campo.

De acordo com Arroyo (2010, p. 478), os movimentos sociais do campo colocaram como prioridade “professores do campo nas escolas do campo”, por constatarem que a maioria dos educadores presentes nas escolas classificadas como rurais é proveniente da cidade, sem enraizamento cultural e identitário com os povos do campo, cuja formação não contempla a dinâmica econômica, social, política, cultural e de lutas dessa realidade. Com isso, surgiu a necessidade de uma formação específica para os educadores do campo, sendo tema de discussão nos encontros e debates desses movimentos.

A discussão sobre a necessidade de uma formação profissional voltada à preparação do educador do campo foi realizada na II Conferência Nacional de Educação do Campo (CNEC), ocorrida em 2004, na cidade de Luziânia/GO, evento considerado um marco na luta pela criação de uma política pública de formação de educadores para atuação no campo (CNBB et al., 2004). Nessa ocasião, denunciou-se a grave situação vivenciada pela população do campo, além dos problemas estruturais que envolviam a educação nesse contexto. Os participantes reiteraram a luta por um projeto de sociedade justo, democrático e igualitário, que contemplasse um desenvolvimento sustentável para o campo. No evento, foram feitas uma série de reivindicações em atenção às especificidades dessa realidade, dentre as quais destacou-se a luta por uma política pública permanente de valorização e formação específica para os educadores do campo, as quais foram listadas no documento publicado como “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado”.

Diante dessas solicitações, é possível compreender a importância da valorização e da busca pela formação profissional do educador do campo, de modo que a formação almejada possa atender às especificidades das escolas do campo, integrando-se a um projeto de desenvolvimento sustentável para o campo e para aqueles que vivem nele e dele.

Nesse sentido, em atendimento a essas reivindicações, o governo brasileiro instituiu programas voltados à formação específica para os

educadores do campo, a partir da implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada. É nesse contexto que surgiu o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), com a finalidade de fomentar a criação de cursos de Licenciatura Plena em Educação do Campo (LPEC) em instituições públicas de ensino superior no país (Alencar, 2010).

Dessa forma, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo implantados a partir do PROCAMPO surgiram da necessidade de formar educadores para atuar nas escolas da educação básica, situadas no campo, com habilitação em diferentes áreas do conhecimento. Molina (2015) destaca que os cursos vão além da formação para a docência; eles visam preparar os profissionais também para atuar na gestão de processos educativos escolares e comunitários, para que sejam capazes de entender criticamente esses processos e sobre eles intervir, resultando no perfil de educadores que se pretende formar.

Por esse motivo, os cursos priorizam o ingresso dos próprios sujeitos do campo, especialmente aqueles que atuam como educadores nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas do campo, e que não possuem formação superior. O curso é direcionado também àqueles que moram no campo, buscando formar profissionais com raízes nesse local, a fim de preservar os saberes produzidos dentro das comunidades, que dizem respeito à sua cultura, às suas tradições e ao seu modo de vida no campo.

Em atenção ao perfil dos estudantes, os cursos são realizados por meio da Pedagogia da Alternância ou Regime de Alternância, no qual o currículo e as atividades pedagógicas são organizados e distribuídos em diferentes momentos: o Tempo Universidade (TU) e o Tempo Comunidade (TC). Segundo Santos (2017), essa é uma metodologia que estabelece um currículo flexível para atender aos objetivos de que, em tempos e espaços alternados, os quais denomina de Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC), os jovens do campo tenham condições de acesso à escolarização, aos conhecimentos científicos e aos valores produzidos em família, nas comunidades e aos saberes da terra.

É importante destacar que, embora os cursos de Licenciatura em Educação do Campo tenham seus currículos organizados em regime de alternância, esse processo formativo ainda é permeado de desafios,

como mostra o estudo realizado por Hage, Silva e Brito (2016), o qual aborda as dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos durante a graduação e destaca, por exemplo, a situação das longas distâncias existentes entre as comunidades do campo – onde tais alunos residem e trabalham – e as dependências das universidades – onde realizam as atividades específicas do TU –, evidenciando a dificuldade de acesso e de permanência estudantil. Conforme o estudo, tais alunos possuem baixo poder aquisitivo e, mesmo quando estão no TU, precisam contribuir com o sustento familiar, o que, segundo os autores, implica um esforço a mais para permanecerem no curso e para custear sua manutenção na universidade, podendo de alguma forma inviabilizar a permanência, a aprendizagem e a conclusão do curso pelos estudantes (Hage; Silva; Brito, 2016).

Por esta razão, é importante refletir, estudar e debater sobre a permanência acadêmica desses estudantes, uma vez que a Licenciatura em Educação do Campo espera formar sujeitos do campo para atuar nas escolas do campo. Assim, o momento em que estão na universidade merece atenção, de forma que os principais fatores que interferem nessa formação devem ser identificados e os desafios possam ser superados a partir da implementação de políticas públicas de assistência estudantil, pensadas na perspectiva da Educação do Campo.

LEDUCARR: A Licenciatura em Educação do Campo da UFRR

A UFRR oferece dois cursos específicos para a formação de professores na área da Educação do Campo, os quais são intitulados como LEDUCARR e atendem duas áreas de concentração: Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Natureza e Matemática. Os cursos são disponibilizados em período integral, por meio da pedagogia da alternância: Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC). Tal modalidade permite uma formação em tempos e espaços diferentes, possibilitando que o estudante inicie seu processo de formação na universidade e, posteriormente, retorne à comunidade para concluir

o ciclo de ensino-aprendizagem, resultando no exercício da práxis, a partir da interação entre teoria e prática.

A LEDUCARR na UFRR tem como marco a adesão ao PROCAMPO. Em 2010, após a aprovação do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso pelo MEC e pelas instâncias deliberativas da UFRR, foi realizado o primeiro vestibular e teve sua primeira turma iniciada em 2011. Como previsto, a turma foi formada por estudantes oriundos de diversas localidades de Roraima, sendo principalmente composta por moradores de vilas, vicinais e comunidades indígenas.

Em virtude da falta de alojamentos para acomodar os acadêmicos no campus Paricarana, as aulas precisaram ser realizadas no campus Murupu, situado na área rural de Boa Vista. No entanto, após algumas reivindicações dos acadêmicos, que pleiteavam melhores condições de acomodações no período em que estavam cursando o TU, a LEDUCARR foi transferida para o campus Paricarana, devido à sua localização e à infraestrutura do campus, instalada no prédio até então nomeado como Ciclo Básico I e Ciclo Básico II. Em 2022, os prédios foram revitalizados, sendo o primeiro bloco entregue no mesmo ano, e o segundo prédio foi entregue em 2023. Após as reformas, os prédios foram reinaugurados, mas, dessa vez, reconhecidos como LEDUCARR – Bloco I e LEDUCARR – Bloco II.

A primeira turma foi desenvolvida e mantida com os recursos do PROCAMPO, o qual vigorou na instituição até 2014. Após esse período, com o encerramento do programa, a LEDUCARR foi institucionalizada na UFRR, passando a ser mantida com os recursos próprios da universidade. Após 13 anos de sua criação, o PPP do curso foi reformulado, sendo elaborado um Projeto Político do Curso (PPC) para cada área de concentração – ou seja, um para atender às especificidades da habilitação em Ciências da Natureza e Matemática e outro para a habilitação em Ciências Humanas e Sociais. Essa reformulação surgiu da necessidade de adequar o PPC a partir das experiências vividas pelos acadêmicos desde a criação do curso (UFRR, 2023).

De acordo com os PPCs (2023), o objetivo geral dessa licenciatura é formar professores, sob uma perspectiva multi e interdisciplinar, para atuar nas escolas da educação básica do campo, especialmente nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, habilitando-

-os para ministrar as disciplinas de Ciências da Natureza e Matemática ou para ministrar as disciplinas de Sociologia, História, Geografia e Língua Portuguesa, no caso dos optantes pela área de concentração de Ciências Humanas e Sociais.

Desde a sua criação, a LEDUCARR já formou mais de 120 professores. Considerando o recorte temporal de 2018 a 2022, dos 82 egressos, 53 acadêmicos foram assistidos com um ou mais auxílios/bolsas da política de assistência estudantil da UFRR, conforme demonstrado na Figura 1. Ao analisar os dados, nota-se que, em 2018, 74% dos acadêmicos concluintes do curso foram beneficiados pela assistência estudantil. Em 2020, essas ações alcançaram 91% dos acadêmicos. O menor percentual registrado refere-se ao ano de 2022, período no qual foram assistidos apenas 38% dos alunos concluintes.

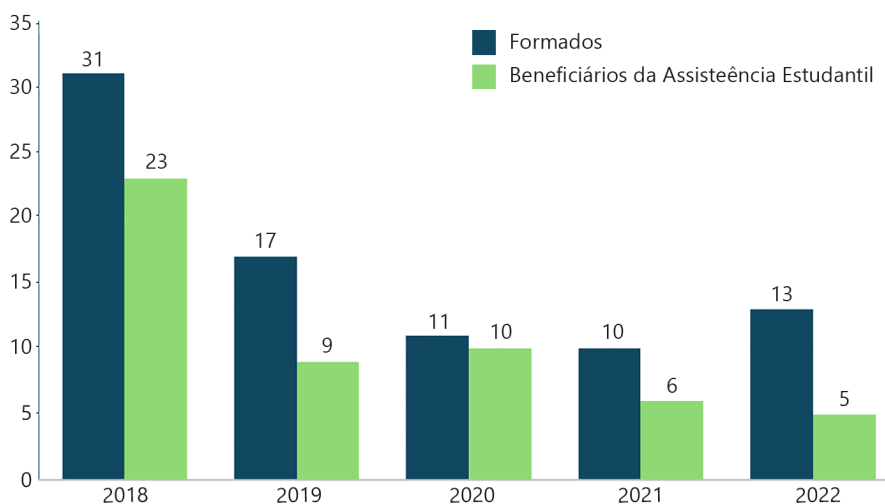


Figura 1 Quantitativo de acadêmicos formados pela LEDUCARR e beneficiados pela assistência estudantil da UFRR. *Fonte:* Elaborado pelos autores (2023).

Ao longo da sua trajetória, a LEDUCARR alcançou algumas conquistas, como foi o caso dos dois blocos citados anteriormente, destinados ao desenvolvimento das atividades no campus Paricarana. Quanto ao corpo docente, a LEDUCARR conta com 15 professores efetivos, em regime de dedicação exclusiva – sendo 13 doutores e dois mestres –, os quais ingressaram a partir de 2014, quando foi realizado o primeiro concurso público para provimento dos cargos de professores do curso.

Outro destaque diz respeito ao acesso direto dos alunos à moradia estudantil. Em 2022, mediante acordo entre a gestão do curso, a reitoria e a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), foram disponibilizadas 15 vagas na residência universitária para acomodar os acadêmicos da licenciatura. Essa iniciativa representa uma importante estratégia de permanência, ao oportunizar um local de moradia para estudantes provenientes de outras localidades que não dispõem de condições para se manter em Boa Vista durante o período do Tempo Universidade (TU).

Outro avanço relevante foi a aprovação da Lei nº 1.771, de 16 de janeiro de 2023, que alterou o art. 18 da Lei nº 892/2013 – dispositivo que trata do Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Servidores da Educação Básica do Estado de Roraima (PCCREB) –, permitindo o ingresso, por meio de concurso público, de professores graduados em Licenciatura em Educação do Campo nos cargos da carreira do magistério, com habilitação em Linguagens, Ciências Sociais, Ciências da Natureza e Matemática. Ainda em 2023, outra conquista significativa refere-se à avaliação do curso pelo Ministério da Educação (MEC), ocasião em que a LEDUCARR obteve nota 5, atingindo o conceito máximo nos critérios de avaliação institucional.

Considerando o contexto de Roraima, a LEDUCARR tem possibilitado o ingresso de acadêmicos oriundos de diversas regiões do estado, como ilustrado na Figura 2, a qual retrata a localidade de moradia dos 78 estudantes matriculados no primeiro semestre de 2023. De acordo com os dados, nota-se que os discentes são provenientes de quase todos os municípios do estado – dos 15 municípios que compõem Roraima, 13 foram apontados como local de origem dos estudantes da LEDUCARR.

Observa-se que a maioria dos acadêmicos não reside no município de Boa Vista, representando 69% do total. Destes, 61% moram em áreas rurais, como vilas, vicinais e comunidades indígenas. Esses dados evidenciam que o curso tem conseguido atingir seu público-alvo, uma vez que “as populações do campo, em Roraima, vivem em locais diversos, como pequenas cidades, vilas, comunidades ribeirinhas, assentamentos, acampamentos, áreas extrativistas e áreas de colonização” (UFRR, 2023, p. 10).

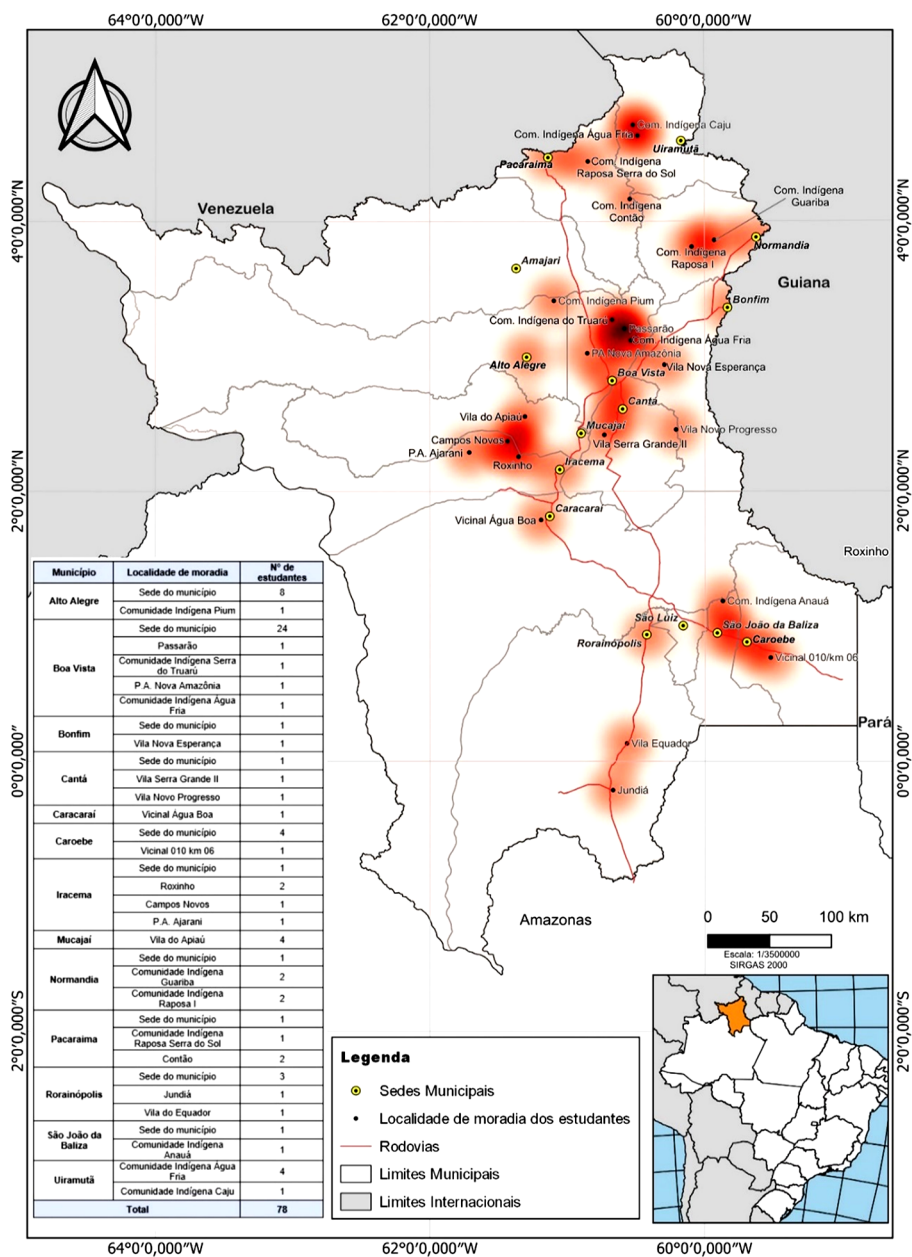


Figura 2 Localidade de moradia dos acadêmicos da LEDUCARR matriculados no primeiro semestre de 2023. Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Perfil dos Entrevistados

Conforme os procedimentos metodológicos estabelecidos, a amostra de entrevistados resultou na participação de sete acadêmicos regularmente matriculados nos cursos da LEDUCARR. Desse modo, com o propósito de traçar o perfil desses estudantes, foram analisados os dados coletados referentes à situação familiar e socioeconômica.

A pesquisa revelou que, dentre os participantes, três eram do sexo masculino e quatro do sexo feminino. Com relação à faixa etária, os entrevistados possuíam idades entre 18 e 39 anos. No que se refere ao estado civil, seis acadêmicos relataram estar solteiros, sendo apenas um casado. Quanto à origem, a pesquisa evidenciou que todos os entrevistados são naturais de Roraima – quatro indígenas e três não indígenas –, cujos pais são roraimenses ou oriundos de outras regiões do país, com predominância da Região Nordeste.

Em relação ao perfil socioeconômico, a pesquisa revelou que 57% dos entrevistados não estavam trabalhando. Dentre os que relataram estar em atividade profissional, destacaram-se as seguintes ocupações: a) professor de língua materna em escola indígena, com vínculo de trabalho temporário; b) trabalhador autônomo em fazendas da comunidade, de forma esporádica; e c) agricultor familiar. Em contrapartida, entre os acadêmicos que relataram não estar trabalhando, 29% mencionaram que sua renda é proveniente do programa de transferência de renda Bolsa Família, subsidiado pelo governo federal, e 14% informaram que sua renda advém do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Sobre as ocupações do grupo familiar, 86% dos entrevistados relataram que um ou mais integrantes da família exercem algum tipo de atividade remunerada. A análise dos dados permite perceber que a maioria dos entrevistados se insere em um contexto familiar cuja principal fonte de renda advém da agricultura familiar, com produção voltada tanto para o consumo próprio quanto para a comercialização na comunidade, cultivando frutas, hortaliças e realizando a criação de galinhas e gado. No caso das famílias indígenas, além do cultivo de mandioca, há a produção de farinha para venda – prática típica da cultura indígena. Diante dos dados obtidos, nota-se um perfil caracterís-

tico de moradores de comunidades do campo entre os entrevistados, ainda que com particularidades individuais.

Ações de Assistência Estudantil para Acadêmicos da LEDUCARR

Nesta seção, apresentamos uma análise das informações relatadas pelos próprios entrevistados, a fim de responder se as ações de assistência estudantil da UFRR oferecidas aos acadêmicos da LEDUCARR estão contribuindo para sua permanência na instituição.

Para tanto, na busca pela presente resposta, os pesquisados foram questionados se, além da moradia estudantil, teriam outro lugar para se hospedar. Como resultado, 57% informaram que sim, sendo a residência de algum familiar. Contudo, apesar de terem moradia para se hospedar na cidade durante as atividades do TU, ainda assim optaram pela ResU, devido à localização e à distância entre a segunda opção de moradia e o campus.

A pesquisa revelou que o alojamento estudantil é uma forma de assistência fundamental para a permanência de todos no curso. Além disso, é interessante destacar que dois entrevistados enfatizaram que não teriam outro lugar para se hospedar e, portanto, fizeram a escolha direcionada pela LEDUCARR, pensando na acomodação. Esses relatos evidenciam a importância de os cursos de Licenciatura em Educação do Campo disporem de um local específico para alojar seus acadêmicos.

Segundo Imperatori (2017), dentre os fatores relevantes que possibilitam a permanência do acadêmico na universidade, o auxílio à residência estudantil contempla cerca de 2,5% dos estudantes que moram em residências universitárias no país. Na Região Norte, esse percentual é ainda menor, correspondendo a apenas 0,63% dos acadêmicos que recorrem à residência estudantil.

Além da ResU, o transporte também demanda ações de assistência estudantil na universidade, sendo um fator relevante que impacta diretamente a permanência dos acadêmicos e, consequentemente, uma importante modalidade a ser contemplada. Sobre esse quesito, a

maioria dos entrevistados relata que eles mesmos arcam com as despesas de transporte ou contam com o apoio de seus familiares, o que representa 71% dos participantes. Entretanto, há também aqueles que recebem o auxílio-transporte, sendo apenas 29% dos pesquisados. Nesse sentido, percebe-se que os acadêmicos não contemplados com o auxílio-transporte acabam recorrendo aos familiares ou utilizam o valor recebido por meio de outras bolsas de fomento, como o PIBID, para custear despesas que poderiam ser atendidas pela política de assistência estudantil. Isso se justifica, visto que a modalidade transporte está prevista no âmbito do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) como uma das finalidades específicas do recurso.

De acordo com Silva (2021), cerca de 51,4% dos estudantes se deslocam para as IFES utilizando transporte público; 20,3%, transporte próprio; 16,1% deslocam-se a pé; 3,9%, de bicicleta, sendo esse o mesmo percentual para o uso de carona; 3,8%, transporte locado; e 0,6%, táxi ou mototáxi. Logo, fica evidente que o transporte se destaca como uma das variáveis que podem estar associadas a condições menos favoráveis para o acesso a uma educação plena.

No entanto, a pesquisa aponta o recebimento da bolsa promovida pelo PIBID, utilizada pelos entrevistados como auxílio assistencial. Todavia, esse programa não integra as ações de assistência estudantil no âmbito do PNAES. Isso demonstra que a falta de recursos financeiros não está sendo suprida diretamente pelo PNAES, levando esses sujeitos a recorrerem a outros órgãos de fomento para atender às suas necessidades durante o período na instituição. Cabe mencionar ainda que as diretrizes do PNAES sobre a assistência estudantil também se efetivam em articulação com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, com foco principal na permanência dos estudantes em seus cursos de graduação.

Em complemento a essas ações, os acadêmicos da LEDUCARR, durante o período das atividades do TU, ficam alojados na ResU, cuja assistência se enquadra na área de moradia estudantil, também prevista no PNAES. Contudo, mesmo prestadas de forma conjunta, essas ações não atendem integralmente às necessidades dos acadêmicos, pois representam uma assistência reduzida, que não alcança as condições sociais mínimas para a permanência do estudante na instituição de forma digna. Dutra e Santos (2017, p. 158) ressaltam que:

[...] a possibilidade de ingressar em uma universidade distante de sua cidade ou mesmo estado gera uma demanda por apoio a esse universitário para garantir sua permanência e conclusão do curso na Instituição escolhida, cabendo à assistência estudantil cumprir esse papel.

Em 2022, mediante acordo entre a gestão do curso, a Reitoria e a PRAE, passaram a ser reservadas 15 vagas na moradia estudantil para alojar os acadêmicos da LEDUCARR com ingresso direto, ou seja, sem a necessidade de trâmites seletivos. Esse acordo, embora beneficie o estudante no quesito moradia durante o TU, impacta no acesso direto ao restaurante universitário (RU), uma vez que os residentes regulares da ResU têm direito a quatro refeições diárias (café da manhã, almoço, lanche e jantar), de segunda a sexta-feira. Nesse sentido, é pertinente destacar que o acesso direto à moradia, sem os ritos do processo seletivo, não garante o mesmo acesso direto à alimentação, sendo necessário que o aluno participe do processo seletivo de concessão do vale-alimentação para que tenha direito ao almoço e ao jantar. Assim, os residentes temporários não são atendidos integralmente como os residentes regulares.

Apoiado nisso, Kowalski (2012) salienta que o programa de assistência estudantil não visa apenas oferecer amparo financeiro, mas também tem como finalidade atender aos acadêmicos em suas necessidades culturais e educacionais, oferecendo um apoio mais amplo, com aplicação direta naquilo que contribui para sua formação acadêmica, como: auxílio-transporte, acesso ao RU, assistência à saúde, auxílio-creche, bolsas assistenciais, entre outros.

Nesse contexto, buscando compreender de modo mais amplo as necessidades dos acadêmicos, questionou-se se o valor dos auxílios e bolsas seria suficiente para atender às suas necessidades básicas. A maioria dos entrevistados afirmou que o auxílio recebido não é suficiente para a permanência na universidade – 57% apontaram que os benefícios são válidos apenas nos dias úteis da semana. Isso significa que, em feriados e fins de semana, as despesas são custeadas pelo próprio aluno, de modo que alimentação e transporte acabam ultrapassando seu orçamento. Vale ressaltar que os acadêmicos contemplados

com mais de um auxílio conseguem se manter, mas a maioria tende a buscar alternativas, como atividades remuneradas em horários opostos aos das aulas, o que pode comprometer o tempo destinado ao desenvolvimento das atividades acadêmicas.

Tal resultado evidencia uma questão importante que precisa ser analisada pela instituição: a falta de assistência nos finais de semana e feriados. Isso faz com que as necessidades básicas dos estudantes, que permanecem alojados na universidade por, em média, 45 dias durante o período do TU, não sejam devidamente supridas.

Dutra e Santos (2017) salientam que as ações de assistência ao estudante devem levar em consideração a complexidade do ser humano. Os autores mencionam ainda que, apesar de haver um aumento significativo dos recursos repassados às IFES para o custeio das assistências estudantis, estes ainda são bastante insuficientes para atender à crescente demanda, decorrente dos programas voltados à expansão e democratização do ensino superior federal, como o REUNI, o ENEM, o SISU e a Lei nº 12.711/2012, também conhecida como Lei de Cotas (Brasil, 2012).

Diante desses apontamentos, a pesquisa analisou se as ações de assistência estudantil da UFRR estão contribuindo para a permanência dos estudantes na instituição. Nesse sentido, todos os alunos relataram que as ações de assistência estudantil recebidas são fundamentais para a sua permanência no curso, pois a grande maioria não trabalha e suas famílias não possuem renda suficiente para custear todas as despesas com moradia, alimentação e transporte. O acesso à moradia estudantil, assim como o auxílio-alimentação, representam ações significativas que impactam diretamente na permanência estudantil, como enfatizado principalmente pelos entrevistados.

De modo geral, a assistência recebida é considerada insuficiente, mas ainda assim é fundamental e contribui para a permanência estudantil. Segundo o Fonaprace (2012), a assistência estudantil é uma ferramenta importante e fundamental no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, é válido considerar que tanto as ações de assistência básica quanto as ações de assistência ampliada são articuladas com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando, fundamentalmente, à melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida do estudante no contexto da educação superior.

Mediante as informações obtidas, nota-se que os acadêmicos da LEDUCARR estão sendo subsidiados com as ações de assistência estudantil da UFRR e, mesmo tendo acesso a poucos tipos de auxílios, consideram que a assistência recebida contribui para a sua permanência no curso. Foram levantados dados para identificar quais políticas públicas de assistência estudantil são ofertadas aos acadêmicos da LEDUCARR. A pesquisa documental revelou que as ações de assistência estudantil prestadas a esses estudantes ocorrem por meio da Resolução nº 022/2012, pela ResU, pela Bolsa Pró-acadêmico e pela Bolsa Permanência do MEC.

No período de 2018 a 2022, os acadêmicos da LEDUCARR acessaram dez tipos de auxílios, a saber: vale-alimentação, vale-refeição, vale-transporte, vale-moradia, reprografia, emergencial, inclusão digital, material de ensino, creche e a Bolsa Pró-acadêmico (Tabela 1). Nesse sentido, observa-se que o vale-alimentação foi o auxílio mais acessado pelos acadêmicos da LEDUCARR. Nos anos de 2018 e 2019, foram assistidos com esse auxílio, respectivamente, 49% e 42% dos alunos matriculados. Já em 2020, dos 112 alunos matriculados no curso (Figura 3), 54% foram contemplados com o vale-alimentação.

Tabela 1 Quantitativo de auxílios concedidos aos acadêmicos da LEDUCARR no período de 2018 a 2022.

Auxílio	2018	2019	2020	2021	2022
Auxílio vale-alimentação	49	60	0	0	29
Auxílio vale-refeição	66	8	2	12	9
Auxílio vale-moradia	4	0	1	1	4
Auxílio vale-transporte	0	0	0	0	2
Auxílio emergencial	37	4	0	11	0
Auxílio reprografia	5	0	0	0	0
Auxílio inclusão digital	0	0	27	11	11
Bolsa pró-acadêmico	8	5	1	14	2
Creche	0	0	0	0	3
Material de ensino	0	0	0	7	1

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

É válido lembrar que o vale-alimentação integra uma das principais áreas de atendimento das PNAES, a qual demanda atenção das IFES devido ao grande impacto que esse tipo de auxílio tem na permanência do estudante ao promover o acesso à alimentação. De modo complementar, o vale-refeição beneficiou 56% dos alunos matriculados em 2018, sendo o único ano a atingir essa margem. Nos anos de 2019 a 2022, o percentual de acadêmicos assistidos com o auxílio-refeição não ultrapassou 15%, ficando grande parte dos acadêmicos desassistidos.

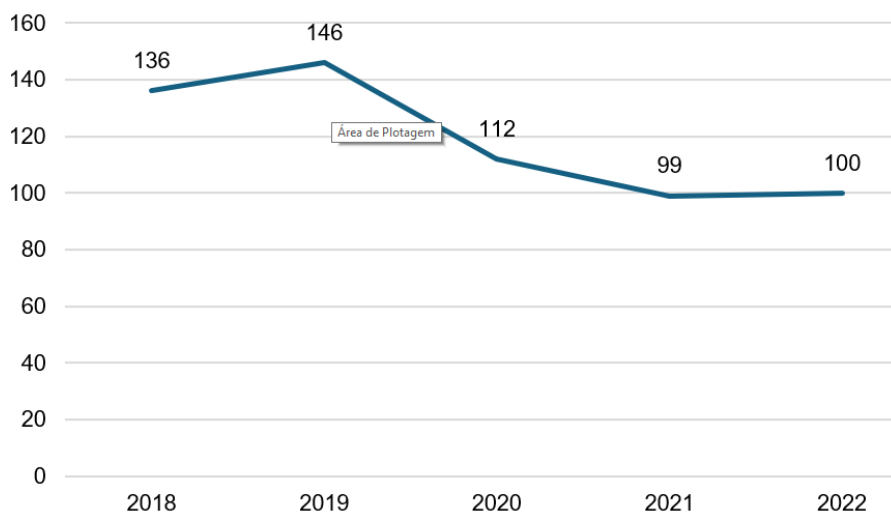


Figura 3 Número de acadêmicos matriculados na LEDUCARR. *Fonte:* Elaborado pelos autores (2023).

Os dados revelam que, dos dez tipos de auxílios listados, se analisados em comparação com todas as áreas do PNAES, nota-se que há áreas não contempladas, as quais não estão sendo acessadas pelos acadêmicos da LEDUCARR, tais como: esporte, cultura, saúde, e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Em contrapartida, a prevalência da assistência estudantil está voltada para o atendimento da modalidade alimentação. Quanto aos demais auxílios, observa-se um percentual baixo de estudantes assistidos: o auxílio-creche atendeu apenas a 3% dos alunos matriculados em 2022; o auxílio-moradia atendeu entre 3% e 4% dos alunos

matriculados nos anos de 2018 e 2022, respectivamente, sendo que, de 2019 a 2021, não chegou a essa margem. Nesse sentido, a pesquisa evidenciou que as áreas menos acessadas por esses acadêmicos foram: moradia, transporte, creche e apoio pedagógico, cujos dados revelaram que não atendem nem 10% dos alunos matriculados nesse recorte.

No entanto, é oportuno destacar que a dificuldade de acesso às ações de assistência estudantil por parte desse público pode ter relação com a falta de conhecimento dos estudantes acerca do que é a política de assistência estudantil da universidade, pois, dentre os entrevistados, 71% informaram não ter conhecimento sobre essa política na instituição.

Outro fator que inviabiliza o acesso dos acadêmicos ao recebimento dos auxílios no âmbito do PNAES pode estar relacionado ao fato de o estudante não estar inscrito no Cadastro Único da PRAE. A partir dos dados levantados, observou-se que, dentre os 78 acadêmicos matriculados no primeiro semestre de 2023, apenas 27 estão aprovados no Cadastro Único, representando 35% dos estudantes aptos a concorrer aos auxílios e bolsas ofertados com recursos do PNAES. Quanto aos demais estudantes que não estão no banco de dados do Cadastro Único, podemos apontar dois principais motivos: i) a não adesão do estudante ao Cadastro Único; e ii) o não atendimento dos critérios estabelecidos em edital, que é um dos principais motivos que acarreta o indeferimento do estudante, pois está relacionado à documentação de comprovação de renda.

Considerando o público entrevistado, 57% estão com *status* aprovado no Cadastro Único. Entretanto, visando compreender a percepção dos estudantes acerca do processo de adesão ao Cadastro Único da PRAE, os entrevistados foram questionados se tiveram dificuldades para efetuar sua inscrição ou para ter acesso aos auxílios, e a resposta foi unânime: todos relataram dificuldades, principalmente nas documentações de comprovação de renda familiar, sendo destacado por 57% dos entrevistados.

De acordo com França et al. (2020), para que os estudantes sejam contemplados com os benefícios e auxílios do PNAES, é preciso comprovar seu perfil de vulnerabilidade socioeconômica a partir dos seguintes critérios: composição familiar, renda dos familiares, situação

de saúde dos membros da família, situação de escolaridade dos dependentes, grau de instrução e ocupação dos pais, bens patrimoniais da família, curso do aluno, moradia do aluno e meios de transporte utilizados.

Nesse sentido, Silva (2022), após conhecer os requisitos estabelecidos pelas instituições para que o aluno possa receber os benefícios de assistência estudantil, destaca que as demais IFES geralmente seguem os mesmos passos e processos da UFRR, cujos requisitos exigidos para que o aluno participe do cadastro socioeconômico são semelhantes entre as instituições, sendo apresentados no edital.

Diante das informações obtidas, nota-se que a UFRR não tem uma política de assistência estudantil específica para atender às singularidades dos cursos de alternância. Nesse sentido, vale salientar que existe uma política pública, amparada na Resolução nº 022/2012, que visa atender a todos os discentes da instituição, mas é uma política de caráter geral, que não atende às necessidades e particularidades dos acadêmicos da LEDUCARR, sendo de caráter seletivo e não universal. Carvalho (2019) destaca que, após o ingresso dos estudantes da LEDUCARR na universidade, abre-se um período de desafios sociais a serem superados, os quais estão relacionados a se manter na universidade, atender aos quesitos acadêmicos e colar grau, o que requer a consolidação das ações de assistência estudantil enquanto suporte necessário aos estudantes da instituição.

Condições de Permanência dos Acadêmicos da LEDUCARR

Para compreender as condições de permanência dos acadêmicos da LEDUCARR na UFRR, o presente estudo apontou, inicialmente, o contexto de inserção e os meios que os acadêmicos apresentam para dar continuidade aos seus estudos, tendo em vista as condições econômicas, sociais e espaciais nas quais estão inseridos, pois nem todos os estudantes nasceram ou residem na cidade onde está localizado o campus Paricarana.

Os dados revelam que os entrevistados representam uma parcela de estudantes que precisam deixar seu local de moradia para ter acesso ao ensino superior em uma universidade pública que, muitas vezes, está localizada na capital do estado. Diante disso, é importante ressaltar que a questão da distância entre os locais de moradia dos acadêmicos e o local de realização das atividades do curso é um aspecto relevante que pode impactar na evasão e, conseqüentemente, na permanência dos acadêmicos nos cursos superiores. Segundo Barroso et al. (2022), tanto a distância percorrida quanto o tempo demandado pelo aluno para exercer o processo de ir e vir da universidade contribuem para a diminuição da realização dos trabalhos e atividades, sendo fatores que podem servir de parâmetro para a evasão dos cursos de nível superior.

Considerando esses aspectos, os acadêmicos foram questionados se recebem algum incentivo dos familiares para prosseguirem com os estudos. Dentre os relatos, ficou evidente que o apoio familiar é fundamental para os alunos darem continuidade aos seus estudos, pois, independentemente da faixa etária ou nível de escolaridade, a família representa a base para a permanência desses estudantes na universidade.

Quanto ao aspecto moradia, os acadêmicos foram questionados sobre a infraestrutura da ResU, se a consideram adequada para recebê-los e se atende às suas necessidades básicas. De acordo com os relatos, para a maioria, a moradia estudantil é um ambiente adequado e atende às necessidades dos acadêmicos. Mesmo assim, 57% dos entrevistados apontaram algumas falhas estruturais, como a presença de apenas uma saída de emergência, que gera preocupação em caso de acidentes, e a falta de ar-condicionado nos quartos. Em Roraima, de modo geral, o clima é predominantemente quente, ou seja, a instalação de ar-condicionado nos dormitórios torna-se relevante, a fim de proporcionar um ambiente com condições mais confortáveis aos alunos.

Quanto aos aspectos distância e tempo, segundo os entrevistados, é preferível permanecer no campus, de modo que optam por sair apenas quando há algum feriado prolongado ou para cumprir com obrigações civis, como votar, pois consideram que não compensa re-

tornar todo final de semana ou a cada 15 dias à sua moradia, devido ao custo elevado das passagens, que variam de R\$ 90,00 a R\$ 110,00, dependendo da localidade de destino. Nesse sentido, vale lembrar que nem todos possuem renda fixa ou recebem algum auxílio para essa finalidade. Segundo Barroso et al. (2022), as questões relacionadas ao nível socioeconômico e à área de residência são fatores do contexto financeiro, com influência no resultado de evadir ou permanecer no ensino superior.

No que diz respeito ao custo com a alimentação, sabe-se que esse tipo de necessidade básica impacta diretamente no orçamento dos acadêmicos. De acordo com os dados obtidos, apenas 43% dos entrevistados recebiam auxílio alimentação e, por essa razão, precisavam fazer suas próprias refeições na cozinha da ResU, uma alternativa adotada para evitar maiores custos com alimentação externa. Diante das falas coletadas, foi possível perceber que, assim como a residência, a alimentação é um fator que os acadêmicos apontam como de fundamental importância para a permanência estudantil, pois, sem o auxílio alimentação, consideram que ficaria difícil se manterem no campus, devido ao preço elevado dos alimentos e aos custos com a manutenção da cozinha.

Nesse sentido, cabe mencionar a importância do auxílio alimentação, que atua na concessão alimentar diária para o acadêmico em situação de vulnerabilidade socioeconômica, permitindo que ele possa desempenhar, prioritariamente, suas atividades pedagógicas no campus (Costa, 2021).

Ao considerar os aspectos sociais e econômicos dos acadêmicos, os entrevistados foram questionados sobre a possibilidade de interromper o curso por questões financeiras ou por falta de moradia. Os acadêmicos mencionaram que, apesar dos desafios financeiros, nunca consideraram trancar o curso, mas também ressaltaram que a manutenção no campus tem um valor elevado, pois, apesar de serem contemplados com a moradia estudantil, muitos têm dificuldades financeiras para dar continuidade aos estudos.

Conforme Costa (2021), diversos são os fatores que motivam a evasão no ensino superior, como a falta de tempo para conciliar as atividades acadêmicas, os gastos com deslocamentos, as dificuldades

financeiras e até mesmo questões psicológicas relacionadas à pressão acadêmica que permeia o ensino superior.

Com relação à motivação para a permanência no curso, entre as falas dos entrevistados destacam-se: o acesso à ResU, a receptividade dos professores, o sonho de concluir uma graduação, os auxílios recebidos e o apoio familiar. Nesse sentido, Almeida (2019) aponta que a política de assistência estudantil contribui para garantir a permanência e a conclusão da graduação de muitos estudantes, além de atuar como uma importante ferramenta na construção de possibilidades para tentar superar as desigualdades de permanência na educação superior, por meio de subsídios financeiros para custear a manutenção dos acadêmicos no campus universitário.

Para uma melhor compreensão das condições de permanência dos acadêmicos da LEDUCARR, a pesquisa questionou se os estudantes teriam condições de permanecer estudando sem os auxílios e bolsas que recebem da UFRR. Nesse momento, os estudantes foram unânimes ao afirmar que não teriam como se manter na cidade para continuar estudando sem a concessão dos auxílios e bolsas. Os acadêmicos apontam que tais benefícios não são apenas um incentivo financeiro, mas representam uma extensão necessária para sua permanência na universidade.

Portanto, a entrevista realizada apontou para o entendimento de como esses acadêmicos estão sendo recebidos e assistidos na UFRR. A pesquisa, de modo geral, mostrou um panorama sobre as condições de permanência dos acadêmicos na instituição, trazendo evidências sobre o contexto em que se encontram, sendo possível perceber se as ações de assistência estudantil têm proporcionado auxílios efetivos e melhores condições de permanência na UFRR, para que esses alunos não interrompam os estudos por motivos associados às condições financeiras.

Conclusão

A implantação da LEDUCARR na UFRR surgiu da necessidade de formar educadores para atender às demandas das escolas da educação básica situadas no campo, especialmente no contexto de Roraima.

Em contrapartida, sinaliza seu papel social ao promover a inclusão dos moradores e trabalhadores do campo no ensino superior.

Com relação ao modelo de promoção da LEDUCARR, ficou evidente que a pedagogia da alternância corrobora para a permanência estudantil desses sujeitos, mas essa metodologia precisa estar aliada a outras ações, para que seja capaz de atender às reais necessidades dos acadêmicos quando estão no TU.

A presente pesquisa, ao analisar os fatores que contribuem para a permanência dos sujeitos do campo na universidade, mostrou que a política pública de assistência estudantil promovida pela UFRR não atende a toda a demanda institucional, assim como não foi identificada uma ação de assistência estudantil específica para atender às especificidades da LEDUCARR.

As ações de assistência estudantil promovidas aos acadêmicos da LEDUCARR, embora consideradas insuficientes, são apontadas como relevantes e têm contribuído para a permanência desses sujeitos na instituição. Mesmo prestada de forma mínima, todos concordam que, sem os auxílios e o acesso à ResU, não seria possível dar prosseguimento à graduação.

Torna-se oportuno destacar que, dos 15 auxílios que integram a política pública de assistência estudantil da UFRR, os acadêmicos da LEDUCARR estão acessando apenas três: o vale-alimentação, o vale-refeição e o vale-transporte. Isso revela que esse público não está sendo assistido com todas as áreas contempladas pelo PNAES.

Diante do exposto, a pesquisa confirma a importância das políticas públicas de assistência estudantil para a permanência dos acadêmicos da LEDUCARR na UFRR. Ao mesmo tempo, revela a importância de implantar ações mais efetivas e que possam atender às especificidades dos estudantes que moram no campo – a exemplo da necessidade de moradia estudantil.

Portanto, conclui-se que é urgente a promoção de um diálogo entre os gestores e a comunidade acadêmica, para que os estudantes sejam ouvidos e novas estratégias de enfrentamento aos entraves relativos à permanência e à conclusão do curso sejam elaboradas. É evidente que a UFRR tem buscado inserir os sujeitos do campo na graduação – mesmo assim, a necessidade de ampliar as ações de as-

sistência estudantil é real –, para que a política seja desenvolvida em uma perspectiva universal. Afinal, uma universidade democrática e plural não se limita à inclusão social, mas também deve ser dotada de condições dignas para a formação integral de todos os públicos no ensino superior.

Referências

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. Educação do campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Ciência & Trópico**, [S. l.], v. 34, n. 2, 2013. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/868>. Acesso em: 14 jul. 2025.

ALMEIDA, Mônica Rafaela de. **A assistência estudantil como estratégia de combate à evasão e retenção nas universidades federais**: um recorte do semiárido potiguar. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação do Campo: movimentos sociais e formação docente. In: DALBEN, Ângela *et al.* (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 478-488, 2010.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROSO, Paula Cristina Freitas *et al.* Fatores de evasão no ensino superior: uma revisão de literatura. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 26, p. 1-10, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392022228736>. Acesso em: 13 jun. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES**. Brasília, 2010.

CARVALHO, Kleiton Luiz. **Licenciatura em educação do campo da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri**: um estudo sobre o acesso e permanência. Dissertação (Mestrado em Estudos Rurais) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2019.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL (CNBB) *et al.* **II Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo**. 02 a 06 de agosto de 2004. Luziânia-GO. Disponível em: https://www.moc.org.br/download/30-05-2007_21_06_26.pdf. Acesso em: 8 fev. 2023.

COSTA, Danyla Martins Rezende da. **A perspectiva do discente e os fatores de evasão escolar: estudo de caso no Instituto Federal Goiano**.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal Goiano, Morrinhos, 2021.

DUTRA, Natália Gomes dos Reis; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, p. 148-181, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017000100006> Acesso em: 23 set. 2023.

FRANÇA, Patrícia Dayane *et al.* A evasão escolar dos discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e suas relações com o Programa Nacional de Assistência Estudantil-PNAES. **Revista Espacios**, v. 41, n. 48, p. 218-235, 2020. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a20v41n48/a20v41n48p16.pdf> Acesso em: 24 set. 2023.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. **Educação Superior do Campo: desafios para a consolidação da Licenciatura em Educação do Campo. Educação em Revista**, v. 32, p. 147-174, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698162036> Acesso em: 14 out. 2023.

KOWALSKI, Aline Viero. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MOLINA, Monica Castagna. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, n. 55, p. 145-166, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.39849> Acesso em: 27 set. 2023.

SANTOS, Ramofly Bicalho. História Da Educação Do Campo No Brasil: O protagonismo dos movimentos sociais. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 51, p. 210–224, 2017. DOI: 10.12957/teias.2017.24758. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24758>. Acesso em: 14 jul. 2025.

SILVA, Luciana Sampaio da. **Proposta de Metodologia para a Avaliação as Políticas de Assistência Estudantil das Universidades Federais a partir do PNAES**. 2022. Dissertação (Mestrado em Administração Universitária) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA (UFRR). **Projeto político pedagógico do curso de licenciatura em educação do campo: ciências humanas e sociais**. Boa Vista: UFRR, 2022.

Capítulo 9

Os Desafios da Alfabetização no Contexto da Educação no Campo: Percepções de Docentes e Pais de Alunos Beneficiários do Programa Auxílio Brasil em uma Escola do Campo em Bonfim/RR

Lucimar Pereira Lima¹

Sergio Lopes Luiz²

Introdução

O título deste capítulo traz como tema: “Os desafios da alfabetização no contexto da Educação no Campo, a partir de percepções de pais e professores de alunos beneficiários do Programa Auxílio Brasil em uma escola do campo em Bonfim/RR”. A pesquisa aqui apresentada possui especificidade nas relações sociais, ao convergir conhecimentos de áreas distintas com o objetivo de melhor atender às demandas que se apresentam no ambiente de trabalho, demandas estas que são comuns e se relacionam com o contexto educacional.

O Brasil tem uma história marcada por questões sociais relacionadas à subalternidade e à má distribuição de renda, o que contribui para a perpetuação da pobreza e das desigualdades sociais. Assim, é fundamental reconhecer e compreender o contexto social desses sujeitos, especialmente daqueles que residem no campo.

Esta pesquisa busca responder à seguinte questão-problema: Como o Programa Auxílio Brasil tem contribuído para o processo de

-
1. Graduada em Serviço Social e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Roraima (UERR), Servidora Efetiva da Prefeitura Municipal de Boa Vista/RR – Brasil. E-mail: may-l-l@hotmail.com
 2. Graduado e Mestre em Ciências Sociais, Doutor em Educação e Professor da Universidade Federal de Roraima (UFRR), Boa Vista/RR – Brasil. E-mail: serlupez@yahoo.com.br

alfabetização na Educação no Campo no município de Bonfim/RR? O objetivo deste estudo é analisar os resultados da pesquisa sobre o processo de alfabetização de alunos beneficiários do Programa Auxílio Brasil em uma escola do campo em Bonfim/RR, a partir das percepções de docentes e pais de alunos. Para alcançar esse objetivo, foi necessário: identificar o processo de alfabetização de alunos beneficiários do Programa Auxílio Brasil na escola do campo pesquisada; investigar os níveis de alfabetização desses alunos; correlacionar o recebimento do Programa Auxílio Brasil com os indicadores de alfabetização na escola analisada.

O texto oferece uma breve contextualização histórica do processo de alfabetização no Brasil, destacando seu papel na Educação no Campo. Explora, ainda, as principais concepções teóricas sobre essa modalidade de ensino, juntamente com os instrumentos normativos que garantem o direito à educação para os povos do campo. Em seguida, apresenta os resultados da pesquisa que investiga os níveis de alfabetização de alunos beneficiários do Programa Auxílio Brasil em uma escola rural do município de Bonfim/RR, com base nas percepções de docentes e responsáveis pelos estudantes.

Alfabetização no Contexto da Educação no Campo

Conforme Mortatti (2010), ao longo dos anos, a concepção de alfabetização foi sendo ajustada de acordo com os interesses do desenvolvimento econômico mundial. Para o autor, ser alfabetizado, apesar de constituir um direito fundamental, requer esforços sustentados, intensivos e focalizados, além de programas e políticas públicas que favoreçam a identidade cultural e a especificidade do contexto regional, especialmente em áreas mais afastadas, como a educação no campo.

No que se refere à concepção de alfabetização para as escolas do campo, ela é baseada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), presente nos Cadernos de Educação do Campo. Esses materiais abordam temas como currículo, alfabetização e letramento, planejamento, apropriação do sistema de escrita, trabalho com gêneros textuais, projetos didáticos, organização didática, diversidade, avaliação e heterogeneidade.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) trata da política de educação no campo destinada à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo. Conforme estabelecido pela legislação, sua implementação ocorre por meio da união em regime de colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios (Brasil, 2012). Entre seus objetivos, destaca-se o seguinte:

Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica VII – ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social (Brasil, 2012).

Ao longo da história da educação no campo, esta foi percebida como um modelo importado da educação urbana, no qual os valores presentes no meio rural, quando comparados ao espaço urbano, foram tratados com descaso, subordinação e inferioridade, modelo marcado por um campo estigmatizado pela sociedade brasileira, que multiplicava, cotidianamente, preconceitos e estereótipos (Leite, 2002). Conforme o autor, a produção do conhecimento nas escolas do campo pode ressignificar memórias, identidades e histórias vividas pelos sujeitos, articulando-se para superar a opressão e as diversas cercas do analfabetismo, da fome e da falta de projetos emancipadores voltados para o homem e a mulher do campo.

Somente com a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, consideradas como marcos legais nesse processo de afirmação da educação no campo e dos direitos humanos e sociais, a legislação brasileira passou a contemplar as especificidades das populações do campo. A Constituição Federal de 1988 destaca, no artigo 205, que a educação pública é um direito de todos. Contudo, o projeto de educação pensado para a população do campo no Brasil é carregado de interesses, contradições e negação de direitos (Brasil, 1988).

Esse contexto leva os movimentos sociais a reivindicarem uma educação emancipadora, crítica e que valorize as especificidades do

homem do campo (Moreira; Santos, 2021). Isto é, ainda são necessários métodos específicos voltados para um modelo de educação rural que atenda ao homem do campo no contexto de vida em que vive, qual seja: dificuldade de acesso a diferentes bens e serviços, precarização do trabalho, falta de moradia ou instalações inadequadas em assentamentos, má alimentação e acesso à educação, aspectos que se tornam ainda mais fragilizados em regiões isoladas.

Assim, torna-se evidente a necessidade de desenvolver um modelo de alfabetização que leve em consideração as especificidades da educação no campo, especialmente no contexto de famílias em situação de vulnerabilidade que dependem de programas de transferência de renda para seu sustento. Essas famílias estão frequentemente imersas em um contexto social que requer uma análise cuidadosa dos fatores que podem influenciar a aprendizagem e o processo de alfabetização de alunos do campo. Isso é especialmente relevante quando lidamos com famílias numerosas e de baixo poder aquisitivo.

Conforme Ferreiro e Teberosky (1985), a alfabetização na perspectiva do letramento inclui uma segunda dimensão: a inserção do aprendiz nas práticas de leitura e escrita. Segundo as autoras, essa dimensão é a que pode garantir que as crianças, os jovens e os adultos do campo consigam fazer uso real da leitura e da escrita em seu cotidiano, nas diferentes situações políticas e sociais. No decorrer do processo de alfabetização, é imprescindível que as crianças entrem em contato, manipulem, utilizem e criem diferentes textos que circulem em sua comunidade de maneira não simulada e que tenham sentido para elas. Além disso, é importante que compreendam os objetivos dos diferentes gêneros textuais e suas características particulares.

Um dos marcos para o surgimento da Educação no Campo no Brasil foi a 1ª Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, realizada em 1998 em Luziânia/GO, que teve por objetivo discutir os questionamentos levantados no 1º Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA). Como resultado, surge o conceito de Escola do Campo, conceituada de forma distinta da Escola Rural, a qual propunha o ensino no Brasil para aqueles que habitavam áreas rurais (Caldart, 2001). A autora destaca que as discussões ocorridas a partir da década de 1990 buscaram consolidar a resolução dos dilemas rela-

tivos à vida no campo, e a escola tem papel primordial nesse processo educativo, sendo considerada um dos caminhos possíveis diante de um mundo sem perspectivas de melhoria para a população camponesa.

Conforme Caldart (2001), esse processo foi marcado pela presença de conflitos relacionados à reforma agrária, bem como pela ausência de conscientização sobre a importância de uma educação específica que atendesse ao contexto dos sujeitos residentes no campo. As discussões ocorridas na década de 1990 decorrem de muitas lutas empreendidas pelos trabalhadores em busca de seus direitos e da valorização da população camponesa, sendo a educação o meio eleito para garantir os direitos dos trabalhadores do campo. A história da Educação do Campo reflete aspectos culturais, sociais e políticos, e não há como mencionar essa história sem se deparar com as questões que envolvem as lutas sociais. Dessa forma, a Educação do Campo se constituiu vinculada à luta dos movimentos sociais do campo. Segundo Arroyo (2004):

O movimento social no campo representa uma nova consciência do direito à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação. O conjunto de lutas e ações que os homens e mulheres do campo realizaram, os riscos que assumem, mostra quanto reconhecem sujeitos de direitos (Arroyo, 2004, p. 73).

O movimento social representa uma importante ferramenta na luta por direitos, entre eles, a Educação no Campo. A jornada de lutas sociais dos camponeses, que, por muito tempo, tiveram seus direitos silenciados, começa a apresentar resultados. Nessa direção, Caldart (2009) ressalta que esse modelo de educação nasceu vinculado aos trabalhadores pobres do campo, isto é, aos trabalhadores sem-terra, sem trabalho, dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra a situação em que se encontravam, ampliando o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo.

Nessa perspectiva, a Educação do Campo é conceituada de forma distinta da educação rural, pois apresenta uma concepção de educação elaborada pelos próprios trabalhadores do campo, formulada como

resultado de suas lutas e dos movimentos sociais populares, com a finalidade de constituir uma educação voltada ao contexto campestino. A Educação do Campo propõe uma escola no campo, feita pelos sujeitos que nela vivem e trabalham (Santos; Neves, 2012). Conforme Caldart (2001):

Quase ao mesmo tempo em que começaram a lutar pela terra, os sem-terra do MST também começam a lutar por escolas e, sobretudo, para cultivar em si mesmos o valor do estudo e do próprio direito de lutar pelo seu acesso a ele. No começo, não havia muita relação de uma luta com a outra, mas aos poucos a luta pelo direito à escola passou a fazer parte da organização social de massas de luta pela Reforma Agrária, em que se transformou o Movimento dos Sem Terra (Caldart, 2001).

Na Educação do Campo, é preciso considerar as diversidades contidas nos espaços rurais, contemplando, no currículo escolar, as características de cada local, bem como os saberes ali presentes. Conforme a referida autora, é necessário compreender as diferenças e concepções relacionadas à Educação *no* Campo e *do* Campo, na medida em que a Educação no Campo é uma modalidade de educação que ocorre em espaços denominados rurais, nas regiões consideradas de acesso limitado, dentre elas: espaços educativos que se dão em meio à floresta, à agropecuária, espaços pesqueiros, populações ribeirinhas, caíças e extrativistas, dentre outras populações que residem no campo. Assim, o termo “Educação do Campo” é destinado às populações rurais nas diversas formas de produção de vida já citadas, além de servir também como denominação da educação para comunidades quilombolas, em assentamentos ou indígenas (Brasil, 2013).

São notórios os desafios da Educação do Campo ao longo de sua história e o quanto essa modalidade foi marginalizada. Predominou, por muito tempo, a visão de que o homem do campo é um sujeito atrasado e que, por exercer um trabalho braçal, não necessitaria de educação. Essa ideia esteve atrelada ao controle da elite, visto que, quanto menos conhecimentos esses sujeitos do campo tivessem acesso, mais fácil seria sua exploração. Em meio a todo esse resgate

teórico, que aborda a educação desde o período colonial até a atual conjuntura, observa-se que, embora com suas problemáticas, houve uma educação rural. No entanto, essa educação foi historicamente estruturada de modo a não valorizar o campo nem os sujeitos que o representam.

Programa Auxílio Brasil

O Programa Bolsa Família passou por uma nova roupagem quando foi reformulado pelo Governo Federal e aprovado pela Câmara dos Deputados por meio da Medida Provisória (MP) nº 1.061/21, que criou o Auxílio Brasil e substituiu o Programa Bolsa Família (Brasil, 2021). De acordo com a Medida Provisória nº 1.061/21, o Programa Auxílio Brasil prevê três tipos de benefícios: o Benefício Primeira Infância, destinado a crianças de até três anos de idade; o Benefício Composição Familiar, voltado a famílias que têm, em sua composição, gestantes, nutrizes ou pessoas com idades entre três e 21 anos incompletos; e o Benefício de Superação da Extrema Pobreza, destinado a famílias em situação de extrema pobreza.

Conforme consta na referida Medida Provisória, além das condições de renda familiar, os beneficiários do Programa Auxílio Brasil têm direito a nove modalidades diferentes de benefícios, entre os quais se destacam: o Benefício Primeira Infância, que contempla famílias com crianças entre 0 e 36 meses incompletos; e o Benefício Composição Familiar, direcionado também a jovens de 18 a 21 anos incompletos. O objetivo é incentivar esse grupo a permanecer nos estudos para concluir, pelo menos, um nível de escolarização formal. Ambos os benefícios atendem a públicos específicos de crianças e jovens em vulnerabilidade social, com foco na escolarização formal. Diferentemente do Programa Bolsa Família (PBF), houve a ampliação da idade atendida, que passou a abranger jovens até 21 anos incompletos (Brasil, 2021).

Nesse contexto, o Programa Auxílio Brasil contemplou os mesmos grupos familiares que já recebiam assistência pelo PBF. Esse processo se deu de forma automática, sem necessidade de nova inscrição. Ressalta-se que o valor concedido pelo Auxílio Brasil é aproximadamente 18% superior ao total dos benefícios fornecidos anteriormente

pelo Bolsa Família. Ou seja, os pagamentos passaram a atingir a marca de R\$ 400,00 por mês para todos os lares, segundo projeções do Governo Federal. Esse novo programa de apoio social, que opera por meio de transferências diretas e indiretas de renda, tem como alvo as famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o território nacional. Além de garantir uma fonte básica de renda para essas famílias, a iniciativa visa simplificar o leque de benefícios e estimular a emancipação financeira dos beneficiários, capacitando-os para superar situações de vulnerabilidade social (Brasil, 2022).

Vale lembrar que todos os beneficiários do Bolsa Família foram automaticamente contemplados com o Auxílio Brasil. Portanto, não foi necessário realizar novo cadastro. Aqueles que constavam no Cadastro Único do Governo Federal e que se enquadravam nas faixas de pobreza e extrema pobreza foram contemplados com o novo benefício, o que implicou um aumento estimado no número de beneficiários dos programas de transferência de renda no município (Brasil, 2021).

Conforme o Ministério da Cidadania, a condicionalidade na área da educação é a contrapartida exigida, segundo a qual os estudantes devem estar matriculados na Educação Básica e cumprir frequência mínima acompanhada em cinco períodos bimestrais por ano (fevereiro/março, abril/maio, junho/julho, agosto/setembro e outubro/novembro). A frequência mínima é de 60% para crianças de 4 e 5 anos, e de 75% para estudantes de 6 a 21 anos. É essencial registrar corretamente o motivo da baixa frequência, quando houver, especialmente nos casos em que algum fator esteja prejudicando, desestimulando ou impedindo a ida do estudante à escola (Brasil, 2021). O Quadro 1, a seguir, apresenta algumas diferenças entre os referidos programas.

O quadro mostra que ocorreram poucas mudanças entre o Programa Bolsa Família e o Programa Auxílio Brasil. No entanto, é possível perceber que o Auxílio Brasil pretende contemplar um maior número de famílias, com a agregação de nove modalidades de benefícios e maiores valores financeiros concedidos, aproximadamente 18% a mais do que todos os benefícios do Bolsa Família. Ou seja, os valores devem chegar a R\$ 400 mensais para todas as famílias.

Quadro 1 – Diferenças entre PBF e AB.

PBF	AB
• Os valores dos benefícios pagos pelo PBF no país variam de R\$ 32,00 a R\$ 306,00, número de crianças e adolescentes de até 17 anos e número de gestantes e nutrízes componentes da família, com cumprimento de condicionalidades de saúde e educação. • Seus efeitos são gradativos, primeiro a família é notificada; persistindo o problema, o benefício é bloqueado, e só depois o benefício é suspenso, mas somente em casos de reiterados descumprimentos a família é notificada e o benefício é cancelado. • Frequência mínima de 85% da carga horária. O patamar exigido na rede de ensino é de 75%, mesmo percentual mínimo para estudantes de 16 e 17 anos que recebem o Benefício Variável Jovem BV.	• O Programa Auxílio Brasil possui 09 (nove) modalidades diferentes de benefícios, entre elas, 03 (três) formam núcleo básico. • O Auxílio Brasil pretende contemplar um maior número de famílias, com agregação de mais valores financeiros aos benefícios concedidos. Além disso, o Programa Auxílio Brasil contemplará as mesmas famílias já beneficiadas no PBF, o que ocorrerá de maneira automática, sem que essas famílias precisem fazer um novo cadastro. • O valor recebido no Auxílio Brasil é, aproximadamente, 18% maior do que todos os benefícios do Bolsa Família. Isto é, os valores devem chegar a R\$ 400 mensais para todas as famílias. • Efeitos gradativos, que vão desde Advertência, Bloqueio, Suspensão até o Cancelamento do Benefício. • A frequência escolar mínima exigida para o pagamento do Auxílio Brasil é de 60% para crianças de 4 e 5 anos e 75% para estudantes de 6 a 21 anos. • Auxílio Inclusão Produtiva Rural: pago por até 36 meses aos agricultores familiares inscritos no Cadastro Único. • Auxílio Inclusão Produtiva Urbana: quem estiver na folha de pagamento do Auxílio Brasil e comprovar vínculo de emprego formal receberá o benefício. • Educação no campo.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Em relação ao monitoramento da frequência escolar, houve alteração no que se refere à frequência mínima. No PBF, exigia-se 85% da carga horária, enquanto, na rede de ensino vinculada ao Auxílio Brasil, o percentual mínimo é de 60% para crianças de 4 e 5 anos e de 75% para estudantes de 6 a 21 anos. No PBF, o patamar de 75% era exigido apenas para os estudantes de 16 e 17 anos que recebiam o Benefício Variável Jovem (BVJ).

No que se refere à educação no campo, destaca-se uma diferença específica em relação ao PBF: o Auxílio Inclusão Produtiva Rural. No âmbito do Programa Auxílio Brasil, esse benefício passou a ser estendido por até 36 meses aos agricultores familiares inscritos no Cadastro Único, assim como aos beneficiários do Auxílio Inclusão Produtiva Urbana. Dessa forma, quem estiver na folha de pagamento do Auxílio Brasil e comprovar vínculo de emprego formal terá direito a receber o benefício (Brasil, 2022).

Na próxima seção, serão apresentados os resultados obtidos a partir de uma pesquisa de campo realizada em uma escola do campo no município de Bonfim/RR, sobre o processo de alfabetização de alunos beneficiários do Programa Auxílio Brasil, a partir das percepções de docentes e pais entrevistados no decorrer da pesquisa.

Resultados da Pesquisa

O processo de investigação e análise dos dados desta pesquisa foi realizado na Escola Municipal Josias Guerreiro Saldanha, localizada na Vila São Francisco, escola do campo da rede municipal de Bonfim/RR, também conhecida como Cantinho Feliz (antigo nome da instituição). A escola situa-se na avenida principal da Vila São Francisco, área rural do município de Bonfim/RR, e atende sete vicinais e três comunidades indígenas: Novo Paraíso, Alta Arraia e uma terceira não especificada, além de alunos venezuelanos (Bonfim, 2022).

Para a realização deste trabalho, foram necessários os seguintes documentos: carta de anuência, parecer do Comitê de Ética nº 5.682.105 e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. Esses documentos foram inicialmente submetidos à Secretaria Municipal de Educação (SMEC) de Bonfim e, posteriormente, à escola do campo escolhida para a pesquisa. Realizaram-se quatro visitas *in loco* ao longo do processo.

O primeiro contato foi realizado com o diretor da escola para apresentação da pesquisa e assinatura do Termo de Anuência, posteriormente validado pelo secretário municipal de Educação. O contato inicial ocorreu por meio do aplicativo WhatsApp, seguido por visitas presenciais à instituição.

Neste item, serão apresentadas as análises dos resultados obtidos a partir da aplicação de questionários e entrevistas, conforme delineado na introdução e na metodologia deste trabalho. Em seguida, serão abordadas as principais conclusões derivadas dessas análises, acompanhadas de sugestões fundamentadas nas discussões anteriores, no que se refere ao processo de alfabetização dos alunos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, beneficiários do Programa Auxílio Brasil, matriculados na Escola Municipal Josias Guerreiro Saldanha (Cantinho Feliz) durante o primeiro semestre de 2022.

Busca-se, a seguir, identificar o processo de alfabetização com base nas percepções dos docentes e pais dos alunos em fase de alfabetização, bem como por meio da análise dos documentos escolares disponibilizados pela instituição. A partir desse ponto, inicia-se o processo analítico, finalizando com a apresentação dos principais desafios enfrentados para a promoção da alfabetização no contexto estudado.

Antes da exposição dos dados coletados, é importante destacar que uma das interpretações suscitadas ao longo da pesquisa conduz a um momento de reflexão acerca dos dilemas vivenciados pela educação no campo, dilemas que serão discutidos nesta seção e que são reflexos de uma história marcada pela negação de direitos, ainda presente na sociedade e evidenciada no cotidiano escolar.

Com o intuito de investigar o processo de alfabetização na escola do campo, especialmente entre alunos beneficiários do Programa Auxílio Brasil em fase de alfabetização, foram formuladas questões estruturadas em eixos temáticos abrangentes. Esses eixos contemplam desde o perfil dos professores alfabetizadores e das turmas em alfabetização até os métodos utilizados, além da relação entre o Programa Auxílio Brasil e o processo de alfabetização.

Um dos primeiros eixos abordados no questionário refere-se ao perfil dos professores alfabetizadores. Responderam à pesquisa dois docentes do sexo feminino e um do sexo masculino, todos na faixa etária entre 38 e 39 anos. Quanto à formação, identificou-se um professor com nível superior, um com pós-graduação e um com mestrado. Todos possuem mais de três anos de atuação docente e experiência na área da alfabetização, conforme exposto a seguir:

Quadro 2 Perfil dos professores alfabetizadores.

Eixo temático	Respondente		
Perfil dos professores alfabetizadores	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Faixa etária	RESP 1 38-43	RESP 2 44-49	RESP 3 32-37
Sexo	Fem.	Fem.	Masc.
Formação	Superior	Pós-graduação	Mestrado
Tempo de atuação na docência	Acima de 12 anos	03-06	09-12
Tempo de alfabetização	09-12	0-3	0-3

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Ao analisar o Quadro 2, que apresenta o perfil dos professores alfabetizadores da escola do campo investigada, é relevante considerar os aspectos relacionados à formação e à experiência desses profissionais. O desenvolvimento profissional não se restringe apenas à atuação em sala de aula; requer práticas pedagógicas que contribuam para o enriquecimento dos saberes adquiridos ao longo da trajetória acadêmica e para a eficácia na mediação do conhecimento junto aos alunos. Conforme argumenta Freire (1978), o ato de ensinar exige uma competência profissional meticulosa, que estimule a capacidade crítica dos educandos e promova sua autonomia e aprendizagem no ambiente escolar.

No mesmo eixo temático, questionou-se quais foram as motivações que levaram os professores a se envolverem com o processo de alfabetização. Dois deles mencionaram que foi uma oportunidade de trabalho, enquanto um destacou a alfabetização como elemento essencial na formação humana.

Mais uma vez, as ideias de Freire (1996) e Ferreiro (2001) corroboram as reflexões dos participantes, ao enfatizarem a importância da alfabetização na constituição das experiências humanas. Para esses

autores, os alicerces da leitura e da escrita agregam valores e habilidades fundamentais à estruturação social.

Ferreiro (2001) observa que alfabetizar crianças é, em geral, mais fácil do que alfabetizar adultos, dada a natureza contínua do processo de aprendizagem infantil. Ela destaca a relevância das primeiras tentativas de escrita das crianças, ainda que, muitas vezes, não compreendidas pelos adultos. Essas produções refletem a visão de mundo única da criança e representam formas legítimas de comunicação, iniciadas no contexto familiar e desenvolvidas na escola.

No contexto dessa compreensão acerca da importância da alfabetização infantil, o próximo quadro delinea o perfil dos pais dos alunos entrevistados. Esses alunos estão matriculados nas turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental da escola do campo pesquisada. A amostra analisada é composta por famílias beneficiárias do Programa Auxílio Brasil, e as informações referem-se ao primeiro semestre de 2022.

Quadro 3 – Perfil dos pais de alunos em alfabetização.

Eixos temáticos	Respondentes					
	1	2	3	4	5	6
Idade	20-25	26-31	32-37	32-37	38-43	44-49
Sexo	F	F	F	F	F	F
Escolaridade	Ensino médio	Ensino médio	Até a 4ª série	Até 4ª série	Ensino médio	Até 4ª série
Nacionalidade	Brasileira	Brasileira	Venezuelana	Brasileira	Brasileira	Brasileira
Perfil Socioeconômico	Sim 1 salário mínimo (esposo é caseiro na fazenda onde moram)	Não Menos de 1 salário	Não Menos de 1 salário (esposo trabalha com ração na terra dos outros)	Sim Menos de 1 salário (esposo trabalha com trator de esteira na fazenda onde moram)	Sim 1 salário (esposo é caseiro na fazenda onde moram)	Não Menos de 1 salário
Recebimento de benefícios Sociais	PAB	PAB e cestas básicas	PAB e cestas básicas	PAB	PAB e cestas básicas	PAB e cestas básicas

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Foram entrevistadas seis mães: cinco brasileiras e uma venezuelana. Três delas residem nas proximidades da Vila São Francisco, enquanto as demais moram na sede/vila. Todas as respondentes são do sexo feminino, com faixa etária entre 20 e 49 anos. Quanto à escolaridade, apenas duas cursaram o ensino médio; as demais são alfabetizadas e estudaram até o 4º ano (antiga 4ª série do Ensino Fundamental), apresentando perfil socioeconômico com média de renda entre um salário mínimo e abaixo de meio salário mínimo mensal. Todas são beneficiárias do Programa Auxílio Brasil (PAB) e recebem outros auxílios sociais ofertados pelo Governo do Estado, como cestas básicas.

Ao analisar essas informações, percebe-se que as famílias são compostas por pessoas com baixo grau de escolaridade e poder aquisitivo reduzido. Ou seja, trata-se de famílias que se enquadram nos critérios exigidos para o recebimento de benefícios sociais, conforme os parâmetros do Governo Federal no que diz respeito à renda per capita e às condições de vulnerabilidade social.

Sabe-se que os benefícios sociais ofertados pelo Governo Federal têm por finalidade a complementação da renda familiar. No entanto, as dificuldades financeiras enfrentadas por essas famílias são tantas que o recebimento do benefício, isoladamente, não supre todas as suas necessidades. Isso pôde ser constatado nos relatos das entrevistadas, que, além de receberem o PAB, também contam com outros auxílios do Governo Estadual, como cestas básicas, e com a contribuição financeira de seus esposos, cujos trabalhos são fundamentais para o sustento das despesas domésticas.

Nesse contexto, evidenciam-se as desigualdades sociais que marcam a realidade dessas famílias, profundamente afetadas pelos efeitos da má distribuição de renda no país. Essa conjuntura compromete o acesso a oportunidades e impacta diretamente a população do campo, especialmente aquelas pessoas que vivem em regiões geograficamente afastadas. Tal cenário dificulta a concretização do processo de alfabetização de maneira satisfatória, prejudicando o domínio pleno da leitura e da escrita por parte dos estudantes.

Ressalta-se que todas as entrevistadas residem nas proximidades da Vila São Francisco, são beneficiárias do PAB e seus filhos utilizam

o transporte escolar para frequentar a escola. Durante as entrevistas, constatou-se que nenhuma delas possui propriedade de terra. Os esposos atuam, em sua maioria, como caseiros ou cuidadores em sítios e fazendas da região. Em outras palavras, essas famílias habitam as propriedades como responsáveis por sua manutenção, mas não são proprietárias das mesmas.

Caldart (2002) afirma que a condição de “ser sem-terra” implica, contemporaneamente, ser um trabalhador rural, um camponês desprovido de terras para cultivar. No entanto, esse trabalhador muitas vezes não reconhece sua própria identidade como sem-terra, tampouco compreende as raízes culturais camponesas que permeiam as questões do campo. Em sua maioria, essas pessoas estão vinculadas a atividades rurais em terras alheias, sem nunca terem tido a oportunidade de adquirir uma parcela de terra.

As entrevistas conduzidas com os pais dos alunos confirmam que o panorama educacional no campo permanece inalterado. O camponês ainda é visto como prestador de serviços para os grandes proprietários de terras, sem avanços significativos em direção à autonomia e à posse de terras próprias para a produção agrícola, conforme destacado na pesquisa mencionada.

Em relação ao recebimento do Programa Auxílio Brasil, este é operado pela Caixa Econômica Federal, que é responsável pela emissão e entrega dos cartões, bem como pelo atendimento aos beneficiários. O município de Bonfim conta, atualmente, com quatro canais de pagamento: agências bancárias, casas lotéricas, correspondentes Caixa Aqui e postos de atendimento bancário (Bonfim, 2022).

Cabe mencionar que, em Bonfim, por ser um município de fronteira com a Guiana, é comum encontrar beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF) de ascendência guianense. Além disso, devido à migração venezuelana, famílias de origem venezuelana que possuem CPF passam a ser inseridas no Cadastro Único Federal, tornando-se elegíveis para receber os benefícios sociais oferecidos pelo Governo Federal. Inclusive, durante a pesquisa, constatou-se que uma das entrevistadas é de nacionalidade venezuelana, sendo beneficiária do Programa Auxílio Brasil e mãe de alunos em fase de alfabetização, enquadrando-se no perfil de renda e vulnerabilidade social (Bonfim, 2022).

O próximo item apresenta os níveis de alfabetização com base no perfil das turmas investigadas. Foram analisadas as informações referentes às turmas de 1º ao 3º ano em processo de alfabetização, durante o primeiro semestre de 2022. Esses alunos, com idades entre seis e nove anos, são beneficiários do Programa Auxílio Brasil.

Níveis de Alfabetização na Educação no Campo

O quadro a seguir detalha o panorama de alfabetização dos alunos matriculados nas turmas do 1º ao 3º ano, em fase inicial de aprendizagem da leitura e da escrita. Essas informações foram obtidas a partir dos questionários aplicados aos professores alfabetizadores e aos pais dos alunos, conforme segue:

Quadro 4 Perfil das turmas em alfabetização.

EIXO TEMÁTICO		PERFIL DAS TURMAS EM ALFABETIZAÇÃO		
RESPOSTAS DOS PROFESSORES				
SÉRIES	1º ANO	2º ANO	3º ANO	
Alunos beneficiários do PAB	Não resp.	Mais de 30%	Não resp.	
Alunos alfabetizados	Não resp.	Mais de 80%	Mais de 50%	
Alunos não alfabetizados	Não resp.	Mais de 20%	Mais de 30%	
Alunos alfabetizados do PAB	Não resp.	Mais de 30%	Não resp.	
Alunos não alfabetizados do PAB	Não resp.	Mais de 20%	Não resp.	
RELATÓRIO DE RENDIMENTO ESCOLAR DO 1º BIMESTRE				
	1º ANO	2º ANO	3º ANO	
Aprovados no bimestre	15	16	29	
Aprovados em recuperação	-	-	-	
Reprovados	-	-	-	
RELATÓRIOS DE RENDIMENTO ESCOLAR DO 2º BIMESTRE				
Aprovados no bimestre	14	17	27	
Aprovados em recuperação	-	01	-	
Reprovados	-	01	-	
RESPOSTAS DOS PAIS				
EIXO TEMÁTICO	RESPONDENTES			
NÍVEIS DE ALFABETIZAÇÃO DOS ALUNOS	Resp 1 Sabe o alfabeto mas ainda não sabe formar as palavras.			
	Resp 2 Está aprendendo a conhecer as letras.			
	Resp 3 Já sabe ler e escrever			
	Resp 4 Está aprendendo a conhecer as palavras			

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Ao analisar as respostas referentes a esse eixo temático, questionou-se os professores sobre o número de alunos considerados alfabetizados e, entre estes, quantos eram beneficiários do PAB. As professoras do 1º e do 3º ano não forneceram resposta a essa questão. No entanto, o professor do 2º ano indicou que, em média, 20% dos alunos beneficiários do PAB não estão alfabetizados, enquanto 30% estão. Para uma avaliação mais abrangente do processo de alfabetização desses alunos, foram examinados os documentos escolares disponibilizados pela instituição, bem como as respostas dos pais.

Consta, no relatório escolar bimestral de notas, apenas uma re-provação ao longo do semestre. Porém, ao se questionarem os pais sobre a avaliação dos níveis de alfabetização de seus filhos, uma das respondentes informou que seu filho já possui habilidades de leitura e escrita. Duas outras responderam que têm mais de um filho em processo de alfabetização: um deles já sabe ler e escrever, enquanto o outro está em fase inicial de aprendizado das palavras. Os demais pais também relataram que seus filhos estão aprendendo a conhecer as palavras.

Vale ressaltar que todos esses alunos têm entre seis e nove anos, percebendo-se, assim, que, mesmo nessa escola do campo, há um número considerável de crianças que ainda não dominam a leitura e a escrita.

De acordo com Ferreiro (2001), durante os estágios iniciais da alfabetização, especialmente nos níveis 1 e 2, as crianças frequentemente apresentam traços característicos, como linhas e desenhos. Nessa fase, é comum que apenas a própria criança consiga interpretar o que escreveu. Para a autora, esse processo expressivo é essencial para que as crianças construam sua identidade, representando visualmente suas ideias por meio da imaginação.

Segundo Ferreiro, o percurso da criança atravessa todas essas fases até alcançar o estágio de produção da escrita com hipóteses alfabéticas. Porém, durante esse processo, o conhecimento e a formação das palavras tornam-se elementos recorrentes, mas, no nível 4, a criança é desafiada a lidar com as nuances da ortografia. A BNCC estipula que a criança deve estar alfabetizada até o final do 2º ano do Ensino

Fundamental (Brasil, 2019), alcançando plena alfabetização até o término do 3º ano.

Um dos documentos analisados durante a pesquisa foi o resumo de desenvolvimento apresentado no relatório bimestral de notas, o qual detalha o quantitativo de alunos que alcançaram um rendimento satisfatório no segundo bimestre na escola do campo pesquisada, conforme demonstrado a seguir:

DESENVOLVIMENTO	PERÍODO	Especificação	LINGUAG EM ORAL	LINGUAG EM ESCRITA	MATEMAT ICA	NATUREZ A E SOCIEDA DE	SAÚDE	MOVIMEN TO	ARTES
	1º	OBTEVE APRENDIZADO DO CONTEÚDO NO BIMESTRE	12	12	12	12	12	12	12
		REFORÇO	-	-	-	-	-	-	-
		SATISFATÓRIO	12	12	12	12	12	12	12
		NÃO SATISFATÓRIO	-	-	-	-	-	-	-
	2º	OBTEVE APRENDIZADO DO CONTEÚDO NO BIMESTRE	19	19	19	19	19	19	19
		REFORÇO	-	-	-	-	-	-	-
		SATISFATÓRIO	19	19	19	19	19	19	19
		NÃO SATISFATÓRIO	-	-	-	-	-	-	-

Figura 1 Relatório de desenvolvimento do 2º bimestre do 1º e 2º anos. Fonte: Documento Curricular de Educação de Bonfim – 1º e 2º etapas (2022).

No relatório bimestral acima, consta o desenvolvimento das turmas de 1º e 2º anos, observando-se que 12 alunos das turmas de 1º ano e 19 das turmas de 2º ano tiveram aprendizado satisfatório na linguagem oral e escrita. Nesse relatório, não foi apresentado o desenvolvimento das turmas de 3º ano, o que dificultou uma análise mais aprofundada dos dados.

Em conversa com a secretária escolar, esta sinalizou que os relatórios estavam incompletos, ainda em fase de elaboração. Nas informações destacadas, não foram apresentados dados relacionados aos alunos beneficiários do PAB, assim, os dados estavam confusos e divergentes dos relatos dos docentes e de pais de alunos.

Nas entrevistas, apenas uma das mães respondentes considerou que o filho sabe ler e escrever de forma concreta, enquanto as demais não. Já as respostas dos professores, apresentadas nos questionários, estavam muito confusas, e apenas um respondente afirmou acreditar que mais de 30% desses alunos estão alfabetizados.

A organização documental da escola é insatisfatória, com relatórios incompletos e atrasados, dificultando uma análise detalhada dos dados. A escola precisa de uma gestão documental mais eficaz, centrada e organizada, para otimizar e facilitar o acesso às informações.

Contudo, ao confrontar as informações do relatório com os relatos de uma das professoras – a única que respondeu a essa questão –, consta um índice de 20% de alunos alfabetizados que são beneficiários do Programa Auxílio Brasil e que não sabem ler e escrever, assim as informações apresentadas pelos participantes são bastante divergentes. Os pais confirmaram essas informações, mencionando algumas dificuldades enfrentadas pelas crianças no processo de alfabetização. Porém, o relatório escolar registra apenas uma reprovação no semestre, o que gerou confusão e dificultou a análise, especialmente porque os professores não abordaram essas questões.

No entanto, foi comprovado, no relatório escolar, que essas crianças também estão sendo aprovadas para as séries posteriores sem serem alfabetizadas, não garantindo a qualidade desse processo de alfabetização dos alunos que residem no campo. Estes acabam por vivenciar os maiores problemas por residirem em áreas mais afastadas, sendo que suas dificuldades são bem maiores do que as dos alunos que moram mais próximos da escola.

Perguntou-se aos pais sobre as maiores dificuldades no processo de alfabetização na educação do campo. Todos relataram que a principal dificuldade é o transporte escolar do município, pois enfrentam problemas como a quebra do ônibus, estradas precárias no período chuvoso e alunos que não conseguem chegar à escola. Esses problemas resultam em faltas recorrentes, prejudicando o processo de alfabetização das crianças residentes no campo, que acabam mais desfavorecidas em comparação com os demais alunos. Além disso, é importante considerar que a maioria dos alunos matriculados nessa escola mora a vários quilômetros de distância da sede onde a escola está localizada.



Figura 2 Trajeto realizado pelos alunos até a escola. Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

A Figura 2 ilustra a realidade vivenciada nas escolas localizadas em áreas rurais. No caso específico da escola pesquisada, ela até dispõe de transporte escolar, porém os pais destacaram que as estradas não são asfaltadas e, no período chuvoso, é difícil a circulação do transporte. Com isso, as condições de locomoção são um dos principais impedimentos para as crianças que moram no campo, gerando desigualdades educacionais e fazendo com que elas sejam mais prejudicadas que as demais.

São notórias as dificuldades vivenciadas pelos alunos que moram no campo e são beneficiários do Programa Auxílio Brasil. As entrevistadas sinalizaram vários problemas, entre os quais se destaca o risco à saúde física e emocional das crianças, gerado pelo cansaço. Além disso, elas precisam acordar mais cedo e, como já mencionado, às vezes não conseguem chegar à escola devido à interdição das estradas no período chuvoso.

Caldart (2002) deixa claro que a questão da educação no campo no Brasil é um desafio que precisa ser vencido:

...a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive;

Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (Caldart, 2002).

Nesse sentido, é necessário pensar um modelo de educação no campo que atenda, de fato, às especificidades desses alunos e que retrate diariamente a sua história, a partir da realidade onde estão inseridos.

Considerações Finais

A partir dos dados coletados nos questionários aplicados aos professores alfabetizadores e nas entrevistas realizadas com os pais dos alunos, buscou-se identificar como ocorre o processo de alfabetização, com base nas respostas dos participantes. As informações foram comprovadas considerando o conjunto de perguntas elaboradas, com o objetivo de compreender esse processo, investigar os níveis de alfabetização desse segmento e correlacioná-lo com o recebimento do benefício do Programa Auxílio Brasil. Vale destacar os principais desafios identificados na escola, pois se percebem realidades específicas da população do campo residente no território de Bonfim/RR, região da Vila São Francisco. Esses desafios refletem problemas comuns enfrentados por escolas localizadas em regiões mais afastadas.

Sendo assim, há muitas semelhanças entre as respostas dos professores alfabetizadores e dos pais dos alunos quanto às dificuldades enfrentadas. Ambos destacaram problemas como o transporte escolar inadequado e o difícil acesso à escola no período chuvoso, fatores que prejudicam a chegada dos alunos e, conseqüentemente, o processo de alfabetização. Para a caracterização dos dados coletados, foram utilizados quadros que apresentam o perfil dos respondentes, baseados nas informações obtidas por meio de questionários, entrevistas e documentos disponibilizados pela escola ao longo da pesquisa.

Os programas de transferência de renda surgiram com o objetivo de combater a pobreza, tendo a educação como uma ferramenta essencial para ajudar os beneficiários a melhorar suas condições de vida. No entanto, a qualidade do ensino nem sempre garante um pro-

cesso de alfabetização eficaz, especificamente no contexto do Programa Auxílio Brasil. Este estudo propõe que as recentes mudanças no programa pouco contribuíram para a melhoria desse processo. Entre os problemas identificados estão a expansão significativa do número de beneficiários, o que dificulta a análise criteriosa do perfil de quem recebe os benefícios, e os elevados gastos de recursos públicos que poderiam ser direcionados para políticas públicas que promovam a autonomia, como a inserção no mercado de trabalho e a geração de emprego e renda.

No âmbito educacional, a alfabetização escolar é considerada o ponto de partida para que a criança comece a se desenvolver. Porém, é comum encontrar, nas regiões mais afastadas, crianças em faixas etárias elevadas que ainda não sabem ler e escrever. Em suas respostas, quase todas as entrevistadas relataram que não consideram seus filhos 100% alfabetizados nessas localidades, sem contar as inúmeras dificuldades vivenciadas diariamente pelos filhos para chegar até a escola. Essas dificuldades incluem a falta de transporte escolar (quando disponível), a precariedade das estradas e, principalmente no período chuvoso, pontes interditadas, além do cansaço físico e emocional das crianças, o que dificulta ainda mais esse processo.

Os documentos analisados, como relatórios de notas escolares e os dados disponibilizados pelo portal do IDB, mostraram que o município recebeu nota 4,5, o que significa que os alunos estão muito abaixo da média de aprendizagem esperada, conforme os parâmetros de qualidade do ensino da educação básica. Os resultados desta pesquisa mostram o quanto o processo de alfabetização é fragilizado. Os dados dos alunos beneficiários do Programa Auxílio Brasil são bastante reveladores: 20% dos alunos em processo de alfabetização são considerados não alfabetizados. No entanto, no que se refere aos níveis de alfabetização e à correlação do processo de alfabetização com o benefício do Programa Auxílio Brasil, na amostra coletada foi identificado um número significativo de crianças que não sabem ler e escrever. Essas informações foram baseadas nos relatos dos pais e dos próprios professores alfabetizadores, disponibilizados nos questionários, nas entrevistas e nos documentos escolares analisados.

Referências

- ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 67–86.
- BONFIM. **Relatório bimestral de movimento e rendimento escolar**. Bonfim: SMEC, 2022.
- BONFIM. **História da cidade de Bonfim/RR**. 2021. Disponível em: https://bonfim.rr.gov.br/pagina/192_Historia-da-Cidade.html. Acesso em: 5 mai. 2022.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Educação no campo: marcos normativos**. Brasília, DF: MEC, 2012.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria de Desenvolvimento Social. **Normativas PBF**. 2021. Disponível em: <https://www.mds.gov.br>. Acesso em: 13 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC/SEALF, 2019.
- BRASIL. **Medida Provisória nº 1.061, de 09 de agosto de 2021**. Institui o Programa Auxílio Brasil e o Programa Alimenta Brasil, e dá outras providências. Diário Oficial da União, seção 1, n. 200(150), p. 6, 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 13 ago. 2022.
- CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 7.
- CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. p. 18–25.
- CALDART, R. S. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso**. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35–64, 2009.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a uma prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2002.

MORTATTI, M. D. R. L. **Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 329–410, 2010.

MORTATTI, M. D. R. L.; FRADE, I. C. A. D. S. (Orgs.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília, SP: Oficina Universitária UNESP, 2014.

SANTOS, E. O. S.; NEVES, M. L. **Educação do campo e desenvolvimento territorial: reflexões e proposições**. *Revista Eletrônica de Cultura e Educação*, v. 1, n. 6, p. 1–10, 2012. Disponível em: <https://www2.ufrb.edu.br/revistaentrelacando/index.php/edicoes-entrelacando/42-desenvolvimento-06>. Acesso em: 10 abr. 2022.

Capítulo 10

A Educação do/no Campo e a Construção dos Saberes pelos Povos da Amazônia Roraimense

Amilton de Lima Barbosa¹

Angel Gregorio Martinez Rios²

Datyane Freitas de Alencar³

Introdução

A Educação do Campo é um tema de grande relevância no contexto educacional brasileiro, especialmente entre os povos da Amazônia roraimense. Como afirmam Antunes-Rocha e Martins (2012, p. 23): “A Educação do Campo nasceu na luta do campesinato e se constitui na atualidade como um território imaterial [...]”. Essa modalidade educacional é essencial para preservar os saberes tradicionais e promover o desenvolvimento sustentável das comunidades locais, respeitando sua diversidade cultural e ambiental.

A região amazônica, com sua riqueza única, reflete uma identidade própria que permeia aspectos sociais, ambientais e educacionais. Para Ferrarini (2023): “Quando falamos em biomas, temos que falar de identidades. A Amazônia tem uma identidade. É um ambiente com características próprias [...]”. Assim, a Educação do Campo assu-

-
1. Mestrando no Programa de Pós-Graduação Acadêmico em Educação – PPGE/UERR/IFRR. Boa Vista, Roraima, Brasil. <https://lattes.cnpq.br/0769978530413941>. E-mail: amiltonbarbosa982@gmail.com
 2. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras – PPGSOF/UFRR. Boa Vista, Roraima, Brasil. <https://lattes.cnpq.br/2386921985204904>. E-mail: angel23martinez86@gmail.com
 3. Graduanda em Educação do Campo, habilitação Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Roraima (UFRR). <http://lattes.cnpq.br/5971135299712410>. E-mail: datyanedealencar@gmail.com

me um papel crucial na valorização dessas identidades, fortalecendo os saberes locais e contribuindo para o desenvolvimento regional.

Autores como Lopes (2015), Hall (2022), Caldart (2012), Freire (2024), Canclini (2019) e Molina (2008) destacam a necessidade de uma abordagem pedagógica contextualizada, que integre os saberes escolares e tradicionais. Essa perspectiva é reforçada pelo Decreto nº 7.352/2010, que estabelece as diretrizes da Educação do Campo e define claramente os povos que dela fazem parte: agricultores familiares, pescadores artesanais, ribeirinhos, quilombolas, povos da floresta, entre outros (Brasil, 2010).

Nesse contexto, a Educação do Campo emerge como uma estratégia de resistência e emancipação, promovendo a autonomia dos povos do campo, das florestas e das águas. Este capítulo busca analisar como essa modalidade educacional contribui para a valorização da cultura e da identidade desses povos, além de propor caminhos para superar os desafios enfrentados na implementação de políticas públicas voltadas à educação rural.

Os Movimentos Sociais e a Luta pela Educação do Campo

A Educação do Campo é uma modalidade de ensino que visa atender às especificidades e necessidades dos moradores do campo, aqueles designados pelo Decreto nº 7.352/2010, com o objetivo de promover uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa para esses povos. Dentro desse contexto, a Educação do Campo, para Caldart (2004, p. 10), tem hoje “[...] o tipo de escola que está ou não está mais no campo, e tem sido um dos componentes do processo de dominação e de degradação das condições de vida dos camponeses [...]”. Assim, há necessidade de (re)construção identitária na proposta pedagógica e curricular criada às escolas do campo, que busque a valorização dos saberes locais e a promoção da educação dessas populações de forma contextualizada, relevante e primordialmente equitativa.

[...] Lutar por políticas públicas para Educação do Campo significa lutar para ampliar a esfera do Estado, para não colocar a

educação na esfera do mercado. Neste momento, entra novamente a questão dos povos do campo. Porque não se institui políticas enquanto elas não estão muito presentes no conjunto do imaginário da sociedade (Molina, 2008, p. 26).

Nas palavras de Molina (2008), compreende-se que a Educação do Campo é uma área de conhecimento vasta que se desenvolve a partir da interação com as realidades presentes no campo, tendo em vista as peculiaridades e demandas das populações que vivem nessas áreas. No caso da Amazônia roraimense, essa abordagem se torna ainda mais relevante devido à presença também de comunidades tradicionais e povos indígenas, que têm um profundo e extenso conhecimento sobre a natureza e o meio ambiente e que compõem os povos do campo.

A construção dos saberes pelos povos da Amazônia roraimense está diretamente ligada à relação que essas comunidades estabelecem com o seu território e os recursos naturais disponíveis, por meio de práticas ancestrais de manejo da terra, agricultura de subsistência, pesca, caça e coleta. Esses povos desenvolveram um conhecimento profundo sobre as especificidades do ambiente em que vivem, saberes que são transmitidos de geração em geração e constituem a base de sua cultura e identidade, conforme nos esclarece Santos (2015, p. 83), quando diz:

Nesse sentido, a luta por uma educação do campo incorpora a ocupação como mais uma das estratégias utilizadas pelos movimentos sociais. Luta popular de resistência coletiva em defesa de seus ideais, proporcionando processos de aprendizagens e construção política. O coletivo, nessa conjuntura, pode ser libertador, pois a organização familiar e o envolvimento com a desapropriação do latifúndio, o estabelecimento do assentamento, a produção agrícola e intelectual e a escola, na perspectiva freiriana, são acompanhados pelas resistências múltiplas.

Para Santos (2015), a Educação do Campo se apresenta como uma ferramenta fundamental para valorizar e potencializar esses saberes locais, promovendo uma educação que respeita e prestigia a di-

versidade cultural e a relação harmoniosa entre os seres humanos e a natureza. Segundo Caldart (2012), por meio de práticas pedagógicas que valorizem a oralidade, a experiência prática e o conhecimento tradicional, é possível promover uma educação mais inclusiva, contextualizada e intercultural. Para Walsh (2019), essa abordagem deve atender às demandas e necessidades específicas dos sujeitos e das comunidades do campo na Amazônia roraimenses.

Já para Lopes (2017, p. 129): “A participação dos movimentos sociais, seja no espaço escolar ou na sociedade de forma geral, possibilita construir sujeitos históricos. [...]”. Por esta ótica a Educação do Campo pode contribuir para o fortalecimento da identidade cultural e a valorização da diversidade étnica presente na Amazônia roraimense. Ao reconhecer e valorizar os saberes e práticas tradicionais dos povos indígenas e comunidades tradicionais, a Educação do Campo pode contribuir para a promoção da autoestima e o empoderamento dessas populações, fortalecendo sua autonomia, identidade e respeitando sua forma de vida dentro de suas comunidades.

Diante desse cenário, é fundamental que os movimentos sociais e as políticas públicas de educação estejam alinhados com os princípios da Educação do Campo, garantindo o acesso dos povos do campo, das águas e das florestas da Amazônia roraimenses a uma educação de qualidade e equitativa. Segundo Freire (2024), ela deve respeitar sua cultura e promover a construção de saberes de forma participativa e democrática.

Para isso, é necessário investir na formação de professores, capacitando-os para atuarem nessas áreas, bem como na elaboração de currículos e materiais didáticos que contemplem a diversidade cultural e os conhecimentos locais, como está fazendo o Programa Escola da Terra, vinculado a LEDUCARR⁴/UFRR, na sua primeira versão, no ano de 2024, ao promover o aperfeiçoamento dos professores que trabalham nas escolas do campo e nas comunidades indígenas. Ao se valorizar a construção dos saberes pelos povos do campo, das florestas e das águas da Amazônia roraimense, é possível contribuir para a promoção da sustentabilidade ambiental e o fortalecimento da iden-

4. Licenciatura em Educação do Campo.

tidade, da cultura e do desenvolvimento dessas comunidades locais, como nos esclarece Coutinho et al. (2015, p. 50), quando afirma que:

[...] trocar o conceito de educação ambiental cidadã por educação ambiental camponesa. Compreendemos os esforços teóricos e práticos do conceito de cidadania e sua vinculação com as práticas de educação, mas, quando estamos falando da escola do campo, precisamos criar e dialogar diretamente com a luta do povo do campo [...].”

Assim, cria-se o entendimento de que é necessário desconstruir cenários anteriormente estabelecidos no contexto das lutas e da história do campo, a fim de repensar e reformular práticas, momentos e fundamentos, buscando alinhá-los à realidade vivenciada nos cenários atuais do campo. Freire (2024, p. 79) é enfático ao afirmar: “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo [...]”. Diante dessa perspectiva, compreende-se que os sujeitos constroem o sentido de sua existência e emancipação à medida que se desprendem da ideia de serem detentores exclusivos do conhecimento.

Por meio de práticas pedagógicas contextualizadas e inclusivas, é possível promover uma educação mais significativa, transformadora e equitativa, que respeite a diversidade cultural e fomenta uma cidadania ativa e situada, especialmente no contexto do campo, em conformidade com o pensamento de Silva (2015). Em suma, a Educação do Campo deve fundamentar-se em uma abordagem pedagógica voltada à promoção e valorização do sujeito e de seus saberes locais, contribuindo para a construção de uma educação mais contextualizada e inclusiva para os povos da Amazônia roraimense. Para Bauman (2022, p. 71): “A incerteza e a vulnerabilidade humanas são os alicerces de todo poder político [...]”. É necessário compreender, nesse processo, que as lutas sociais historicamente empreendidas no espaço do camponato e no meio rural têm, como uma de suas premissas, promover a autonomia dos povos do campo diante de uma política dominante, muitas vezes exacerbada pela figura do Estado.

Ao reconhecer e valorizar a diversidade cultural e os conhecimentos tradicionais presentes nessa região, torna-se possível promover uma educação mais justa, democrática, sustentável e, sobretudo, equitativa no processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de uma educação que respeita a natureza, os sujeitos e as comunidades que nela habitam, por meio das lutas empreendidas pelos movimentos sociais em busca da garantia de direitos para o coletivo do campo.



Figura 1 Entidades e movimentos sociais de Roraima. *Fonte:* Arquivo pessoal dos autores.

Entidades e movimentos sociais da Amazônia roraimense estiveram reunidos na FETRAFERR⁵, nos dias 04, 05 e 06 de abril do ano de 2024, no Fórum Permanente da Educação do Campo. O MST, a CONTAG⁶ e o Levante Popular, juntamente com autoridades do INCRA⁷, do PRONERA⁸ e das Secretarias de Educação, bem como o Magnífico Reitor da UFRR⁹, coordenadores, professores e alunos da

5. Federação dos Agricultores e Agricultoras de Roraima.

6. Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares.

7. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

8. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

9. Universidade Federal de Roraima.

LEDUCARR/UFRR e PPGE¹⁰-UERR¹¹/IFRR¹², debateram sobre políticas públicas voltadas aos povos do campo, das florestas e das águas.

Segundo Silva (2015): “O homem do campo, por meio de lutas e movimentos sociais populares, desenvolveu sua capacidade de consciência dos problemas e dos conflitos que enfrentam em seu cotidiano [...]”. Essa consciência tem impacto direto nas práticas sociais e, por conseguinte, no tipo de educação a ser promovida nas comunidades do campo, das florestas e ribeirinhas. Trata-se de um movimento que fortalece o processo de construção do conhecimento, representado pela Educação do Campo.

“[...] a luta por uma educação do campo incorpora a ocupação como mais uma das estratégias utilizadas pelos movimentos sociais. Luta popular de resistência coletiva em defesa de seus ideais, proporcionando processos de aprendizagem e construção política. O coletivo nessa conjuntura pode ser libertador, pois a organização familiar e o envolvimento com a desapropriação do latifúndio, o estabelecimento do assentamento, a produção agrícola e intelectual e a escola, na perspectiva freiriana, são acompanhados pelas resistências múltiplas” (Santos, 2015, p. 83).

Nas palavras de Santos (2015), essas resistências múltiplas incluem também a luta pela valorização da cultura local, a preservação do meio ambiente e a busca por uma educação crítica e emancipadora, corroborando com o pensamento freiriano, que possibilita aos sujeitos do campo se tornarem agentes ativos na transformação da realidade em que vivem, promovendo a conscientização e a luta por uma educação libertadora e transformadora.

A ocupação, nesse sentido, para Santos (2015), torna-se não apenas um ato de reivindicação do pertencimento à sua essência, mas também um espaço de formação e fortalecimento da identidade dos sujeitos do campo, promovendo a autonomia e a dignidade dos envolvidos.

10. Programa de Pós-Graduação em Educação.

11. Universidade Estadual de Roraima.

12. Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Roraima.

A Educação do Campo em Construção no Estado de Roraima

A Educação do Campo é uma modalidade de ensino prevista na LDBEN nº 9.394/96 e se apresenta como um instrumento essencial para garantir o acesso e a permanência dos alunos em uma educação de qualidade, promovendo, assim, o desenvolvimento sustentável das comunidades camponesas. Este texto tem por objetivo explorar o conceito de Educação do Campo, sua importância, seus princípios e os desafios enfrentados na implementação dessa forma singular de fazer educacional em contextos rurais.

O que é a Educação do Campo? A Educação do Campo é uma modalidade de ensino que busca atender às especificidades das populações camponesas, considerando suas tradições, culturas, formas de organização social e econômica. Trata-se de um modelo educativo fundamentado nos princípios da educação popular de Paulo Freire, que visa promover o desenvolvimento integral dos sujeitos do campo, valorizando seus saberes e práticas e contribuindo para a melhoria das condições de vida dessas populações, conforme os fundamentos freirianos de uma educação crítica e emancipadora.

Para Silva (2015), a Educação do Campo se baseia na concepção de que o campo é um espaço de produção de vida e saberes, onde é possível construir conhecimento de forma contextualizada e significativa. A abordagem pedagógica da Educação do Campo reconhece a importância da relação entre as pessoas, o meio ambiente e o território, e valoriza a diversidade cultural e a autonomia das comunidades rurais. Nesse sentido, segundo Silva (2015, p. 107), “[...] refletir sobre a complexidade da realidade do campo como espaço a desenvolver experiências no âmbito social, cultural e político no processo formativo [...]” é repensar a própria práxis pedagógica no contexto da sala de aula.

Princípios da Educação do Campo

A Educação do Campo se fundamenta em princípios norteadores que orientam a prática pedagógica nas comunidades rurais. Entre os principais princípios destacados em nossas vivências, destacam-se:

- ♦ **Contextualização:** Para Souza, Silva e Silva (2023), a Educação do Campo parte do pressuposto de que o conhecimento deve ser construído a partir das experiências e realidades dos sujeitos e das comunidades camponesas, levando-se em consideração suas especificidades culturais, identitárias, sociais e econômicas.
- ♦ **Integração:** Conforme Lopes (2017), a Educação do Campo promove a articulação entre os saberes locais e os saberes escolares, valorizando as práticas e vivências das populações do campo e respeitando sua diversidade cultural dentro do processo de ensino-aprendizagem.
- ♦ **Participação:** Para Caldart (2012), quando vinculada aos Movimentos Sociais, a Educação do Campo se fortalece e estimula a participação ativa das comunidades rurais nos processos educativos e de luta social, incentivando o diálogo, a cooperação e a construção coletiva do conhecimento.
- ♦ **Sustentabilidade:** Segundo Oliveira e Maroti (2015), a Educação do Campo tem como objetivo promover o desenvolvimento sustentável das comunidades camponesas, assegurando a preservação ambiental, a equidade social e o bem-estar das gerações futuras.

Importância da Educação do Campo

A Educação do Campo é de extrema importância para garantir o acesso à educação de qualidade para os sujeitos que vivem no/do campo, promovendo o desenvolvimento sustentável das comunidades camponesas e valorizando sua história, cultura e identidade, mesmo que, segundo Souza, Silva e Silva (2023), “[...] ainda não tenha conseguido imprimir uma identidade curricular que valorize a história e a memória dos seus agentes sociais [...]”. Ao valorizar os saberes locais e integrar as práticas pedagógicas à realidade das comunidades, a educação centrada no campo contribui para a formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos, capazes de transformar sua realidade e construir uma sociedade mais justa, igualitária e equitativa.

Além disso, para Canclini (2012), a Educação do Campo possui o potencial de fortalecer a identidade cultural das comunidades camponesas, promovendo a inclusão social e combatendo a exclusão e a marginalização dessas populações, ao reconhecer e valorizar os conhecimentos e práticas que lhes são próprios.

Nessa significação dos sujeitos do campo, torna-se evidente a construção de uma educação democrática e plural, capaz de promover a diversidade, a equidade e a sustentabilidade nas comunidades rurais.

Desafios da Educação do Campo

Apesar da importância da Educação do Campo, essa abordagem pedagógica ainda enfrenta diversos desafios na sua implementação e consolidação nas comunidades do campo. Alguns dos principais desafios da Educação do Campo, segundo relatos de professores do campo, incluem:

- ♦ **Infraestrutura precária:** Para Santos (2015) e Molina e Jesus (2024), muitas escolas localizadas no campo enfrentam problemas de infraestrutura precária, como falta de salas de aula adequadas, ausência de material didático e deficiências na formação dos professores, dificultando a implementação da Educação do Campo e o acesso à educação de qualidade para essas populações.
- ♦ **Desigualdades regionais:** Para Júnior e Mourão (2015), as desigualdades regionais e a falta de políticas públicas voltadas para a Educação no Campo dificultam o acesso das populações rurais à educação de qualidade, limitando as oportunidades de desenvolvimento das referidas comunidades.
- ♦ **Resistência e mudança:** Para Rêgo e Silva (2017, p. 59), “Historicamente, é notório o descaso do poder público com a Educação do campo [...]”. A implementação da Educação do Campo destaca-se pelo enfrentamento e resistência por parte dos professores, comunidades e movimentos sociais que reconhecem a importância e a necessidade da modalidade de ensino/aprendizagem da Educação do Campo, conforme estabele-

cido na LDBEN 9.394/96, e buscam assim a valorização dos saberes locais e das práticas culturais e sociais das populações do campo.

- ♦ **Formação de professores:** Para Caldart (2012) e Ghedin (2012), a formação de professores voltada para a Educação do Campo ainda é um desafio, pois muitos docentes não estão preparados para atuar de forma contextualizada e integrada nas escolas do campo e nas comunidades, o que compromete a qualidade do ensino e a efetividade da abordagem pedagógica do campo.

Considerações Finais

A Educação do Campo se apresenta como uma modalidade educacional com uma abordagem pedagógica própria, fundamental para garantir o acesso à educação de qualidade aos povos do campo, das florestas e das águas, promovendo, assim, o desenvolvimento sustentável das comunidades onde essa educação ocorre. Valoriza os saberes locais, promove a integração entre os saberes escolares e os saberes tradicionais e incentiva a participação ativa dessas comunidades no processo educativo.

A Educação do Campo contribui para a formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos, capazes de transformar sua realidade e promover um mundo mais justo, igualitário e sustentável. No entanto, para que essa modalidade seja efetivamente implementada e alcance seus objetivos, é essencial enfrentar e superar os desafios existentes, como a precariedade da infraestrutura escolar, as desigualdades regionais, a resistência às mudanças e as limitações na formação de professores para atuar nesse contexto específico.

É necessário lutar por investimentos em políticas públicas voltadas à educação no campo, fortalecendo a formação inicial e continuada de professores e promovendo o diálogo e a cooperação entre escolas, comunidades e poder público. Essas ações são essenciais para garantir o direito à educação com qualidade e assegurar a permanência dos estudantes nas escolas, independentemente de sua origem, cultura ou localização geográfica.

Além disso, é indispensável reconhecer que a Educação do Campo não se limita à questão do acesso à escola: ela se consolida como uma estratégia de resistência e emancipação dos povos do campo, das florestas e das águas. Transcende o espaço escolar e contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática, na qual as identidades culturais e os saberes tradicionais sejam reconhecidos e valorizados como fundamentos do desenvolvimento sustentável e da justiça social.

Referências

ANTUNES-ROCHA, M. Isabel; MARTINS, M. de Fátima A. Tempo escola e tempo comunidade: territórios educativos na educação do campo. In: MARTINS, A. A.; MARTINS, M. F. A.; ANTUNES-ROCHA, M. I. **Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012. p. 21-33.

BAUMAN, S. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

_____. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília: Diário Oficial da União, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 12 abr. 2024.

_____. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. LDBEN - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 12 fev. 2023.

CALDART, R. S. Intencionalidades na formação de educadores do campo: reflexões desde a experiência do curso Pedagogia da Terra da Vila Campesina). In: **Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. MARTINS, A. A.; MARTINS, M. F. A.; ANTUNES-ROCHA, M. I. (Org.). 1. ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012. p. 119-142.

_____. **Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo**. Revista Trabalho Necessário. 2004. p. 01-16. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/3644/3444> Acesso em: 28 abr. 2024.

COUTINHO, Janailton [et al]. Educação ambiental camponesa. IN: **Práticas educativas na educação do campo: desafios e perspectivas na contemporaneidade**. LOPES, Sérgio. L. (Org.). Boa Vista: Editora da UFRR, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

FERRARINI, Sebastião A. **Amazônia**: berço acolhedor de tanta vida – as diferentes dimensões da violência. São Paulo: Edições Loyola, 2023.

GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do campo**: epistemologias e práticas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2022.

_____. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

JUNIOR, Waldemar M. V. MOURÃO, Arminda R. B. Aspectos sócio-históricos da educação do campo: a participação do movimento social camponês e a especificidade amazônica. In: SANTOS, Maria J. (Org.). **Pelas trilhas da história da Educação do Campo**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2015. p. 79-94.

LOPES, Sérgio L. Formação de professores e práticas educativas do/no campo: algumas reflexões. In: SANTOS, Miquéias A.; SILVA, Janecley M. (Orgs.). **História da Educação do Campo**: os processos educativos e formativos no contexto do campo em Roraima. Boa Vista: Editora da UFRR, 2015. p. 25-76.

_____. A prática pedagógica na Educação do Campo com foco na formação profissional. In: LOPES, Sérgio L. (Org.). **Práticas educativas na educação do campo**: desafios e perspectivas na contemporaneidade. Boa Vista: Editora da UFRR, 2015.

_____. A escola moderna e os seus desafios: do século XVI ao XIX. In: LOPES, Sérgio L. (Org.). **Diálogos e experiências sobre Educação do Campo**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2015. p. 17-44.

MOLINA, Mônica C. A constitucionalidade e a justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo. In: FERNANDES, Bernardo M. et al. **Educação do Campo**: campo, políticas públicas, educação. Brasília: Incra; MDA, 2008.

MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sônia Meire A. de. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

OLIVEIRA, Juliana M.; MAROTI, Paulo S. Educação agroecológica pelo viés libertador: percepção de professores de uma escola rural no agreste sergipano quanto à alimentação saudável. In: LOPES, Sérgio L. (Org.). **Práticas educativas na educação do campo**: desafios e perspectivas na contemporaneidade. Boa Vista: Editora da UFRR, 2015.

RÊGO, Marcondes B. SILVA, JACI L. A identidade campesina, posse da terra e resistência: uma tríade para a compreensão da educação do campo. In: LOPES, Sérgio. L. (Org.). **Diálogos e experiências sobre Educação do Campo**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2015. p. 45-78.

SANTOS, Ramofly B. Educação do Campo, movimentos sociais e ensino de história. In: SANTOS, Maria J. (Org.). **Pelas trilhas da história da Educação do Campo**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2015. p. 79-94.

SILVA, Janecley M. A Educação do Campo no contexto formativo de Roraima. In: SANTOS, Miquéias A.; SILVA, Janecley M. (Orgs.). **História da Educação do Campo: os processos educativos e formativos no contexto do campo em Roraima**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2015. p. 95-128.

SOUZA, Érica de S.; SIILVA, Ana C. R.; SILVA, Simone Souza. Os desafios didáticos-pedagógicos na Escola do Campo. In: SILVA, Simone S.; FILHO, Ágdo R. B. (Orgs.). **Ensino, pesquisa e extensão nas escolas do campo: experiências interdisciplinares na formação de professores**. Manaus: Editora Valer, 2023. p. 151-174.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, v. 5, n. 1, p.6-39, 2019 Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/revistadireito/article/view/15002> Acesso em: 12 out. 2023 P. 208.

Capítulo 11

Movimento Social Negro e Práticas Educativas Decoloniais em Roraima

Antônia Pedrosa Vieira¹

Tiago Nicolau da Silva²

Sheila Mangoli Rocha³

Introdução

Este estudo teve por propósito fomentar reflexões sobre práticas de educação popular em Roraima, a partir da atuação do movimento social negro educador, destacando sua expressividade na construção do pensamento decolonial e inclusivo, além da sua contribuição na estruturação de instrumentos valiosos para a desconstrução de práticas racistas cotidianas. A relevância deste tema decorre da necessidade urgente de promoção de uma educação que questione e desafie as estruturas coloniais e racistas ainda presentes na sociedade. Os princípios da educação decolonial contemplam não apenas a inclusão, mas a valorização das culturas e conhecimentos originários das populações negras e indígenas, propiciando uma formação crítica e reflexiva.

O objetivo deste estudo consiste em analisar como as práticas educativas desenvolvidas pelo movimento social negro em Roraima contribuem para a construção de uma educação decolonial. Esse movimento analítico perpassa compreender como essas práticas são im-

-
1. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Roraima (UERR), docente da rede pública de ensino em Roraima e mestranda em Educação pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). E-mail: pedrosaantonio21@gmail.com
 2. Graduado em História pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Atualmente é mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Roraima (UERR).. E-mail: tiago.n@outlook.com.br
 3. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), docente do curso de Licenciatura em Educação do Campo e do Mestrado em Educação na Universidade Federal de Roraima (UFRR) e doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). E-mail: sheilamangoli@gmail.com

plementadas e quais são seus potenciais impactos na formação de uma consciência crítica entre os educandos, bem como destacar os desafios enfrentados pelo movimento social negro na promoção de uma educação antirracista e decolonial, além das estratégias utilizadas para superá-los.

O problema central investigado neste estudo se refere à persistência das práticas racistas nas estruturas sociais e educacionais de Roraima e a forma como o movimento social negro tem atuado para desconstruí-las. As práticas educativas decoloniais surgem como uma resposta ao racismo⁴, propondo uma educação que valoriza as identidades e histórias das populações marginalizadas, contribuindo para a promoção da igualdade e da justiça social.

A justificativa para este estudo reside na importância de dar visibilidade às iniciativas do movimento social negro em Roraima e seu papel fundamental na luta contra o racismo e pela educação decolonial. Ao destacar essas práticas, esperamos contribuir para o fortalecimento dessas ações e incentivar outras comunidades a adotarem abordagens semelhantes. Além disso, compreender as práticas educativas decoloniais pode oferecer subsídios para a formulação de políticas públicas mais eficazes e inclusivas.

A metodologia adotada neste estudo foi pesquisa bibliográfica, que consiste na revisão e análise de literatura existente sobre o tema. Foram utilizados livros, artigos acadêmicos, teses e dissertações que abordam a educação decolonial, o movimento social negro e suas práticas educativas. A pesquisa bibliográfica permitiu a construção de um referencial teórico sólido, fundamentando as discussões e análises abrangentes e localizadas apresentadas ao longo do capítulo. Além disso, a revisão da literatura possibilitou identificar lacunas e questões que ainda necessitam de maior investigação.

A discussão do tema é fundamental para que os leitores compreendam a importância das práticas educativas decoloniais e do movi-

4. O racismo é, simultaneamente, uma ação resultante da aversão em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável, como cor da pele ou tipo de cabelo, e um conjunto de ideias relacionadas à existência de raças superiores e inferiores (Gomes, 2005).

mento social negro em Roraima no combate ao preconceito racial⁵. O estado de Roraima, localizado na Região Norte do Brasil, é marcado por grande diversidade étnico-cultural, com significativa presença de populações indígenas e negras. No entanto, essas populações historicamente enfrentam processos de exclusão e marginalização. Considerando esse contexto, são discutidas as práticas educativas decoloniais, que se apresentam como uma ferramenta poderosa para promover a inclusão, a valorização da diversidade e a desconstrução do racismo. Na sequência, apresenta-se o movimento social negro educador em Roraima, que, com esse fito, atua em diversos setores, desde a educação formal até a cultura e o ativismo social, desenvolvendo ações que buscam transformar a realidade, contribuindo para a construção de uma sociedade justa e igualitária.

Movimento Social e Educação Emancipatória

Inicialmente, antes de adentrar mais especificamente na discussão proposta neste capítulo, faz-se necessário compreender a articulação entre educação emancipatória e movimento social. O movimento social⁶ é um agente crucial na promoção da educação emancipatória. A educação emancipatória⁷ proporciona aos sujeitos ferramentas te-

5. Preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial, que tem como principal característica a inflexibilidade, pois tende a ser mantido mesmo em face de fatos que o contestem. “O preconceito como atitude não é inato. Ele é aprendido socialmente. Nenhuma criança nasce preconceituosa. Ela aprende a sê-lo” (Gomes, 2005, p. 54).

6. Os movimentos sociais se caracterizam por ações sociopolíticas coletivas, organizadas de diferentes formas para expressar as demandas de determinado grupo social (Gohn, 2011).

7. Educação emancipatória é um conceito calcado fortemente nas teorias marxista e freiriana, relacionado ao reconhecimento das contradições da estrutura de classes sociais instaurada pelo sistema capitalista como requisito para práticas educativas voltadas à formação de sujeitos capazes de promover a superação coletiva desse sistema baseado na exploração da força de trabalho e acumulação de riqueza. “Esta educação, orientada para a transformação da sociedade, exige que se parta do contexto concreto/vivido para se chegar ao contexto teórico, o que requer a curiosidade epistemológica, a problematização, a rigorosidade, a criatividade, o diálogo, a vivência da práxis e o protagonismo dos sujeitos” (Paludo, 2010, p. 141).

órico-práticas para questionamento e crítica às normas e aos valores dominantes na sociedade, possibilitando a busca pela liberdade por meio do conhecimento e da compreensão (Freire, 2005). Esta forma de educação vai além da simples transmissão de conhecimentos, capacitando os sujeitos para se tornarem agentes ativos de mudança na sociedade. Ao longo desse processo, os sujeitos são encorajados a refletir sobre o *status quo* e as estruturas de poder existentes, requisito para uma transformação social significativa.

Paulo Freire, um dos principais teóricos da educação emancipatória, argumenta que a educação é um ato político capaz de transformar a realidade. Freire destaca que a educação não é um processo neutro, mas sim um meio de intervenção política, com o potencial de capacitar os indivíduos para que se tornem sujeitos críticos e conscientes de sua realidade (Freire, 2005). Ele defende uma pedagogia crítica que promova a conscientização⁸, permitindo que os sujeitos compreendam e questionem a realidade social, política e econômica em que vivem. Esta visão coloca a educação como uma ferramenta fundamental para a emancipação dos oprimidos.

Freire (2005) enfatiza que a educação emancipatória começa pelo reconhecimento das condições históricas, econômicas e sociais que moldam a vida dos indivíduos. Para ele, a conscientização dos indivíduos sobre as estruturas de poder e opressão é essencial para a transformação da sociedade. Por meio desse processo de conscientização, os indivíduos são capacitados a reconhecer e desafiar as injustiças sociais e a trabalhar para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Esse processo de educação emancipatória é visto como o caminho para a libertação dos oprimidos.

Nesse mesmo sentido, István Mészáros defende a educação como um ato político e um instrumento de emancipação. Mészáros (2005) argumenta que a educação deve ser utilizada para desafiar e transfor-

8. Conscientização é o movimento pelo qual os sujeitos se aproximam criticamente da realidade e agem sobre ela, portanto, é a base da educação libertadora, pois se configura como condição para que os sujeitos assumam o compromisso de, diante do contexto histórico e social, fazer e refazer o mundo, bem como fazer e refazer a si mesmos, como anunciadores e denunciadores, comprometidos permanentemente com a transformação (Freire, 1979).

mar as estruturas de poder existentes, promovendo a igualdade social. Ele acredita que a educação tem o potencial de capacitar os indivíduos para se tornarem agentes ativos de mudança na sociedade. Para o autor, a educação emancipatória é um processo de aprendizagem que envolve a crítica das estruturas de poder e a luta pela justiça social e igualdade.

Os movimentos sociais desempenham um papel crucial na implementação da educação emancipatória. Eles são fundamentais para sensibilizar a sociedade sobre questões de desigualdade e injustiça, contribuindo para a promoção de uma educação que respeite e valorize todas as culturas e identidades (Gohn, 2011). Por meio de suas ações coletivas e mobilizações, os movimentos sociais têm o poder de trazer à luz as injustiças sociais e desafiar as estruturas de poder existentes. Eles criam espaços de diálogo e aprendizagem nos quais os indivíduos podem se engajar em discussões críticas sobre questões sociais e políticas, influenciando políticas educacionais e promovendo a inclusão de perspectivas marginalizadas no currículo educacional.

Além disso, os movimentos sociais são essenciais para averiguar o cumprimento das responsabilidades dos sistemas educacionais na oferta escolar e na implementação eficaz das políticas de educação emancipatória. Eles atuam como vigilantes, monitorando as práticas educacionais e as políticas implementadas pelo Estado. Esse papel de fiscalização é crucial para identificar e denunciar práticas discriminatórias e injustas, exigindo a adoção de medidas que promovam a igualdade e a justiça. Ao mobilizar a comunidade, os movimentos sociais criam uma rede de apoio que fortalece a implementação das políticas de educação emancipatória e assegura que elas realmente beneficiem as populações marginalizadas (Gohn, 2011).

No campo político, o pensamento emancipatório está intrinsecamente ligado a movimentos e ideologias que buscam a transformação social e a superação das estruturas de poder opressivas. Esse pensamento envolve o questionamento e a crítica das relações de dominação, além da desconstrução de narrativas dominantes que perpetuam a desigualdade. Movimentos sociais de direitos civis, igualdade de gênero, justiça social e direitos dos trabalhadores são exemplos de iniciativas que desafiam as estruturas de poder e buscam promover a transformação social e política (Santos, 2007). Esses movimentos,

por intermédio de luta e resistência, contribuem para a construção de uma sociedade igualitária.

A educação transformadora e emancipatória é aquela que envolve a colaboração de escolas, pais, docentes, autoridades públicas, profissionais e a sociedade em geral, na construção de instrumentos analíticos críticos para a educação de crianças, adolescentes e adultos. Esse tipo de educação busca formar os indivíduos para que se tornem agentes ativos de mudança na sociedade, capazes de promover a conscientização, a valorização da diversidade e a inclusão, pela via da igualdade de oportunidades para todos. A educação transformadora é fundamental para a construção de uma sociedade justa, equitativa e inclusiva (MST, 2019).

A educação, analisada por esse ângulo, perpassa a teoria de autores influentes como Karl Marx e Pierre Bourdieu, que discutem a educação como ferramenta de emancipação, embora a abordagem de cada um seja distinta. Marx, filósofo e economista do século XIX, destaca a luta de classes como a força motriz da história. Ele argumenta que a emancipação verdadeira só pode ser alcançada com a superação do capitalismo e a instauração de uma sociedade comunista, na qual os trabalhadores controlam os meios de produção (Marx, 1867). Essa perspectiva coloca a educação como um meio de conscientização e organização da classe trabalhadora, crucial para a transformação social.

Pierre Bourdieu, por outro lado, vê a educação de uma perspectiva sociológica, enfatizando como as estruturas sociais e culturais influenciam a vida das pessoas. O sociólogo argumenta que a educação é um dos principais mecanismos pelos quais a classe dominante mantém seu poder. Ele acredita que a educação transmite as normas e valores da classe dominante, perpetuando o *status quo* (Bourdieu, 1977). No entanto, Bourdieu reconhece que a educação pode ser um instrumento de mudança social e emancipação se utilizada de maneira crítica e reflexiva, desafiando as estruturas de poder e promovendo a equidade social.

A educação emancipatória, apoiada pelos movimentos sociais, é fundamental para a transformação social e a promoção da igualdade. A educação emancipatória é um processo que permite aos indivíduos questionar as normas e valores dominantes, buscar a liberdade por

meio do conhecimento e da compreensão, e se tornarem agentes ativos na transformação da sociedade. Nessa perspectiva, os movimentos sociais desempenham um papel crucial na promoção da educação emancipatória, pois são capazes de desafiar as estruturas de poder existentes e promover a equidade social. Esses movimentos trazem à tona as injustiças sociais e criam espaços de diálogo e aprendizagem nos quais os indivíduos podem se engajar em discussões críticas sobre questões sociais e políticas (Gohn, 2011). Ao influenciar as políticas educacionais, os movimentos sociais contribuem para a inclusão de perspectivas marginalizadas no currículo educacional, promovendo uma educação mais inclusiva, equitativa e justa.

Além disso, por meio de suas ações, eles podem mobilizar a comunidade para apoiar a implementação de políticas de educação emancipatória, criando uma rede de apoio que fortalece a implementação dessas políticas e assegura que elas realmente beneficiem as populações marginalizadas.

No contexto dos movimentos sociais, o pensamento emancipatório é um processo de questionamento e crítica das estruturas de poder e das relações de dominação. Este pensamento envolve a desconstrução das narrativas dominantes e a construção de novas narrativas que promovam a igualdade, a justiça e a liberdade (Santos, 2007).

Enfim, a educação emancipatória e transformadora é fundamental para capacitar os indivíduos a se tornarem agentes ativos de mudança na sociedade. Esta forma de educação promove a conscientização e a crítica das estruturas de poder, valoriza a diversidade e a inclusão e promove a igualdade de oportunidades para todos.

Colonialidade e Decolonialidade no Imaginário Social

A colonialidade, parte do projeto civilizatório da modernidade, pode ser entendida como um padrão ou matriz de poder que naturaliza determinadas hierarquias (territoriais, raciais, epistêmicas, culturais e de gênero). Isso resulta na produção de subalternidade e na obliteração de conhecimentos, experiências e formas de vida das pessoas exploradas e dominadas. Este conceito foi introduzido por Aníbal Quijano (2000), referindo-se à maneira como as relações de poder

estabelecidas durante o período colonial continuam a influenciar a sociedade contemporânea. A colonialidade é, portanto, uma característica intrínseca da modernidade que perpetua relações sociais, políticas e culturais desiguais moldadas pelo colonialismo (Tonial; Maheirie; Garcia Jr., 2017).

Este movimento colonizador possibilita a reprodução e manutenção das relações de dominação ao longo do tempo, nas diversas esferas da vida social. Mesmo após o fim formal do colonialismo, a colonialidade persiste, influenciando as relações de poder e as estruturas sociais, econômicas e culturais na sociedade contemporânea. A colonialidade do poder descreve a persistência de práticas e estruturas coloniais na era pós-colonial, moldando as relações sociais, políticas e econômicas na era moderna (Quijano, 2000). A permanência dessas estruturas de poder colonial é observada em várias formas, desde as políticas de Estado até as interações cotidianas, passando pela educação e pela cultura.

No imaginário social, a colonialidade se manifesta de várias maneiras. Pode ser vista na forma como certas culturas, identidades e histórias são valorizadas em detrimento de outras. A persistência de estereótipos e preconceitos que marginalizam culturas e grupos específicos é uma clara evidência da colonialidade. A colonialidade do saber, por exemplo, refere-se à maneira como certos tipos de conhecimento e formas de compreensão do mundo são privilegiados em detrimento de outros. Essa predominância de perspectivas eurocêntricas na academia marginaliza os saberes indígenas e afrodescendentes (Mignolo, 2000). Isso leva a um apagamento de conhecimentos que poderiam enriquecer a compreensão global, mas que são vistos como menos válidos ou pouco científicos.

Por outro lado, a decolonialidade é um processo de dismantelamento dessas estruturas coloniais. É um projeto que busca desafiar a hegemonia cultural e promover a diversidade e a inclusão. A decolonialidade envolve a crítica e a resistência às formas de poder e conhecimento estabelecidas durante o período colonial. Este processo de descolonização inclui a rejeição das formas de conhecimento e poder impostas durante o colonialismo e a valorização das formas de conhecimento e experiências que foram marginalizadas ou suprimidas.

A decolonialidade, portanto, é um projeto de transformação social e cultural que visa criar uma sociedade justa e igualitária, na qual todas as culturas e identidades sejam valorizadas e respeitadas (Mignolo, 2000; Quijano, 2000).

A decolonialidade se configura não apenas como energia de resistência, mas também como razão “des-colonial”. Segundo Nelson Maldonado-Torres (2008), é uma postura ético-política e teórica que se opõe à mentira e à hipocrisia moderna colonial, enfocando novas bases para o conhecimento e buscando caminhos para um humanismo de reconhecimento das alteridades em nível planetário. O autor ainda sugere que a decolonialidade oferece uma abordagem crítica à modernidade e à colonialidade, desafiando e desestabilizando as estruturas de poder e conhecimento estabelecidas durante o colonialismo. Assim, a decolonialidade é um projeto de transformação que busca a criação de uma sociedade na qual todas as culturas e identidades sejam valorizadas e respeitadas.

O peruano Aníbal Quijano é um dos mais destacados teóricos do decolonialismo. Ele definiu o termo “colonialidade do poder”, que critica o eurocentrismo e valoriza a cultura do chamado “Sul Global”. Quijano (2000) argumenta que a colonialidade do poder é uma matriz estabelecida durante o período colonial que continua a influenciar as relações sociais, políticas e econômicas na era moderna. Ele defende a valorização e o reconhecimento das culturas e conhecimentos do “Sul Global”, desafiando a perspectiva eurocêntrica que domina as estruturas de conhecimento e poder. Ao fazer isso, ele destaca a necessidade de uma reavaliação e revalorização das contribuições históricas e culturais das sociedades subalternizadas.

O termo decolonialismo, ou decolonialidade, representa o conjunto de práticas, conceitos, pesquisas e estudos que tentam diminuir, e até reverter, os efeitos da colonização nas sociedades em que esse processo histórico ocorreu. Esse conceito, trabalhado por teóricos como Walter Mignolo, refere-se a uma abordagem crítica à modernidade e à colonialidade, buscando desafiar e desmontar as estruturas de poder e conhecimento estabelecidas durante o período colonial. Mignolo (2000) enfatiza que a decolonialidade é um projeto de transformação social e cultural que visa criar uma sociedade mais justa e

igualitária. Essa abordagem crítica procura desnaturalizar as relações de poder e questionar os fundamentos sobre os quais se baseiam.

A decolonialidade envolve a rejeição das formas de conhecimento impostas durante o período colonial e a valorização das formas de conhecimento marginalizadas ou suprimidas. Esse processo de descolonização inclui a crítica e a resistência às formas estabelecidas de poder e conhecimento, reconhecendo a diversidade e promovendo a inclusão. A decolonialidade busca criar uma sociedade na qual todas as culturas e identidades sejam valorizadas e respeitadas. Isso inclui não apenas a resistência às formas de exploração econômica, marginalização cultural e opressão política, mas também a busca por alternativas que promovam justiça e igualdade (Maldonado-Torres, 2008).

No imaginário social, a decolonialidade se manifesta em diversas formas. Uma delas é a produção de conhecimento que desafia as narrativas hegemônicas, destacando perspectivas e vozes subalternas. Instituições de ensino, por exemplo, são espaços ímpares onde a decolonialidade pode ser promovida através da inclusão nos currículos de aspectos que reflitam a diversidade cultural e histórica dos povos. A valorização das epistemologias do Sul e a incorporação de saberes indígenas e afrodescendentes nos programas educativos são passos importantes nesse processo. Além disso, a arte e a cultura desempenham papéis fundamentais na promoção da decolonialidade, servindo como veículos de expressão e resistência.

Por outro lado, a resistência às estruturas coloniais no imaginário social também ocorre por meio de movimentos sociais e ações comunitárias. Estes movimentos trabalham para dismantelar as práticas discriminatórias e promover a inclusão. A decolonialidade, nesse contexto, é um projeto contínuo de luta e transformação. Ela envolve a mobilização de diversos setores da sociedade para desafiar e reconfigurar as relações de poder, criando novos espaços de reconhecimento e valorização das culturas marginalizadas. O fortalecimento dessas iniciativas é essencial para a construção de uma sociedade que realmente reflita a diversidade e a riqueza cultural do conjunto de seus membros.

A decolonialidade é um projeto abrangente que visa transformar profundamente a sociedade. No imaginário social, ela propõe a criação de novas narrativas que reconheçam e valorizem as contribuições

culturais, históricas e epistemológicas dos povos marginalizados. Essa transformação não se limita apenas à inclusão, mas busca uma mudança radical na forma como o conhecimento é produzido e disseminado. A incorporação de epistemologias do Sul e a valorização de saberes locais são passos indispensáveis nesse processo, pois desafiam a hegemonia do conhecimento eurocêntrico e abrem espaço para múltiplas perspectivas e formas de saber.

A educação é uma das principais ferramentas para promover a decolonialidade no imaginário social. Instituições de ensino, desde a educação básica até o ensino superior, desempenham papel fundamental na formação de cidadãos críticos e conscientes. A inclusão de conteúdos que reflitam a diversidade cultural e histórica, bem como a promoção de uma pedagogia crítica e reflexiva, são essenciais para desconstruir as narrativas coloniais e construir um currículo mais inclusivo e representativo. Profissionais da educação têm a responsabilidade de promover um ensino que reconheça e respeite todas as culturas e identidades, possibilitando aos alunos, por meio da compreensão da realidade diversa, se tornarem agentes de mudança na sociedade.

Cabe ressaltar que, além da educação, a cultura e as artes também são campos importantes para a promoção da decolonialidade. Através da literatura, música, teatro, cinema e outras formas de expressão artística são questionadas as estruturas de poder e oferecidas novas representações culturais. Artistas e produtores culturais desempenham um papel crucial ao dar voz às histórias e experiências dos povos marginalizados, contribuindo para a construção de um imaginário social mais igualitário e justo. A valorização da cultura popular e das tradições locais é fundamental para promover a diversidade e a inclusão.

Os movimentos sociais persistem como agentes essenciais na luta pela decolonialidade, mobilizando pessoas, recursos e ideias para desafiar as estruturas de poder estabelecidas e promover a justiça social. Por meio de ações coletivas e mobilizações, os movimentos sociais conseguem trazer à tona as questões de desigualdade e discriminação, pressionando por mudanças nas políticas públicas e na sociedade como um todo. A decolonialidade, nesse sentido, é um projeto contínuo de resistência e transformação, que requer o engajamento de todos os setores da sociedade para ser bem-sucedido.

Enfim, a colonialidade e a decolonialidade, no imaginário social, são conceitos fundamentais para entender as dinâmicas de poder e conhecimento na sociedade contemporânea. Elas nos ajudam a compreender como as relações de poder foram estabelecidas durante o período colonial e como continuam a influenciar a sociedade atual. A decolonialidade, por sua vez, oferece um caminho para a reconstrução das estruturas sociais e promoção de inclusão, justiça e igualdade. Ao valorizar as diversas culturas e identidades, e ao capacitar os indivíduos para se tornarem agentes de mudança, a decolonialidade contribui para a construção de uma sociedade justa e equitativa.

Movimento Social Negro e Práticas Educativas Decoloniais em Roraima: Contribuições para uma Sociedade Antirracista

O Movimento Negro Educador tem desempenhado um papel crucial na luta por uma sociedade antirracista. A educação é vista como uma ferramenta poderosa para combater o racismo e promover a igualdade racial. Como Paulo Freire (2005) argumentou, a educação tem o potencial de ser uma prática de liberdade, em vez de uma prática de dominação. O Movimento Negro Educador adotou essa visão libertária, trabalhando para transformar a educação em uma ferramenta de empoderamento para a comunidade negra. Por meio da educação, o movimento desafia as narrativas racistas que desvalorizam as culturas afro-brasileiras, criando uma sociedade mais igualitária e inclusiva.

A contribuição do Movimento Negro Educador para uma sociedade antirracista é imensa, em um esforço incansável para garantir que a educação seja inclusiva e representativa de todas as raças. Silva (2003) destaca que a inclusão é um componente fundamental da justiça social. O movimento tem lutado para que a educação não seja apenas inclusiva em termos de acesso, mas também em termos de conteúdo. Isso ocorre pela reivindicação por currículos que reflitam a diversidade de experiências e perspectivas, incluindo aquelas da co-

munidade negra, e que promovam uma visão ampla e crítica da história e cultura afro-brasileira.

O movimento tem sido incisivo quanto à inclusão de autores negros e conteúdos relacionados à cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares. Conforme Gomes (2006), é necessário que os estudantes negros vejam suas histórias e experiências refletidas em sua educação. O Movimento Negro Educador trabalha para garantir essa inclusão, acreditando que isso não só beneficiará os estudantes negros, mas também educará todos os estudantes sobre a rica história e cultura da comunidade negra. Ao integrar essas perspectivas nos currículos, o movimento ajuda a construir uma educação que valorize a diversidade e promova o respeito e a compreensão intercultural.

Além disso, o Movimento Negro Educador tem defendido a necessidade de professores antirracistas que possam educar os alunos sobre o racismo e como combatê-lo. Santos (2010) observa que é imprescindível que os professores sejam munidos com as ferramentas e o conhecimento necessários para educar os alunos sobre o racismo. O movimento defende a formação contínua de professores antirracistas, acreditando que, ao fazê-lo, é possível criar uma geração de estudantes preparados para desafiar o racismo e promover a igualdade racial. A formação de educadores conscientes e preparados é um passo fundamental para uma educação verdadeiramente transformadora.

O Movimento Negro Educador tem se concentrado em garantir que os estudantes negros tenham acesso a oportunidades educacionais iguais. Isso inclui lutar contra a discriminação racial na educação e promover políticas de ação afirmativa. Dias (2015) argumenta que a ação afirmativa é uma estratégia fundamental para combater a desigualdade racial na educação. O movimento trabalha para promover políticas de ação afirmativa que garantam que os estudantes negros tenham acesso a oportunidades educacionais iguais, lutando contra a discriminação racial e trabalhando para que todos os estudantes, independentemente de sua raça, tenham a oportunidade de alcançar seu potencial máximo.

Em Roraima, o Movimento Negro Educador tem desempenhado um papel essencial para a construção de uma sociedade antirracista por meio de práticas educativas decoloniais. Esse movimento tem se

concentrado em criar espaços seguros e inclusivos onde a cultura e a história afro-brasileira são valorizadas e ensinadas. O trabalho desenvolvido inclui a realização de oficinas, seminários e rodas de conversa que abordam a história e a cultura negra, promovendo a conscientização e o respeito pelas contribuições dos afro-brasileiros na construção da sociedade roraimense.

A inclusão de conteúdos relacionados à cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares em Roraima tem sido uma das principais bandeiras do movimento. Pelo entendimento de que é vital que os estudantes negros se reconheçam, em termos de história e cultura, em sua educação, em Roraima o Movimento Negro Educador tem trabalhado para garantir que os currículos escolares incluam autores negros e temas que abordam a diversidade cultural e histórica da população negra. Esse trabalho não só enriquece a formação dos estudantes negros, mas também educa todos os alunos sobre a importância da igualdade racial e da valorização da diversidade.

O Movimento Negro Educador em Roraima também tem enfatizado a formação de professores antirracistas. A formação contínua desses educadores é crucial para que possam abordar questões de racismo e desigualdade de forma eficaz e sensível. Em Roraima, essa formação tem sido promovida por meio de cursos e workshops que preparam os professores para lidar com essas questões em sala de aula e para promover uma educação mais igualitária.

Além de atuar no ambiente escolar, o Movimento Negro Educador em Roraima tem se engajado com a comunidade através de eventos culturais e educativos. Estas iniciativas visam aumentar a conscientização sobre o racismo e promover a valorização da cultura negra. Ribeiro (2018) argumenta que a conscientização é um passo necessário na luta contra o racismo, e, nesse sentido, o movimento tem organizado uma série de atividades, como festas culturais, exposições e apresentações artísticas, que destacam a riqueza e a diversidade da cultura afro-brasileira. Essas ações fortalecem a identidade cultural e promovem a inclusão social.

Por fim, o Movimento Negro Educador tem sido um defensor incansável dos direitos humanos em Roraima. Souza (2020) observa que a luta contra o racismo é uma luta pelos direitos humanos. O

movimento tem trabalhado para garantir que os direitos humanos dos negros sejam respeitados e protegidos, atuando como uma voz forte na defesa da dignidade e do respeito para todos, independentemente de sua raça. Em Roraima, essa defesa inclui a promoção de políticas públicas que combatam a discriminação racial e promovam a igualdade de oportunidades para todos.

A presença ativa do Movimento Negro Educador em Roraima também tem se refletido na promoção de políticas públicas que visam a equidade racial e o combate ao racismo. O movimento tem participado de fóruns e conselhos municipais, estaduais e nacionais, articulando propostas que defendem a inclusão e os direitos da população negra. Essas ações políticas são essenciais para assegurar que as mudanças desejadas no âmbito educacional sejam sustentáveis e tenham um impacto duradouro na sociedade (Oliveira, 2022). A influência do movimento nos espaços de formulação de políticas públicas reforça a importância de uma abordagem sistêmica e integrada para enfrentar o racismo.

No contexto de Roraima, a defesa de uma educação decolonial tem sido um dos pilares do Movimento Negro Educador. Ao questionar as bases do conhecimento eurocêntrico e valorizar os saberes tradicionais e afro-brasileiros, o movimento contribui para a desconstrução de preconceitos. A educação decolonial, ao destacar as diversas contribuições das culturas marginalizadas, permite que os estudantes desenvolvam uma visão crítica e consciente sobre as injustiças históricas e contemporâneas. Assim, o movimento desafia as estruturas de poder que perpetuam a desigualdade e promove um ambiente educativo que valoriza a diversidade.

O fortalecimento das redes de apoio comunitário é outra estratégia empregada pelo Movimento Negro Educador em Roraima. Essas redes proporcionam espaços de acolhimento e suporte para os estudantes negros e suas famílias, promovendo a solidariedade e a resistência coletiva. Por meio de grupos de estudo, mentorias e projetos culturais, o movimento cria uma comunidade de aprendizado na qual os estudantes podem se sentir valorizados e empoderados. Esse apoio contínuo é vital para que os jovens negros possam superar as barreiras impostas pelo racismo e alcançar seus objetivos educacionais e profissionais.

Também, a colaboração com outras organizações sociais e movimentos é uma prática constante do Movimento Negro Educador em Roraima. Essas parcerias ampliam o alcance das ações e fortalecem as iniciativas de combate ao racismo. Ao unir forças com ONGs, associações de bairro e grupos de direitos humanos, o movimento consegue mobilizar mais recursos e criar uma frente unida contra a discriminação racial. A troca de experiências e conhecimentos entre diferentes organizações enriquece as estratégias de atuação e contribui para a formação de um movimento antirracista mais coeso e eficaz.

Enfim, o Movimento Negro Educador em Roraima tem desempenhado um papel fundamental para a construção de uma sociedade antirracista. Por meio de práticas educativas decoloniais, a inclusão de conteúdos culturais e históricos nos currículos escolares, a formação de professores antirracistas e a defesa de políticas públicas, o movimento tem contribuído significativamente para a valorização da diversidade e a promoção da igualdade racial. Suas ações contínuas e articuladas têm o potencial de transformar profundamente o cenário educacional e social de Roraima, promovendo uma sociedade justa e inclusiva.

Movimento Social e a Sua Importância para a Implantação de uma Política de Educação Antirracista

Os movimentos sociais têm desempenhado um papel robusto na implementação de políticas de educação antirracista. Seguindo os ensinamentos de Freire (2005), a educação é um ato político e, portanto, os movimentos sociais são fundamentais para moldar a natureza dessa política. Eles fornecem uma plataforma para que vozes marginalizadas sejam ouvidas e desafiem as normas e práticas existentes que perpetuam o racismo. A educação antirracista se propõe a responder à persistência do racismo na sociedade e nas instituições educacionais, e os movimentos sociais têm sido incansáveis na luta para expor e desmontar as estruturas racistas dentro do sistema educacional (Gillborn, 2005).

A importância dos movimentos sociais na implementação de políticas de educação antirracista é evidente ao longo da história. Por

exemplo, o movimento dos direitos civis nos Estados Unidos, na década de 1960, levou à dessegregação das escolas e à implementação de políticas de educação igualitária (King, 1963). Esse foi um marco significativo na luta pela igualdade racial na educação, demonstrando o impacto poderoso que os movimentos sociais podem ter na reformulação das políticas públicas e na promoção da justiça social. A luta pela dessegregação escolar mostrou que a mobilização coletiva pode desafiar e transformar profundamente as estruturas racistas enraizadas na sociedade.

Como pode ser percebido, os movimentos sociais têm sido fundamentais para a criação de uma consciência crítica sobre o racismo na educação. Bell Hooks (1994) argumenta que a educação é uma prática de liberdade, e os movimentos sociais têm promovido essa liberdade por meio da educação antirracista. Esforços significativos têm sido despendidos para aumentar a conscientização sobre o racismo e suas manifestações na educação, pois os movimentos entendem que a conscientização permite que educadores, estudantes e a sociedade em geral reconheçam e enfrentem o racismo sistêmico, criando um ambiente educacional que valoriza a diversidade e a equidade.

No entanto, a implementação de políticas de educação antirracista enfrenta desafios significativos. Ladson-Billings (1998) aponta que há uma resistência institucional considerável ao antirracismo na educação. Essa resistência pode se manifestar em políticas e práticas que perpetuam a desigualdade racial, bem como em atitudes e crenças que sustentam o racismo. Apesar desses desafios, os movimentos sociais continuam a pressionar pela implementação de políticas de educação antirracista, desafiando o racismo onde quer que ele se manifeste e exigindo mudanças que promovam a igualdade racial. A luta contínua desses movimentos é fundamental para a construção de um sistema educacional que seja verdadeiramente justo e inclusivo.

Isso porque, como Leonardo (2009) argumenta, a luta contra o racismo é uma luta contínua, e os movimentos sociais são fundamentais para essa luta. A resiliência e a determinação desses movimentos são essenciais para a construção de um sistema educacional que não apenas reconheça, mas também combata ativamente a discriminação racial.

Além disso, os movimentos sociais têm sido fundamentais para a criação de espaços alternativos de educação que desafiam o racismo. Segundo Darder (2017), esses espaços são cruciais para a implementação de políticas de educação antirracista. Eles fornecem uma alternativa ao sistema educacional e oferecem um espaço onde a educação antirracista pode florescer. Esses espaços permitem a experimentação e a implementação de pedagogias que valorizam a diversidade e promovem a justiça social, demonstrando que uma educação diferente e mais inclusiva é possível e viável.

O papel desempenhado pelos movimentos sociais na implementação de políticas de educação antirracista, além de ser visível globalmente, também é evidente no contexto brasileiro. Conforme Santos (2002), os movimentos sociais têm desempenhado um papel decisivo na luta contra o racismo na educação no Brasil. É preciso reafirmar seu empenho para fomentar a igualdade racial na educação por meio da luta por currículos inclusivos, formação de professores antirracistas e implementação de políticas de ação afirmativa. Essas ações são fundamentais para transformar o sistema educacional brasileiro e promover uma educação que realmente reflita a diversidade e a riqueza cultural do país.

No entanto, apesar dos avanços, ainda há muito trabalho a ser feito. Paixão (2003) argumenta que o racismo na educação continua a ser uma realidade no Brasil e os movimentos sociais são fundamentais para desafiar essa realidade. Eles continuam a lutar por uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e justa para todos, pressionando por mudanças estruturais que eliminem a discriminação e promovam a igualdade. O compromisso contínuo dos movimentos sociais é essencial para garantir que as políticas de educação antirracista sejam implementadas de forma eficaz e que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade.

Práticas de Educação Popular do Movimento Negro em Roraima

A educação democrática que ajuda no processo de emancipação humana precisa ser construída por pessoas que entendam e respeitem as diversidades que compõem a sociedade brasileira. Em Roraima, essa

premissa é essencial, pois a região é marcada por significativa presença de populações indígenas e negras. Os discentes da educação básica, além dos conhecimentos de cálculo, leitura e escrita, também precisam conhecer as particularidades das culturas que formam a identidade nacional. O Movimento Negro em Roraima tem se empenhado em garantir que a educação oferecida seja inclusiva e representativa, estimulando a valorização das contribuições culturais afro-brasileiras e indígenas.

O Brasil, desde sua formação como um povo, teve a contribuição dos povos indígenas, africanos e europeus. Esse caldeirão cultural deve ter como premissa a diversidade e a pluralidade cultural. O reconhecimento da história brasileira descolonizada é fundamental para valorizar todas as contribuições na construção do que chamamos de Brasil. Em Roraima, o Movimento Negro trabalha para resgatar e promover o conhecimento das histórias e culturas que foram marginalizadas, enfrentando as narrativas eurocêntricas que predominam no currículo escolar. Essa abordagem contribui para uma educação mais equitativa, que reconhece e valoriza a diversidade cultural.

Ao longo da história do país, negros e negras se organizaram de diferentes formas para lutar por seus direitos e para que suas vozes fossem ouvidas. O Movimento Negro contemporâneo em Roraima, alinhado com o Movimento Negro Unificado (MNU)⁹, tem se manifestado ativamente por uma educação étnico-racial. Segundo Domingues (2020), essa pauta faz parte da luta por introduzir estudos africanos e afro-brasileiros nos currículos escolares, bem como reavaliar o papel do negro na História do Brasil. Essas demandas são fun-

9. O Movimento Negro Unificado (MNU) se autodefine como uma organização pioneira na luta do Povo Negro no Brasil. Fundada em 1978, representou um marco referencial histórico na luta contra a discriminação racial no país. Para enfrentar o racismo e a discriminação racial, este movimento mudou a forma de a população negra lutar, saindo das salas de debate e conferência para ações de confronto aos atos de racismo e discriminação racial, elaborando panfletos e jornais, realizando atos públicos e criando núcleos organizados em associações recreativas, de moradores, categorias de trabalhadores, nas universidades públicas e privadas (Barbosa, Milton. Verbete Movimento Negro Unificado (MNU). Dicionário *on line* de Favelas Marielle Franco. Disponível em: [https://wikifavelas.com.br/index.php/Movimento_Negro_Unificado_\(MNU\)\)](https://wikifavelas.com.br/index.php/Movimento_Negro_Unificado_(MNU))).

damentais para que a educação reflita a diversidade e complexidade da sociedade brasileira.

A Lei nº 10.639/2003, que exige a implantação efetiva das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, foi um marco significativo nessa luta. Em Roraima, a implementação dessa Lei tem contado com a participação ativa do Movimento Negro, que trabalha em conjunto com Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, militantes e professores que lidam com a questão racial (Silva, 2012). Essa articulação visa oferecer respostas na área da educação, atendendo às demandas dos afro-brasileiros e promovendo políticas de reparação.

As Diretrizes propõem ações educativas de combate ao racismo e à discriminação, como a inclusão de bibliografia relativa à história e cultura afro-brasileira e africana nos programas de concursos públicos para admissão de professores (Brasil, 2004). Destaca-se o papel da instituição escolar na eliminação do racismo, proporcionando acesso a conhecimentos científicos e registros culturais diferenciados. Em Roraima, essas práticas são implementadas por meio de projetos educativos que visam fortalecer a consciência negra e a valorização da origem africana, promovendo um ambiente escolar que reconhece e respeita a diversidade cultural.

Além de atuar na implementação de políticas educacionais, o Movimento Negro em Roraima tem se dedicado à formação contínua de educadores. Esses esforços incluem a realização de cursos e workshops sobre pedagogias antirracistas e a história afro-brasileira e africana. Ao capacitar os professores para lidar com questões de racismo e discriminação em sala de aula, o movimento busca criar um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor para todos os estudantes. Esses programas de formação são essenciais para garantir que os educadores estejam bem-preparados para abordar a diversidade cultural de maneira respeitosa e informada.

Uma das iniciativas mais notáveis do Movimento Negro em Roraima é a promoção de eventos culturais e educativos que celebram a identidade afro-brasileira. Festivais, palestras e exposições artísticas são organizados regularmente para destacar a riqueza e a diversidade

da cultura negra. Essas atividades não apenas promovem a valorização das tradições culturais afro-brasileiras, mas também servem como plataformas para a educação e a conscientização sobre a importância da igualdade racial. Ao envolver a comunidade em celebrações culturais, o movimento fortalece os laços sociais e promove um senso de identidade e orgulho entre os participantes.

Outro aspecto importante das práticas de educação popular do Movimento Negro em Roraima é a criação de espaços de diálogo e reflexão sobre o racismo. Rodas de conversa e debates são organizados para discutir temas como discriminação racial, violência policial e inclusão social. Esses espaços proporcionam uma oportunidade para que os membros da comunidade compartilhem suas experiências e busquem soluções coletivas para os desafios enfrentados. A troca de ideias e a construção conjunta de conhecimento são fundamentais para a construção de uma sociedade igualitária e justa.

O Movimento Negro em Roraima também tem trabalhado para garantir a representatividade negra nas instituições educacionais e políticas públicas. Isso inclui a defesa da inclusão de mais profissionais negros em posições de liderança e decisão, bem como a promoção de políticas que garantam a igualdade de oportunidade para todos. Ao lutar por maior representatividade, o movimento busca transformar as estruturas de poder e criar um sistema mais equitativo e inclusivo. A presença de líderes negros em instituições-chave é essencial para a proposição e a efetividade de políticas que reflitam as necessidades e os interesses da população negra.

Além disso, a colaboração com outras organizações sociais e movimentos é uma estratégia vital para o sucesso do Movimento Negro em Roraima. Reiteradamente, parcerias com ONGs, associações comunitárias e grupos de direitos humanos ampliam o alcance das iniciativas e fortalecem as ações de combate ao racismo. Essas colaborações permitem a troca de experiências e recursos, criando uma rede de apoio que potencializa o impacto das ações educativas e culturais. O trabalho em conjunto com outras entidades é fundamental para a construção de um movimento antirracista coeso e eficaz, capaz de promover mudanças duradouras na sociedade.

As práticas educativas do Movimento Negro em Roraima também têm focado na resistência e resiliência cultural. Por meio da promoção de eventos culturais que celebram a herança africana, o movimento busca fortalecer a identidade dos afro-brasileiros e garantir que suas tradições e histórias sejam preservadas e transmitidas às gerações futuras. Festivais de cultura afro-brasileira, apresentações de dança e música, e exposições de arte são algumas das atividades que ajudam a manter viva a rica herança cultural da comunidade negra em Roraima. Esses eventos celebram a cultura negra ao mesmo tempo em que educam o público sobre a importância da diversidade cultural na formação da identidade nacional.

Além de atividades culturais, o Movimento Negro em Roraima tem desenvolvido projetos educativos que envolvem diretamente a comunidade local. Um exemplo é a criação de programas de mentoria para jovens negros, que visam proporcionar orientação acadêmica e profissional. Esses programas conectam estudantes com mentores que podem oferecer suporte e conselhos, ajudando-os a superar desafios educacionais e a alcançar seus objetivos. A mentoria é uma ferramenta poderosa para capacitar jovens e fortalecer a comunidade, promovendo a inclusão e a igualdade de oportunidades.

A pesquisa e a produção acadêmica também são áreas importantes de atuação do Movimento Negro em Roraima. Incentivar a realização de estudos que enfoquem a história e a cultura afro-brasileira é crucial para construir um conhecimento que desafie as narrativas eurocêntricas e destaque as contribuições dos negros na sociedade. Publicações de artigos e livros, além da organização de conferências acadêmicas, são algumas das formas pelas quais o movimento contribui para a produção de conhecimento decolonial. Esses esforços acadêmicos ajudam a criar uma base teórica sólida que sustenta as práticas educativas e culturais promovidas pelo movimento.

Por fim, é preciso afirmar que o engajamento com políticas públicas é outra área prioritária para o Movimento Negro em Roraima. Além de pressionar por mudanças nas políticas educacionais, o movimento também atua em áreas como saúde, habitação e emprego, sempre com o objetivo de promover a igualdade racial. A colaboração com autoridades governamentais e a participação em conselhos e co-

missões são estratégias utilizadas para garantir que as políticas públicas reflitam as necessidades e os interesses da população negra. Este engajamento político é essencial para a construção de uma sociedade efetivamente democrática.

Considerações Finais

A luta contra o racismo e as discriminações deve começar pela educação escolar. No Brasil, grande parte da população tem acesso limitado à educação formal após a escola básica. Portanto, é crucial que temas relacionados às relações étnico-raciais sejam discutidos desde as séries iniciais. Essa abordagem gera debates e promove a compreensão histórica das diversas populações que compõem a identidade brasileira. No contexto de Roraima, onde há presença significativa de populações indígenas e negras, essa discussão é ainda mais necessária para garantir a inclusão e o respeito às diversidades culturais.

O permanente diálogo entre a educação e o Movimento Negro é essencial para a construção de uma educação democrática que atenda às realidades e demandas dos estudantes pretos e pardos. Os movimentos sociais atuam como mediadores entre o Estado e as necessidades da comunidade negra, desempenhando um papel fundamental na promoção da justiça social. Em Roraima, especialmente, o Movimento Negro tem sido ativo na defesa de uma educação que valorize as contribuições culturais afro-brasileiras e promova a igualdade racial. Esse esforço conjunto é vital para a construção de uma sociedade justa e igualitária.

O estreitamento da relação entre a sociedade e a escola pode ser alcançado por meio do Movimento Negro educador. Ao ouvir as demandas e necessidades dos alunos negros, é possível criar um ambiente mais acolhedor e inclusivo. Em Roraima, iniciativas como a inclusão de conteúdos relacionados à cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares e a promoção de eventos culturais têm contribuído para essa transformação. Essas práticas educativas decoloniais desafiam os padrões colonizados e promovem a construção de um saber coletivo e horizontalizado.

As ações do Movimento Negro em Roraima destacam a importância de uma educação que reconheça e valorize a diversidade cul-

tural. Ao promover a conscientização sobre o racismo e incentivar a formação de professores antirracistas, o movimento contribui para a criação de uma geração de estudantes preparados para desafiar as estruturas de poder que perpetuam a desigualdade. A implementação efetiva das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais é um passo fundamental para a promoção da justiça social e a construção de uma sociedade mais equitativa.

Em Roraima, o engajamento ativo do Movimento Negro tem sido determinante na luta por uma educação mais inclusiva e representativa. Por meio de parcerias com instituições educacionais e outras organizações sociais, o movimento tem conseguido ampliar o alcance de suas ações, contribuindo para a difusão de atividades educativas condizentes com a diversidade da sociedade brasileira. Essa colaboração fortalece a luta contra o racismo e a discriminação, contribuindo para a construção de uma sociedade na qual todos sejam tratados com dignidade e respeito.

Em conclusão, as práticas de educação popular do Movimento Negro em Roraima têm desempenhado um papel fundamental na promoção da igualdade racial e na valorização da diversidade cultural. Por intermédio de uma abordagem multifacetada que inclui educação formal, eventos culturais, mentoria, pesquisa acadêmica e engajamento político, o movimento tem trabalhado incansavelmente para transformar a sociedade e promover uma educação decolonial. Essas iniciativas são essenciais para construir um futuro no qual todas as culturas e identidades sejam valorizadas e respeitadas, e em que a justiça e a igualdade sejam uma realidade para todos.

Referências

- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- BOURDIEU, P. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial. Lei nº 12.288/10**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2010.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.
- COSTA, J. L. da. **Educação e Movimento Negro: uma análise da luta por igualdade racial**. São Paulo: Editora Unesp, 2024.
- DARDER, A. **Pedagogia crítica e resistência cultural**. São Paulo: Editora Unesp, 2017.
- DIAS, M. A. **Ação Afirmativa e Igualdade Racial: uma análise das políticas educacionais**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.
- DOMINGUES, P. **Movimento Negro Brasileiro: uma utopia e várias histórias do tempo presente**. In: REIS, Tiago S. et.al. (Org.). **Coleção História do Tempo Presente: Volume 3**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2020.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 1979.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GILLBORN, D. **Educação, racismo e justiça social**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- GOHN, M. da G. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. São Paulo: Cortez, 2011.
- GOHN, M. G. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei 10.639**. Brasília: MEC/SECADI, 2005.
- GOMES, N. L. **Literatura e identidade negra: a inclusão de autores negros nos currículos escolares**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.
- HOOKE, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- KING, M. L. **Eu tenho um sonho**. São Paulo: Companhia das Letras, 1963.
- LADSON-BILLINGS, G. Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education? **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 11, n. 1, p. 7-24, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/095183998236863> Acesso em: 12 jun. 2024.
- LEONARDO, Z. **Race, whiteness, and education**. New York: Routledge, 2009.
- MALDONADO-TORRES, N. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império, colonialidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 19, n. 55, p. 67-78, 2008. Disponível em: https://www.professores.uff.br/ricardobasbaum/wp-content/uploads/sites/164/2021/05/Maldonado_Torres_Topologia_rccs-695.pdf Acesso em: 15 jun. 2024.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. São Paulo: Boi tempo, 1867. Adaptação: MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARTINS, P. L. **O papel da educação na promoção da igualdade racial**. São Paulo: Cortez, 2024.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boi tempo, 2005.

MIGNOLO, W. D. **Local histories/global designs**: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking. Princeton: Princeton University Press, 2000.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA (MST). **Educação do Campo**: a escola que queremos. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

OLIVEIRA, R. C. de. **Racismo e desigualdade racial**: uma análise das estruturas de poder. Salvador: EDUFBA, 2022.

PAIXÃO, M. **Racismo e desigualdade no Brasil**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2003.

PALUDO, C. Verbete educação popular. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZIT KOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. **Revista Internacional de Ciências Sociais**, v. 50, n. 178, p. 1-15, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/inter.v21i3.2300> Acesso em: 14 out. 2023.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. **Revista Novos Estudos CEBRAP**, n. 79, p. 71-94, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004> Acesso em: 12 out. 2023.

SANTOS, B. de S. A construção multicultural da igualdade e da diferença. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 63, p. 5-48, 2002. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10316/11020> Acesso em: 14 out. 2023.

SANTOS, N. L. **Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, P. B. G. A educação das relações étnico-raciais no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 65-78, 2012.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, J. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2020.

TONIAL, M.; MAHEIRIE, K.; GARCIA JUNIOR, A. **Colonialidade e processos identitários**: narrativas sobre trajetórias educacionais de jovens universitários indígenas. **Revista Psicologia & Sociedade**, v. 29, n. 2, p. 1-13, 2017.

Capítulo 12

Sair, Voltar ou Ficar: A Problemática da Juventude Rural da Vila de Entre Rios – RR

Jefferson Fernandes do Nascimento¹

João Henrique Rocha²

Sheila Mangoli Roha³

Introdução

A compreensão acerca da saída ou permanência dos jovens rurais da Vila de Entre Rios, em Roraima, após a conclusão do Ensino Médio, está de alguma forma incorporada ao processo de construção ou desconstrução da identidade desses sujeitos com o meio rural. Seja por fatores relacionados ao desenvolvimento educacional e profissional, seja por descontentamento com o modo de vida no campo, as razões que motivam esses movimentos migratórios são relevantes para o futuro das comunidades rurais roraimenses.

Entre outros aspectos, é necessário esclarecer se a permanência no campo está atrelada a vínculos sociais e afetivos, como aqueles estabelecidos com a localidade e com a comunidade, ou se, para os que migram, o apelo educacional prevalece entre os fatores que determinam essa decisão. Por meio do estudo de caso, considerando-se a Vila como objeto de análise, buscamos compreender essa problemática evidenciada na migração educacional de jovens em direção às grandes cidades.

Como asseveram Brumes e Silva (2011, p. 123): “As migrações, no Brasil, tiveram um caráter acentuadamente compulsório, e os migrantes foram vistos como sujeitos expropriados e, por isso, forçados

1. Educador do Campo (UFRR); e-mail: jeffersonr720@gmail.com

2. Agrônomo; doutor em Sistemas de Produção Agrícola Familiar (UFPEL); e-mail: joao.henrique@ufr.br

3. Pedagoga; doutora em Educação (UFPEL); e-mail: sheila.mangoli@ufr.br

a uma peregrinação constante na busca de trabalho, renda e melhores condições de vida”.

Mas pode haver outros fatores a serem observados, em especial na migração da juventude, conforme nos coloca Leão (2015), pois muitas vezes há jovens que estão fisicamente no campo, mas vivem experiências e práticas sociais voltadas e vinculadas ao meio urbano. Ao analisarmos essas perspectivas, percebemos que existem diversas possibilidades de construção ou desconstrução da identidade camponesa, dependendo a qual dos espaços – rural/campo ou cidade/urbano – os jovens estão mais inclinados em suas relações sociais.

As relações construídas na comunidade constituem um fator importante no cerne dessa questão, mas o rompimento com seu modo de vida e a descontinuidade da trajetória no campo também se configuram como fatores centrais para o ingresso em uma realidade bastante distinta daquela que lhes é familiar.

Muitas vezes, ao falarmos de jovens rurais brasileiros, pensamos precipitadamente em pessoas com pouca escolarização, inseridas nas atividades agrícolas desde muito cedo, e cujas possibilidades de lazer e sociabilidade seriam mais limitadas em comparação àquelas de jovens que residem no meio urbano. No entanto, como bem afirma Leão (2015, p. 22): “Apesar de nossa sociedade ter muitas desigualdades, não podemos generalizar a diversidade dos espaços geográficos”.

Como relata Medeiros (2013, p. 109), “os espaços, sociedades e hábitos das populações rurais foram se modificando e se assemelhando ao das cidades no decorrer dos anos e com os avanços das mídias e dos meios de comunicação instantâneos como televisão e internet”.

Portanto, se os hábitos e costumes urbanos estão sendo incorporados pelos residentes do campo, especialmente entre os mais jovens, é preciso considerar a pouca valorização, tanto econômica quanto social, da agricultura familiar e das demais atividades tipicamente rurais como um fator determinante para a saída desses jovens. Em uma perspectiva geral, é possível ressaltar que o processo de migração de pessoas de um lugar para outro – notadamente, jovens que deixam o meio rural em direção ao meio urbano – contribui para a desconstrução da identidade do indivíduo com seu modo de vida e com o seu lugar de origem.

Viver no meio rural também tem sido, frequentemente, sinônimo de inserção em atividades econômicas de baixa remuneração e escolaridade, embora o agronegócio, em determinados bolsões de riqueza, venha promovendo uma demanda crescente por profissionais especializados. Assim, observa-se uma tendência: indivíduos com maior escolarização no meio rural demonstram maior propensão à migração, por apresentarem mais chances de inserção no mercado de trabalho urbano.

Mas, especificamente, o que tem motivado a saída dos jovens da comunidade rural de Entre Rios? Quais são os fatores, sejam eles relacionados à educação, às perspectivas de qualificação profissional, ou ainda de natureza social, financeira, familiar ou religiosa, que explicam esse movimento? Estas são as inquietações que nortearam esta pesquisa e que serão abordadas ao longo deste trabalho.

Tópicos Metodológicos da Pesquisa Realizada

O trabalho realizado teve como objetivo identificar os motivos que impulsionam o movimento migratório de jovens rurais da Vila de Entre Rios, ou seja, a sua saída ou permanência, bem como verificar se há um processo de desconstrução da identidade com o campo e de vínculo com a terra (lugar de origem do indivíduo), especialmente no que se refere à possibilidade de retorno desses jovens ao meio rural após o processo migratório para os grandes centros urbanos.

O público-alvo da pesquisa são jovens com idades entre 16 e 25 anos, estudantes da rede pública de ensino que residem na referida vila, além de jovens que se mudaram para a cidade de Boa Vista, permanecendo ou não por lá. Buscou-se compreender melhor os fatores que impulsionam, ou não, a saída de grande parte desses jovens do campo e, em especial, verificar se há conflitos de identidade relacionados ao apelo social e cultural entre o rural e o urbano.

A pesquisa foi realizada na região sul do estado de Roraima, na zona rural, especificamente na Vila de Entre Rios, conforme pode ser visualizado na Figura 1.



Figura 1 Vila de Entre Rios (RR). *Fonte:* Arquivo pessoal (2018).

A região de Entre Rios é uma área onde a maioria dos moradores está dividida entre servidores públicos do município e do estado, agricultores familiares, indígenas, comerciantes e empresários. Grande parte da população já possuiu ou ainda possui uma propriedade rural, o que justifica sua seleção como caso de estudo.

A região onde se localiza a vila tem uma população estimada entre 1.500 (mil e quinhentos) e 2.201 (dois mil duzentos e um) habitantes, conforme relata Schmitt (2015). Por se tratar de um local pequeno, onde todos se conhecem e frequentam os mesmos espaços, foi possível localizar rapidamente os jovens colaboradores.

O aparato metodológico esteve sustentado no estudo de caso, visto tratar-se da Vila de Entre Rios, com sua história e características sociais e econômicas que a diferenciam de outras comunidades do restante do estado. Triviños (1987, p. 133) define o estudo de caso como “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente, tendo como objetivo aprofundar a descrição de determinada realidade a ser trabalhada”.

A pesquisa de campo foi essencialmente qualitativa, considerando-se a busca pelos valores e pela essência das decisões tomadas pelos

jovens entre a permanência e a saída do meio rural, por meio da realização de entrevistas. Para Gil (2002), esse tipo de estudo, em que são observados os fatos e fenômenos por meio da coleta de dados que referenciam as situações, motivos e ocorrências, contribui para a análise e interpretação das informações obtidas.

As informações foram obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas, uma modalidade bastante utilizada em pesquisas qualitativas, em que se buscam os dados onde eles acontecem, de forma pouco invasiva à vida do entrevistado, tornando o processo e os colaboradores partes indispensáveis da pesquisa.

Segundo Gil (2002, p. 138), nas entrevistas semiestruturadas, “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada”. Trata-se de um diálogo mais aberto, no qual o pesquisador deixa que as respostas fluam conforme a compreensão do entrevistado sobre o tema. Já de acordo com May (2004, p. 149), “o seu caráter é aberto, ou seja, na pesquisa semiestruturada o entrevistado responde às perguntas dentro de sua concepção”, cabendo ao entrevistador garantir que o foco da entrevista não seja perdido, evitando desvios graves do assunto.

Nossas entrevistas contaram com perguntas sobre convívio social, familiar, profissional, perspectivas para o futuro e vivências da população em geral de Entre Rios e de localidades próximas.

Especificamente, trabalhamos com quatro grupos: alunos concluintes do Ensino Médio no ano de 2017, que manifestaram ou não o desejo de sair da vila; e egressos do Ensino Médio, subdivididos em três categorias: os que permaneceram no ambiente rural após a conclusão do curso; os que saíram para estudar em instituições como a UFRR (Universidade Federal de Roraima) e outras entidades de ensino técnico ou superior; e os que, após concluírem o Ensino Médio, deixaram o meio rural e não retornaram.

Inicialmente, o critério previsto para a seleção dos jovens era a análise de uma lista a ser obtida na secretaria da Escola Estadual Professor Vidal da Penha Ferreira, que permitiria identificar os concluintes e egressos do Ensino Médio nos cinco anos anteriores, de 2012 a 2017. Como não foi possível realizar essa análise, optou-se por um segundo

método de seleção, com a coleta de dados diretamente na comunidade, por meio da identificação registrada na memória do pesquisador.

Identidade e Ruralidade

A identidade é um reconhecimento social que vai sendo construído nas atividades cotidianas, não sendo possível separá-la das relações sociais. As questões principais do texto perpassam a busca por melhores condições de vida, por sonhos e anseios maiores que, em muitos casos, não podem ser alcançados na localidade rural. No entanto, se esses sonhos e anseios não se concretizarem, a nova identidade urbana em construção passa a ser ameaçada pelos valores e pela cultura deixados no campo.

A Identidade Social

Em um primeiro momento, pode-se entender identidade como um traço que nos define enquanto sujeitos pertencentes a um meio social, com características distintas dos demais com os quais interagimos. No entanto, a identidade também pode ser compreendida como um modo de comparação ou de aproximação, tornando alguém semelhante a outra pessoa por apresentar características parecidas. Essas duas formas distintas ocorrem simultaneamente. Podemos adquirir traços semelhantes aos de outras pessoas, mas, de forma particular, utilizamos essas características para nos diferenciar. Nenhum ser nasce com uma identidade pronta; esta é construída conforme as interações com o meio ao qual o indivíduo tem acesso e do qual faz parte, o qual lhe apresenta formas, conceitos e modos de convívio. É, então, a partir desses elementos que o indivíduo realiza suas próprias análises e formula sua maneira de perceber a realidade, eliminando o que não lhe interessa e incorporando aquilo que lhe parece conveniente, seja de forma adaptada ou conforme já existente. Esse processo se renova ao longo da vida de cada pessoa.

Numa sociedade onde os espaços são constantemente redefinidos, o dualismo cidade-campo precisa ser questionado. Para entender essa constante reconstrução do espaço é necessário captar as nuances

que existem entre homogeneidade e heterogeneidade, igualdade e diferença, continuidade e descontinuidade. A determinação do espaço dá-se, por isso, tanto no contexto das características naturais de cada lugar como também na memória de cada indivíduo que determina a percepção do lugar em que vive (Marschner, 2011, p. 51).

O que deve ser compreendido é que existem diferentes formas de se observar um mesmo lugar, e isso nem sempre significa uma perda de identidade ou uma desvinculação das características desse espaço. Assim, constata-se que a identidade pode ser mutável, não fixa, mas variante, conforme a transitoriedade e a relação que um indivíduo estabelece com outros ambientes nos quais está inserido, bem como os valores sociais e culturais adquiridos a partir de seu vínculo com esse espaço geográfico e social.

A identidade social está, por meio da própria consciência, associada a um significado emocional e avaliativo de pertencimento, com laços e vínculos que a pessoa adquire ao longo da vida com um ou vários grupos sociais dos quais participa. Muitas vezes, o ser humano, ao sofrer influências do meio social em que convive, é conduzido por tendências e correntes de pensamento do grupo a que pertence. Dessa forma, a sociedade da qual o indivíduo participa pode ser tanto a fonte quanto o meio por onde ele adquire e fortalece laços afetivos com os grupos sociais a que está vinculado.

Quanto ao termo *ruralidade*, este é amplamente utilizado para “referenciar conjuntos de fenômenos e acontecimentos sociais de ocorrência no meio rural onde são desempenhadas atividades agrícolas” (Medeiros, 2013, p. 107). Pode-se dizer que se trata de uma identidade de aproximação que o homem estabelece com a terra, um vínculo construído com o campo, com o ambiente rural, representando a participação e a apropriação simbólica nas práticas e relações com a terra.

O campo, também conhecido como espaço rural, possui suas peculiaridades, seu “jeito de ser”, ressaltando-se que esse estado é dinâmico e em constante evolução. Como argumenta Laubstein (2011, p. 94), “o campo passa hoje por um novo desenvolvimento, onde estão se incorporando novas atividades, entretenimento, serviços, produtos agropecuários voltados ao mercado e à cultura desses homens e mulheres do campo”.

Ainda nos dias atuais, muitos estudos e reflexões são desenvolvidos acerca da dicotomia rural-urbano. São pesquisas que buscam conceituar, de forma cada vez mais atual e relevante, o que é rural ou urbano no contexto dos povos brasileiros, levando-se em consideração os valores históricos de cada termo. Conforme Marschner (2011, p. 42):

Nela, o campo ressurge como um espaço emancipatório, como território fecundo de construção da democracia e da solidariedade, ao transformar-se no lugar não apenas das lutas pelo direito à terra, mas também pelo direito à educação, à saúde, à organização da produção, pela soberania alimentar, pela preservação das águas, entre outros.

Diferentemente do que se via em tempos passados, os povos do campo, conforme Arroyo, Caldart e Molina (2004), compreendendo desde o pequeno agricultor familiar, passando pelos povos da floresta, quilombolas, povos indígenas, pescadores, ribeirinhos, lavradores, extrativistas, roceiros, sem-terra, traduzidos como povos de lutas e resistências, apesar da significativa perda populacional no meio rural, nunca perderam sua identidade, raízes e vínculos com a terra. Ainda hoje, reconhecem seu papel social fundamental, contribuindo com a sociedade e com as gerações futuras que habitam esse espaço geográfico.

O movimento que hoje se conhece como Educação do Campo também é fruto de muitas dessas lutas, de pessoas que acreditaram, se identificaram e compreenderam que são necessárias mudanças no cenário nacional no que diz respeito à educação no meio rural. Nesse contexto, torna-se essencial assegurar uma educação diferenciada, voltada para as práticas, os costumes, os saberes e as formas como esses sujeitos se percebem.

Modernização do Rural

Vemos hoje, com base em um passado recente, um processo de modernização da agricultura que se distancia de uma parte da sociedade que luta pelos valores agregados à terra e ao campo. Segundo Marschner (2011, p. 47):

O avanço do capital agroindustrial impôs limites ao saber-fazer dos povos do campo. Trata-se de um processo onde fazer é separado do saber, numa sistemática subordinação no trabalho, na escola, no trabalho, na vida. Aqui dão-se duas formas de subordinação do campo: não só a subordinação ao modo de produção capitalista, mas a uma forma de compreensão da realidade, agora hegemônica pela cidade. Este é o grande embate de projetos de vida do campo, não raro, marcados por uma enorme fragilidade da autoestima, especialmente entre os jovens do campo, um sentimento de fracasso que, por vezes, materializa-se em autoexclusão.

Esses conhecimentos empíricos do campo não podem ser esquecidos, sequer sufocados pelos novos conhecimentos, mas precisam ser respeitados e conservados como parte integrante dos valores de uma sociedade que tem seus próprios modos de interação com o meio do qual são parte, fazendo uso consciente e sustentável da terra.

Por outro lado, os padrões entre campo e cidade estão se integrando, e o que era tradicional ou diferencial entre esses dois ambientes, hoje, está se encaminhando para um processo transformador que torna o rural mais urbanizado. É o renascimento da modernidade no rural, por meio das complexas redes de relações de pessoas que interagem com o urbano e o rural ao mesmo tempo. Como diz Rua (2006, p. 87), “é a (re)organização do rural recriando as novas lógicas através do capitalismo”.

É necessário, mais uma vez, romper com as diferenças impostas pelo sistema capitalista para se chegar novamente a um ponto de equilíbrio no qual campo e cidade se integrem de maneira harmônica. A educação de qualidade pode ser um excelente caminho para chegar a um nível de equilíbrio, no qual cidade e campo representariam apenas uma opção de vida e de respeito às escolhas de cada indivíduo.

Por isso, já não se fala apenas em formação para agricultores, mas em Educação do Campo, como uma ampliação dos horizontes do projeto. Para além de capacitações técnicas reflete-se sobre a amplitude do projeto, dos campos de saberes que preci-

sam ser articulados e do reconhecimento público, das conquistas políticas para os trabalhadores do campo (Marschner, 2011, p. 47-48).

O processo supõe também, como resultado da relação de alteridade, a reafirmação de valores e modos de vida locais, sobretudo os que são elaborados no interior do universo familiar.

O contraste entre cidade e campo, formulado nos discursos das organizações camponesas, respondem, num primeiro momento, ao processo de formação da identidade. São discursos e representações que buscam construir uma especificidade, uma distinção (Marschner, 2011, p. 50).

Em contrapartida ao que diz respeito às diferenças entre o homem do campo e o da cidade, nota-se uma desconstrução gerada pela desvalorização do homem urbano em relação ao homem do campo, evidenciada na tentativa de menosprezar os valores culturais e sociais das pessoas que optaram pela vida no meio rural.

A Realidade da Migração da Juventude em Entre Rios

Podemos entender a juventude da comunidade de Entre Rios pela forma de viver em contato próximo com a natureza e com as pessoas que compõem esse meio social, caracterizando típicos lugares existentes Brasil afora. Isso também significa ver o tempo passar, viver na calma e desfrutar da tranquilidade que ainda pode ser encontrada nos dias longos e bem aproveitados ao lado de familiares e pessoas amigas, bem conhecidas, onde existe a possibilidade de viver do que se planta, espiando o desenvolvimento e a modernidade que pouco chegam ao campo.

O cenário apresentado evoca diferentes comportamentos quando se trata dos anseios da juventude local em relação às suas representações sociais sobre o rural e o urbano. Os resultados obtidos nas entrevistas com os jovens moradores e ex-moradores da Vila de Entre Rios retratam essa diversidade, mas também indicam caminhos.

Estudantes Concluintes do Ensino Médio

Nesse grupo, composto por jovens com idade entre 16 e 21 anos, predomina um perfil mais urbanizado, ou seja, indivíduos com elevado grau de urbanidade, que se sentem mais identificados com a cidade do que com o campo, apesar de sempre terem morado na zona rural. A maior parte desses jovens, assim como seus pais, não possui vínculo com as atividades agrícolas e familiares do campo.

A maioria não tem pretensões de permanecer na zona rural após a conclusão do Ensino Médio. Um dos principais motivos para essa decisão é a preocupação desses jovens em conquistar uma profissão que lhes permita progredir na vida, uma vez que não enxergam essa possibilidade no campo, dada a inexistência de oportunidades profissionais na Vila e em suas proximidades.

De modo geral, não acreditam que o campo possa oferecer os recursos essenciais para sua permanência. Caso optem por permanecer, isso se daria unicamente em função dos vínculos familiares, como evidencia o relato de um dos entrevistados a seguir:

Se tivesse melhorias eu ficava. Eu gosto daqui, aqui é calmo, é tranquilo, mas a questão é que eu não quero viver às custas dos meus pais pelo resto da vida. Eu penso comigo e levo isso comigo, que eu quero retribuir tudo o que eles já fizeram para mim e, no mundo que a gente vive hoje, só conseguimos alguma coisa se tivermos estudo. A gente só é alguma coisa na vida com estudo. E para isso eu preciso sair daqui e estudar. Procurar uma melhora de vida, né (Entrevistado 4).

Segundo Neri, Melo e Monte (2012), mesmo havendo, ao longo dos anos, uma tentativa do Ministério do Desenvolvimento Agrário de construir e implementar um conjunto de políticas públicas voltadas a impulsionar um novo padrão de desenvolvimento no meio rural, com vistas à sustentabilidade e à igualdade de direitos, já assegurados por lei às populações do campo, respeitando a diversidade de culturas e os modos de organização, ainda não foi possível atender plenamente ou disseminar tais políticas.

O conjunto de fatores, como a infraestrutura desfavorável da zona rural, a escassez de oportunidades de trabalho e a ausência de cursos com certificação, contribui para a percepção de que, na cidade, existem possibilidades de estudo e perspectivas mais promissoras. Ainda que desafiadora, a migração para o meio urbano habita o imaginário da juventude, sustentada pela convicção de que, apesar das dificuldades, vale a pena deixar a zona rural em busca de qualificação profissional.

Cara, eu pretendo fazer uma faculdade, se eu passa nesse vestibular da federal que é em Boa Vista, que é para atuar e fazer lá. Eu pretendo sair daqui do interior para morar na cidade grande para mim trabalhar lá e estudar. Porque no interior, as únicas coisas que tem no interior, ou tu vai ser professor, ou tu vai ser político, porque é o que tem aqui. Na cidade grande não. Na cidade grande tem várias propostas de empregos que tu possa atuar; que não seja professor e também não seja político. Então eu pretendo sair daqui. Mas se for para ficar aqui, eu vou ter que fazer uma faculdade de quê? Para mim ficar, eu vou ter que tipo... dar aula. Porque é a única coisa que tem, porque político eu não quero ser. Então, para mim ficar, eu vou ter que fazer uma faculdade para mim dar aula aqui. Agora, o que eu pretendo mesmo é sair daqui para ir morar na cidade grande, para mim estudar e arranjar um emprego que não seja professor, mas sim outra coisa (Entrevistado 2).

Entretanto, também as atratividades do campo foram reveladas na fala dos entrevistados, como a convivência familiar, a liberdade para ir e vir, a paz do lugar, a tranquilidade, o sossego, a calma, e o fato de conhecerem todas as pessoas do local: “é um lugar bom para se viver”. Isso pode ser observado nesta resposta:

É porque aqui é tranquilo. Aqui ó, no dia que nós estamos aqui, anda sozinho de pé. Não. Mas é bom porque aqui é tranquilo, menino. Aqui é tranquilo ainda, não tem ladrão ainda, nós fica ali fora, calma, paz, lazer, aqui. Vive com pouco aqui, mora no

lote. Come uma abóbora, tu come e passa o resto do dia, não morre de fome (Entrevistado 1).

As principais argumentações dos jovens entrevistados giram em torno da busca por melhores condições de vida ou da realização de sonhos e anseios que, em muitos casos, não podem ser concretizados no meio rural. Embora alguns relatos descrevam o campo como um lugar tranquilo, essa característica, por si só, não é suficiente para justificar a permanência. Há fatores sociais que influenciam diretamente essa decisão, os quais estão incorporados ao processo de construção, ou desconstrução, do vínculo identitário do indivíduo com o seu lugar de origem.

Jovens Que Deixaram o Meio Rural

Neste grupo, os entrevistados são jovens com idade entre 20 e 25 anos que residem na cidade de Boa Vista. Nossos objetivos concentraram-se em compreender os motivos que levaram esses jovens, originalmente moradores do campo, a se mudarem para a capital do estado.

Três dos cinco entrevistados relataram ter nascido em Boa Vista e, ainda nos primeiros dias ou anos de vida, mudaram-se para a Vila de Entre Rios. Os outros dois nasceram nos estados de São Paulo e Pará e também migraram, ainda na infância, para o interior do estado de Roraima. Todos viveram praticamente toda a infância no interior, em contexto rural; alguns chegaram a morar em vicinais por um período, antes de se fixarem na Vila de Entre Rios. Quase todos cursaram o Ensino Fundamental na escola da comunidade, com exceção daqueles que estudaram temporariamente em vicinais. Todos concluíram o Ensino Médio na escola da vila.

Após a conclusão do Ensino Médio, três migraram para Boa Vista em busca de formação superior, enquanto os outros dois mudaram-se com suas famílias e buscaram qualificação para o mercado de trabalho.

No momento das entrevistas, apenas dois dos entrevistados estavam cursando o Ensino Superior; os demais exerciam atividades comerciais e estavam apenas trabalhando. Nenhum deles expressou

desejo de retornar ao campo para residir futuramente. Percebe-se que se encontram em melhores condições de vida na cidade, quando comparadas à situação anterior, no meio rural. Vejamos o que diz um dos entrevistados:

A rotina da cidade, né, o setor urbano é totalmente diferente do setor rural, porque há acesso a muitas coisas, eu sendo jovem, essa é a visão de um jovem. Eu não sei a visão de uma outra pessoa com um compromisso a mais, talvez um senhor de idade, talvez ele se sinta realizado no campo, né, porque foi aonde ele nasceu, foi aonde ele cresceu, foi aonde ele se realizou. E eu não, sendo jovem, eu tive que sair para buscar uma outra realidade. Eu alcancei um objetivo e eu entrei num ciclo, uma nova rotina, onde eu fiquei, onde mi completou, talvez seria o que tava faltando pra mim, e eu me sinto realizado aqui (Entrevistado 1).

Semelhante ao grupo anterior, esta categoria de entrevistados respondeu, unanimemente, que a maior parte, senão todos, dos que deixam o meio rural o fazem em razão da falta de oportunidades. Ainda que a saída esteja relacionada à busca por melhores condições de vida, esta se dá, principalmente, por meio da qualificação para o mercado de trabalho. Entre os entrevistados deste grupo, alguns demonstraram afetividade pelo campo; contudo, diante das diversas dificuldades enfrentadas, a decisão de permanecer na cidade prevaleceu.

Não há, para a maioria dos camponeses, forma de se superar todo o desestímulo emanado ao pequeno trabalhador rural. Ou seja, todo o processo de dominação e formação depositada na grande maioria da população camponesa impôs a estas pessoas a conformidade, a passividade e a adaptação ao mundo urbano (Forssard, 2003, p. 27).

Vale ressaltar, ainda, que, apesar do grande número de jovens do meio rural apresentado neste estudo estar migrando do campo para a cidade, muitos não acreditam que isso represente prejuízos significativos para as atividades agrícolas e familiares. Segundo eles, ainda há

peessoas que valorizam a vida campesina e que saem apenas em busca de qualificação profissional, com a intenção de, posteriormente, retornar e contribuir com sua comunidade. Essa percepção foi destacada por um dos entrevistados deste grupo:

Porque muitos saem, eles não saem para nunca mais voltar, mas sim saem para ter um conhecimento da parte da agricultura para que possa terminar esse curso e ao voltar para a parte urbana (rural) ele poder colocar tudo aquilo que ele aprendeu (Entrevistado 2).

Como observado por Sena et al. (2013), há uma baixa expectativa, por parte de considerável número de jovens do campo, em permanecerem no meio rural, em razão da desvalorização do seu ambiente e da ausência de condições e suportes técnicos e públicos básicos e fundamentais, elementos que poderiam garantir sua permanência. A comunidade, de alguma forma, influenciou para que esses jovens não permanecessem nem se desenvolvessem na zona rural. Esses jovens acreditam que, se não forem implantados projetos de infraestrutura para reverter esse cenário, a situação da comunidade de Entre Rios tende a piorar.

Como atesta Morgana (2011, p. 2): “É importante salientar que, tanto o biológico, como o histórico e a cultura, são construções sociais que vão ratificando o tipo de identidade, desde o ser humano, o tipo de sociedade e a diversidade de seres”.

Muitas vezes, segundo Prediger (2009, p. 212), “o ser humano pode sofrer influências internas e exteriores dos diferentes meios sociais em que convive (campo e urbano)”; ou seja, conforme as experiências adquiridas e as perspectivas construídas por esse indivíduo em um meio social em detrimento de outro, ele pode ser levado por correntes e tendências de pensamento para uma realidade à qual acredita pertencer, onde pode melhor dinamizar seus pensamentos e anseios.

Dessa forma, a sociedade em que o indivíduo está inserido pode ser a fonte e o meio pelo qual ele constrói uma nova identidade ou desconstrói a anterior, de acordo com os costumes, valores e perspectivas formadas no campo ou na cidade. Assim, os jovens aqui ana-

lisados podem estar vivenciando um processo de desconstrução de uma identidade rural, ao mesmo tempo em que constroem uma nova identidade urbana.

Jovens Que Permaneceram no Meio Rural Após o Ensino Médio

Em razão da concentração desse público na Vila – jovens de 19 a 24 anos –, a coleta de dados transcorreu com mais tranquilidade. A trajetória de vida desses colaboradores e os motivos pelos quais ainda permanecem no campo podem ser compreendidos, sobretudo, pelo sentimento de identificação com o local e pelo fato de já estarem vinculados, de alguma forma, a atividades financeiras que possibilitam sua permanência na área rural.

A maioria desses jovens nasceu no estado, com exceção de uma participante que veio do Maranhão com cerca de um ano de idade, tendo vivido toda sua infância no meio rural. Em um dos casos, o indivíduo morou até os dois anos em um lote na vicinal; em outro, permaneceu até aproximadamente os dez anos em residência semelhante. Os demais sempre residiram na vila. Em todos os casos, os jovens tiveram sua formação, infância e adolescência, integralmente no campo.

Metade dos jovens desse grupo afirmou acreditar ser possível realizar seus sonhos no meio rural, sem a necessidade de migração. Isso pode ser percebido na fala de uma das entrevistadas: “Eu tenho vontade de ficar aqui. Não tenho intenção de sair. O meu maior sonho é terminar a faculdade e ir dar aulas na escola do campo” (Entrevistada 4).

Já a outra parte do grupo, em razão de suas pretensões e metas para o futuro, não acredita ser possível concretizar seus sonhos e objetivos profissionais permanecendo no campo, uma vez que sua comunidade atual não oferece as perspectivas necessárias para tal.

Tem como eu cursar a distância a faculdade, mas só que eu quero a faculdade mesmo pública. E o curso que eu quero só na capital mesmo que oferece e em busca disso que eu vou. Em busca da realização de um sonho, eu também quero cursar na federal ou na estadual. E é por causa disso mesmo. Dá oportunidade de estudo e de um emprego que aqui não tem (Entrevistada 2).

As desvantagens apontadas por esses jovens referem-se à ausência de cursos profissionalizantes, técnicos e de nível superior; à dificuldade de locomoção para outras regiões; e às deficiências nas áreas de saúde e educação, que ainda são muito precárias. Por outro lado, entre as vantagens de morar no campo, destacaram-se aspectos como a existência de um ar menos poluído, maior tranquilidade, menor índice de violência e o fato de todos os moradores se conhecerem e manterem uma convivência mais próxima.

Esses jovens acreditam que a saída do meio rural se dá, majoritariamente, pela busca de profissionalização, com a intenção de, futuramente, regressarem ao campo. Rechaçam a ideia de que esse movimento migratório prejudicaria as atividades ligadas à agricultura familiar, tendo em vista os avanços tecnológicos que o campo vem acompanhando. Para eles, muitas dessas atividades já podem ser executadas com o auxílio de máquinas, reduzindo a necessidade de mão de obra humana.

Unanimemente, todos afirmaram que o que falta hoje no meio rural são mais oportunidades de emprego e estudo, de forma que os jovens possam se profissionalizar no próprio campo e exercer sua profissão ali mesmo, superando, assim, as limitações ainda existentes quanto ao mercado de trabalho.

Em muitos municípios do interior do país, as atividades agropecuárias ainda são predominantes e exercem um papel importante na economia local, embora em algumas áreas, sobretudo naquelas mais próximas aos grandes centros urbanos e com população com maior poder aquisitivo, também sejam desenvolvidas muitas atividades não agrícolas no espaço rural, por meio da presença de pesque-pagues, hotéis fazenda, agroindústrias, pesqueiros, turismo de aventura, etc. (Medeiros, 2013, p. 110).

O futuro esperado por esses jovens que residem na vila de Entre Rios perpassa por melhorias na área da saúde, com melhor atendimento profissional e disponibilidade de medicamentos; garantia do direito à educação, com um ensino de qualidade e melhor aproveitamento do tempo de aula nas escolas; melhoria da rodovia, das estradas e ruas

que ligam a vila às demais localidades e regiões; além da ampliação da oferta de transporte público, com maior frota de ônibus e horários adequados de saída e retorno para a região. Essas são as principais expectativas desses jovens em relação ao futuro de sua comunidade.

É necessário pensar o que afinal está em jogo ao falarmos de nova ruralidade: é a constatação de novas dinâmicas sociais, culturais e econômicas em curso no mundo rural; ou seria a expressão de um novo olhar informado por outras lentes que permitiram enxergar – sobre uma variedade de espaços socialmente habitados – uma realidade dinâmica, mutável e com plasticidade que até então era definidora da urbanidade (Laubstein, 2011, p. 99).

O que falta hoje para esses jovens é o empoderamento das ações sociais e coletivas, pois as expectativas e inquietações aqui relatadas por esses jovens rurais estão relacionadas ao que aponta Laubstein (2011), ao afirmar que é preciso pensar o novo rural sob a perspectiva de novas dinâmicas sociais, culturais e econômicas, já que o campo também está em constante mudança e evolução.

Jovens Que Voltaram ao Meio Rural

Por se tratar de um grupo que já conhece outras realidades além da zona rural, observou-se maior compreensão do contexto rural-urbano nas respostas desses jovens, que tinham entre 21 e 23 anos. Inicialmente, trataremos dos fatores que levaram esses jovens a saírem do campo, quais sejam: as condições de vida e a atratividade que os centros urbanos exercem sobre os que vivem no meio rural, desafiando-os a deixá-lo.

É importante destacar como o aprendizado dos direitos vem das lutas por essa base material. Por sua humanização. Os movimentos sociais têm sido educativos não tanto através da propagação de discursos e lições conscientizadoras, mas pelas formas como tem agregado e mobilizado em torno das lutas pela sobrevivência, pela terra ou pela inserção na cidade. Revelam à teoria e ao

fazer pedagógicos a centralidade que tem as lutas pela humanização das condições de vida nos processos de formação (Arroyo, 2003, p. 31).

Conforme indicado pelo autor citado, nesse movimento de luta pela permanência no campo, pelo direito à terra ou pela inserção nas cidades, existem aspectos relevantes da formação humana que não podem ser desconsiderados. Tratando especificamente do caso em estudo, o perfil desse grupo de entrevistados permaneceu um pouco mais indefinido em relação aos demais, visto que alguns manifestaram o desejo de permanecer na zona rural, enquanto outros expressaram vontade de regressar para a cidade, em razão das oportunidades e recursos que lá encontraram.

O campo é uma opção para quem deseja se distanciar, ao menos um pouco, das pressões impostas pelo sistema globalizado, das agitações e correrias de uma forma de vida mais intensa, característica dos grandes centros urbanos. É no campo que se notam relações de maior proximidade entre as pessoas, relações mais humanizadas, de lateralidade, horizontalidade e confiança. No entanto, a migração, temporária ou definitiva, dos jovens para a cidade os expõe a um sistema variado de valores, que são absorvidos, assimilados ou rejeitados. Por um lado, esses jovens podem reforçar os laços de identidade com a cultura original do campo; por outro, podem negar essa primeira identidade, construindo uma nova, mais voltada à realidade urbana.

Observa-se que todos os entrevistados tiveram um motivo específico para sair do meio rural. Alguns o fizeram por necessidade de tratamento de saúde e, ao término, retornaram ao convívio com suas famílias no campo; nos demais casos, o retorno ocorreu devido à dificuldade de manter os estudos e o padrão de vida na região urbana onde residiam. É possível perceber, na maioria dos entrevistados, um vínculo afetivo com o local de origem, pois, de forma geral, expressaram seus anseios, pensamentos, planos, projetos e metas em estreita relação com a comunidade rural.

Sim, eu me sinto realizada aqui no meio rural, porque assim como eu já cresci aqui, tem aquelas pessoas que eu já conheço, os colegas. Apesar que alguns já foram embora, mas alguns ainda ficaram aqui. Eu cresci aqui, né. Conheço as pessoas mais idosas. Todo mundo se conhece. Também nós tem qualidade de vida melhor do que quem vive na cidade. Tem menos poluição. Aqui, você pode deixar seu carro, sua moto para fora, sua roupa no varal, que ninguém vai roubar (Entrevistado 4).

Constata-se, como bem expressam Puntel et al. (2011), a existência de um conflito de identidades entre os jovens camponeses, dada a diversidade que atualmente caracteriza a juventude rural, marcada por uma forma plural de ser, resultado das experiências vividas tanto no campo quanto no meio urbano. Aqueles que responderam não se sentir realizados na comunidade atribuíram esse fato ao sentimento de não pertencimento, por já terem perdido o encanto e a identidade com o local. Destaca-se também a frustração em relação à expectativa de estudar na cidade: “Eu voltei de lá de Boa Vista porque não deu certo o que eu tinha pensado, que era ir pra estudar. Como não deu pra mim continuar, eu voltei, né, foi o jeito” (Entrevistado 3).

A grande maioria afirmou não ter intenção de morar na cidade. Talvez, por conta das experiências vividas no meio urbano, ao compararem com a realidade do campo, optaram por permanecer na zona rural, sentindo-se mais acolhidos pela população, pelo modo de vida mais tranquilo do interior e pela proximidade com pessoas queridas. No entanto, nem todos compartilham dessa visão, e, conforme também se observa nas entrevistas, alguns permanecem no campo apenas por falta de melhores oportunidades para sair. Entre as opiniões dos entrevistados, surgiram sugestões relacionadas à criação de incentivos e estratégias políticas, bem como projetos, palestras e cursos, voltados à formação e ao desenvolvimento de meios sustentáveis para que os jovens possam estudar, trabalhar e se manter no campo. Ou seja, caso haja motivação e perspectiva de trabalho, renda e educação, o futuro desses jovens poderá, de fato, acontecer ali mesmo.

Considerações Finais

Apesar da multiplicidade de fatores envolvidos, entendemos que a saída da juventude do campo pode ser explicada, principalmente, pela busca por educação, muitas vezes inacessível na zona rural, constituindo-se no principal fator explicativo do movimento migratório dos jovens da vila de Entre Rios. Urge ampliar a oferta de educação para os jovens do campo, bem como para homens e mulheres que ali vivem, assegurando os direitos previstos na Constituição por meio de políticas públicas mais adequadas, que garantam e efetivem esses direitos às pessoas que escolhem o campo como lugar para viver. Como afirmam Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 53): “[...] é fundamental que a educação pense o desenvolvimento levando em conta os aspectos da diversidade, da situação histórica particular de cada comunidade, os recursos disponíveis, as expectativas, os anseios dos que vivem no campo”. Ainda prevalece a desvalorização do campo e de quem nele mora e trabalha. Entre esses brasileiros, muitos vivem sem suporte, auxílio ou estrutura pública, e sem o devido apoio de seus representantes políticos, enfrentando dificuldades para encontrar alternativas viáveis de permanência no meio rural. Nesse contexto, a educação se destaca como fator central do ponto de vista da emancipação.

A educação para as famílias rurais é enxergada como o caminho para uma vida melhor. Verificamos que a própria família incentiva o jovem em continuar na escola, argumentando que, dessa forma, ele poderá ter melhores empregos e deixar de lado a agricultura, haja vista, os responsáveis familiares sofrerem com a exclusão das políticas públicas e da acessibilidade à modernização agrícola, ficando à margem do desenvolvimento rural (Sena; Olalde; Silva, 2013, p. 5).

Sabemos que os motivos tanto para a permanência quanto para a saída dos jovens do campo, conforme levantado neste trabalho, ultrapassam a realidade específica da Vila de Entre Rios. Ainda assim, é evidente a necessidade urgente de políticas públicas que garantam

não apenas o acesso, mas também o direito à permanência desses jovens no meio rural. É igualmente essencial o fortalecimento de ações que promovam o reconhecimento e a valorização das identidades e especificidades do que é ser do campo e do que é ser da cidade.

A expectativa desses jovens em relação à comunidade de Entre Rios gira em torno de um futuro mais promissor. Desejam que o lugar onde viveram grande parte de suas vidas, tanto os que permaneceram quanto os que migraram, possa se tornar um espaço mais desenvolvido, com investimentos públicos adequados, capazes de garantir o bem-estar coletivo e promover uma cidadania efetiva por meio de políticas públicas.

Referências

ARROYO, Miguel. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais?. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, p. 28-49, jan/jun, 2003. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2003/vol3/no1/3.pdf> Acesso em: 12 jun. 2024.

_____; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (Orgs). Por uma educação do campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRUMES, Karla Rosário; SILVA, Márcia. A migração sob diversos contextos. **Bol. Geogr.**, Maringá, v. 29, n. 1, p. 123-133, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/270086169_A_migracao_sob_diversos_contextos Acesso em: 10 jun. 2024.

FORSSARD, Antônio Carlos. **Identidade do jovem rural confrontando com estereótipo de jeca tatu**: um estudo qualitativo com os jovens da EFA Rei Alberto I. Nova Friburgo - RJ, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LAUBSTEIN, Fernanda Cristina. A ruralidade ontem e hoje: Uma análise do rural na contemporaneidade. **Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP**. Aurora, ano V n. 8, p. 92-102, ago. 2011. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/aurora/article/view/1280/1124>. Acesso em: 13 ju. 2024.

LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (orgs). **Juventudes do campo**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2015.

MARSCHNER, Walter. Lutando e ressignificando o rural em campo – notas epistemológicas. **Interações**, Campo Grande, v. 12, n. 1 p. 41-52, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1518-70122011000100005> Acesso em: 15 jun. 2024.

MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. 3. ed. Trad. Carlos A. Silveira. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEDEIROS, Rosângela Ap. de Hespanhol. **Campo e cidade, rural e urbano no Brasil contemporâneo**. Mercator, Fortaleza, v. 12, n. 2, p. 103-112, set. 2013.

NERI, Marcelo Côrtes; MELO, Luisa Carvalhães Coutinho de; MONTE, Samanta dos Reis Sacramento. **Superação da Pobreza e a Nova Classe Média no Campo**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, Editora FGV, 2012.

PREDIGER, Solange. **A representação social e a construção das identidades entre os jovens rurais**: iguais ou diferentes. Curso de Comunicação Social, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS. X Salão de Iniciação Científica – PUCRS, 2009, 2212 p.

PUNTEL, Jovani Augusto; PAIVA, Carlos Águedo Nagel; RAMOS, Marília Patta. Situação e perspectivas dos jovens rurais no campo. Ipea. **Anais do 1 Circuito de Debates Acadêmicos**. Code, 2011. p. 20. Disponível em: <http://ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area3/area3-artigo20.pdf>. Acesso em: 30 out. 2018.

RUA, João. Urbanidades no rural: o devir de novas territorialidades. **Revista Campo-Território**, Uberlândia, v. 1, n. 1 Fev., p. 82–106, 2006. DOI: [10.14393/RCT1111781](https://doi.org/10.14393/RCT1111781). Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/11781>. Acesso em: 14 jul. 2025.

SCHMITT, Aurélio. Entre Rios de Roraima (Caroebe-RR) – Uma localidade que pleiteia emancipação. **Blog Conexão Emancipacionista**, Sexta-feira 19 de julho de 2015. Disponível em: <http://aurelioschmitt.blogspot.com.br/2015/06/entre-rios-de-roraima-caroebe-rr-uma.html>. Acesso em: 12 set. 2024

SENA, Edinaldo de Oliveira Alves; OLALDE, Alicia Ruiz; SILVA, Paulo Silas Oliveira da. 15020 - Educação e Permanência no campo: Os desafios dos Jovens Rurais no Município de Governador Mangabeira, Bahia, Brasil. **Cadernos de Agroecologia**, v. 8, n. 2, dez. 2013. Disponível em: <http://aba-agroecologia.org.br/revista/index.php/cad/article/view/15020>. Acesso em: 20 maio 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Niboldo Silva. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: _____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987. p. 130-135.

Capítulo 13

Educação Emancipatória como Fundamento de Projeto de Desenvolvimento de Comunidades Camponesas

Antônio Castro de Sousa¹

Sheila Mangoli Rocha²

João Henrique Rocha³

Introdução

A educação é um fator imprescindível para o desenvolvimento individual e comunitário, tendo em vista que sua principal função é a emancipação dos sujeitos. Para tanto, no âmbito da educação do campo, a práxis deve contemplar a construção do conhecimento articulado com a realidade camponesa.

Se os povos do campo⁴ sofrem com preconceitos e desvalorização da sua cultura e modo de vida, também enfrentam resistência em relação aos seus direitos e bandeiras de luta, como é o caso da educação voltada para o campo.

Para esses homens e mulheres do campo, a educação deve ser libertadora e representar uma possibilidade de evolução, aproveitando seu conhecimento empírico, como ponto de partida, e não apenas sistematizando saberes desarticulados da realidade. Via de regra, a cultura urbana, e, portanto a educação urbana, acaba depreciando a cultura camponesa e propagando uma visão pejorativa do meio rural. Logo, a educação do campo é o ponto de partida para a construção de

1. Educador do Campo (UFRR-RR); e-mail: bacabaires@hotmail.com

2. Pedagoga, doutora em Educação (UFPEL-RS); e-mail: sheilamangoli@ufr.br

3. Agrônomo, doutor em Sistemas de Produção Agrícola Familiar (UFPEL-RS); e-mail: joao.henrique@ufr.br

4. Os *povos do campo* são constituídos por homens e mulheres que têm por modo e meio de vida o campo, incluindo agricultores familiares, ribeirinhos, extrativistas, indígenas, quilombolas, dentre outros.

métodos eficazes de desenvolvimento para as comunidades rurais. E se a educação pode desempenhar tão importante papel, justificam-se estudos voltados à discussão sobre a efetividade da relação entre educação do campo e desenvolvimento do campo, sob a perspectiva da emancipação humana.

Esse processo de libertação provém do conhecimento, preparando os educandos de uma maneira que lhes possibilite uma visão de mundo ampliada, e assim se tornem sujeitos capacitados para pensar de maneira independente.

A partir dessas prerrogativas, concebemos o campo como um espaço amplo e repleto de possibilidades que estão materializadas nos empreendimentos rurais de sucesso, sejam em casos particulares ou organizações coletivas, evocando suas análises para o reconhecimento dos requisitos necessários para o êxito dessas experiências.

Nesse sentido, o objetivo deste capítulo consiste em analisar as contribuições que a educação do campo pode oferecer para subsidiar as experiências empreendedoras⁵ de sucesso em comunidades no meio rural, tendo por base uma educação crítica e libertadora. Assim serão potencialmente transformadoras de seu grupo e seu espaço social, pois historicamente as estruturas sociais são criadas por homens e modificadas também por homens.

Com a perspectiva de um estudo de caráter qualitativo, procurou-se extrair os termos centrais de análise em trabalhos já publicados no meio científico, com vistas a identificar os fatores que decisivamente colaboraram para o desenvolvimento de organizações do meio rural. Nesse sentido, foram selecionados casos de reconhecida notoriedade no âmbito do desenvolvimento rural, cujo critério de seleção atendeu aos requisitos de estudos em nível de pós-graduação e publicação nos meios científicos.

Dessa forma, as organizações estudadas foram a Associação de Desenvolvimento Sustentável e Solidário da Região Sisaleira (APAEB), a Cooperativa de Produção Agropecuária Nova Santa Rita

5. O termo *experiências empreendedoras* se refere a experiências realizadas por organizações de moradores de comunidades rurais com o objetivo de, em conjunto, promoverem melhores formas de produzir, aumentando a renda familiar e melhorando as condições de vida da comunidade.

– Ltda (COOPAN), a Cooperativa de Produção Agropecuária Vitória (COPAVI) e o Assentamento Rural Pastorinhas.

Além desta introdução, que também contempla uma breve apresentação dos aspectos metodológicos, neste capítulo serão discutidos os argumentos sobre questões referentes aos desafios enfrentados pelos povos do campo no que diz respeito à qualidade educacional e subsistência no ambiente campestre. Nesse sentido, a educação é concebida como instrumento de emancipação, visto que a realidade de vida pode aprisionar essa população a interesses diversos dos seus e de suas comunidades.

Ao final, são relatadas e analisadas experiências de sucesso em comunidades rurais para identificar aspectos específicos de cada organização que podem encadear êxito social e econômico em demais comunidades rurais, seguidas das considerações finais.

Educação e Campo: Possibilidades e Limitações Em Discussão

Com base nos argumentos da organização da sociedade moderna, o eixo produção-consumo-produção deve se sobrepor aos interesses sociais e culturais por conta de sua infertilidade econômica, vis à vis o efeito multiplicativo das transações econômicas.

A identidade do campesinato é uma construção histórica muitas vezes sendo negado, como sujeito, e negado como uma organização social, ou camuflando sua real condição, chamando-os de trabalhadores rurais, homens do campo, lavradores, diferenciando-os dos trabalhadores da cidade, tendo um olhar voltado para a grande produção/lucro, mas não para os homens e mulheres do campo [...] (Rêgo; Silva, 2017, p. 52).

Desta forma, conforme o que atesta Rêgo e Silva (2017), fica claro que a população do campo sofre historicamente com preconceitos e desvalorização da sua cultura e, conseqüentemente, também enfrenta resistência no que diz respeito ao êxito em suas pautas de luta, como é o caso da educação do campo.

Vale ressaltar que, para além da questão polarizada entre agricultura familiar e agronegócio, o campo é constituído por vários povos e culturas diversificadas, as quais estão diretamente vinculadas aos primórdios da formação cultural brasileira.

E ainda, segundo Kolling, Cerioli e Caldart (2002), entre os indivíduos que vivem no campo, estão pessoas de diferentes idades, famílias, comunidades, organizações e movimentos sociais. No entanto, a educação desses povos sofre uma grande e contínua desvalorização, tendo em vista que o homem do campo em muitas ocasiões é considerado inferior culturalmente.

Arroyo e Fernandes (1999, p. 16) afirmam que:

[...] A imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve. Para mexer com a enxada não precisa de muitas letras. Para sobreviver com uns trocados, para não levar manta na feira, não precisa de muitas letras. Em nossa história domina a imagem de que a escola no campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler.

Historicamente, isso tem contribuído para justificar a inexistência de políticas públicas voltadas à educação destinada à população que vive no campo. As escolas não possuem estrutura adequada, e o conteúdo é desarticulado da realidade campesina. Embora essa situação se assemelhe à educação pública urbana, nas escolas do campo o isolamento provoca o agravamento do problema.

É interessante observar que, mesmo partilhando as dificuldades geradas pelo não comprometimento governamental com a qualidade da educação pública (refletido desde na má remuneração dos docentes até na precária manutenção da estrutura física das escolas), persiste entre a população em geral a desvalorização da forma de vida daqueles que vivem *do* e *no* campo.

Arroyo (1999) denuncia que a cultura urbana acaba por depreciar a cultura campesina, propagando uma visão pejorativa do meio

rural, contribuindo, assim, para a gradativa negação e perda da identidade das pessoas do campo.

Essa situação tende a se agravar com o crescente interesse do capital bancário e industrial sobre a atividade agropecuária e, portanto, as terras dos camponeses. O problema posto em questão é que o campo está sendo ameaçado pelo modelo de produção capitalista com grandes produtores agrícolas ou latifundiários, que se vêm impulsionados pela preponderância econômica e o apoio político do agronegócio, avançando no território originalmente dos camponeses.

No outro lado da realidade está a população tipicamente camponesa, que vive do campo e possui suas raízes culturais vinculadas ao meio rural. De acordo com Rêgo e Silva (2017, p. 57):

Se, no decorrer do século XX, o capitalismo se instalou cada vez mais no campo, trazendo no presente propostas “inovadoras” como o agronegócio e suas amplas ramificações, estas apenas ampliaram o fosso entre ricos e pobres e a miséria vinculada ao campo. Pois o agronegócio tem por base o velho latifúndio e a monocultura dos idos tempos coloniais. Sem esperança de uma reforma agrária.

Na visão de Nascimento (2017), o campo tornou-se um espaço de disputa entre camponeses e agronegócio, de maneira que os primeiros, apesar de passarem por sérios problemas econômicos e falta de políticas públicas que os impulsionem, tentam se organizar para lutar por seus direitos e objetivos, buscando, assim, superar essa relação de preconceito e desvalorização.

Há de se considerar que a diferença entre os sujeitos, por vezes, tem motivado a discriminação. Ser diferente não significa ser inferior. Nesse sentido, segundo Arroyo (2014), perpassa o processo educativo a desconstrução de homem homogêneo; cada sujeito, cada povo, cada cultura tem suas especificidades e deve ser respeitado em sua constituição. Na visão desse autor, isso não significa que a educação deve preparar sujeitos apenas para respeitar as especificidades alheias, mas também para valorizar as suas próprias.

Entretanto, predomina, na conjuntura atual, um estereótipo de campo como lugar atrasado ou mal desenvolvido, onde predomina a pobreza, de tal forma arraigada que até para aqueles que vivem no campo é difícil romper com essa representação. É necessário tecer uma ruptura, sob a ótica da valorização de sua cultura, ressignificando o campo em uma perspectiva empreendedora, mas também paisagística e acolhedora.

Conforme Corti et al. (2013), a riqueza não está associada apenas ao poder aquisitivo, ao luxo ou ao acúmulo de bens materiais, pois viver em um ambiente que forneça recursos naturais em abundância, livre do alto nível de contaminação por produtos tóxicos, onde as florestas ainda estão relativamente preservadas e o ar ainda é relativamente puro também é sinônimo de riqueza. Mesmo que esta não seja a definição mais popular ou difundida para riqueza, é indiscutível o fato de os povos do campo desfrutarem dessas riquezas naturais.

De acordo com essas explanações, percebe-se a necessidade de desenvolver uma educação do campo de qualidade que possa servir de base para a preservação cultural e o desenvolvimento crítico dos camponeses, a partir do respeito às especificidades. Uma educação baseada nesses princípios torna-se instrumento de preparação intelectual das pessoas que vivem e trabalham no ambiente rural para aproveitarem as oportunidades existentes ou criarem as potencialmente existentes.

Sendo assim, a educação do campo tem a dupla função de preservar a identidade do sujeito na construção do seu conhecimento e contribuir com a transformação da realidade do campo, propiciando o combate à desvalorização historicamente enfrentada pelos que vivem na zona rural.⁶

Em uma perspectiva emancipatória, a escola do campo deve preparar os camponeses para viver e se desenvolver no próprio campo, aproveitando seus conhecimentos prévios e os aperfeiçoando; não é o caso de uma educação desarticulada da realidade dos educandos.

6. Levando em consideração as áreas pertencentes aos pequenos produtores rurais, pois o agronegócio tem prejudicado de maneira grotesca o meio ambiente, além do prejuízo provocado às áreas territoriais pertencentes a outros povos.

Freire (1979) afirma que ninguém é totalmente ignorante, pois todos aprendem a partir de suas vivências. Nessa perspectiva, o processo educativo não deve impor nada ao sujeito, e sim aperfeiçoar seu conhecimento empírico, pois a educação se estabelece de dentro para fora, de forma a enriquecer o conhecimento que o sujeito já possui.

Mas, para tanto, a educação deve ser entendida em uma perspectiva transformadora de respeito às especificidades dos sujeitos. Nesse sentido, Brandão (1989) afirma que cultura também é educação; o modo como as pessoas aprendem, de acordo com suas experiências, é considerado um processo educacional. O autor enfatiza que a educação se constitui naturalmente, e a escola é um aparelho colaborador, mas que tem de estar articulada à realidade do educando. O primordial não é impor conteúdo pronto e acabado, quase sagrado, aos camponeses, e sim colaborar para que eles construam seu próprio conhecimento para atuar sobre sua realidade. Logo, a educação do campo é o ponto de partida para a construção de métodos eficazes de desenvolvimento do campo. Santos (2017, p. 46) segue essa linha de raciocínio ao afirmar que:

A construção de uma contra-hegemonia passa pelo acesso da classe trabalhadora ao conhecimento. Para isso, a escola apresenta-se como um local no qual isso é possível. Não estamos defendendo como local único de construção do saber, apenas apresentando-a como uma ferramenta que possibilita que a classe trabalhadora gere seus intelectuais orgânicos, ou seja, possa formar seus sujeitos imersos nos seus contextos, imbuídos de competência teórica e prática para fazer a transformação e a libertação da estrutura hegemônica. Portanto, a escola pode ser um elemento de concretização de uma vontade coletiva.

Nesse sentido, fica claro que a educação do campo precisa atuar em um viés emancipador para a inserção mais qualificada do sujeito do campo nas lutas por seus ideais, diante de uma sociedade estratificada e marcada por conflitos de interesses, de tal forma que consiga explorar melhor as possibilidades que o ambiente rural pode proporcionar.

A partir de uma educação voltada para o desenvolvimento do campo, podem ser criadas ou aperfeiçoadas formas de luta, produção, comercialização, administração, dentre outras maneiras de progresso no campo, sem que seja requerido o aculturamento camponês.

Depreende-se a impossibilidade de desarticular educação e desenvolvimento, pois, para que um método mais eficaz e propício para os pequenos produtores rurais seja desenvolvido, é necessário que se desenvolva também uma educação que subsidie tal procedimento.

Brandão (1989, p. 45) questiona as possibilidades da educação:

Se, na sociedade desigual, ela reproduz e consagra a desigualdade social, deixando no limite inferior de seu mundo os que são para ficar no limite inferior do mundo do trabalho (os operários e filhos de operários), e permitindo que minorias reduzidas cheguem ao seu limite superior, por que acreditar ainda na educação? Se ela pensa e faz pensarem o oposto do que é, na prática do seu dia a dia, por que não forçar o poder de pensar e colocar em prática uma outra educação?

O autor se refere aos grilhões do sistema educacional dentro da estrutura que atende às necessidades do sistema e deixa de lado as do ser humano. Ou seja, a educação tanto pode servir para libertar quanto para dominar, em uma sociedade dividida em classes. Essas reflexões – sobre os limites e as possibilidades desse modelo educacional – apontam para a necessidade da formação de uma educação nova e diferenciada para as classes menos favorecidas, por um viés emancipatório.

A construção do conhecimento liberta, enquanto a imposição de uma ideologia aprisiona. De acordo com Freire (1979, p. 31):

Os oprimidos, num dado momento de sua experiência existencial, adotam uma atitude de “adesão” em relação ao opressor. Nestas condições lhes é impossível “vê-lo” com suficiente lucidez para objetivá-lo, para descobri-lo “fora” de si mesmos.

Isto significa que os oprimidos acabam por aderir à opressão; eles deixam de agir independentemente e acabam por se espelhar no opressor, perdendo, assim, sua identidade e assumindo uma identidade alheia.

A Educação como Instrumento de Emancipação para os Camponeses

A educação formal, há tempos, vem sendo instrumento de grupos hegemônicos para reproduzir sua ideologia dominante, contribuindo para a alienação dos sujeitos. Tomando por base Freire (1979), é possível afirmar que um ser alienado tem uma visão de mundo limitada, entende tudo o que está à sua volta apenas a partir de uma análise superficial. Sendo assim, é pertinente afirmar que a alienação age como uma prisão ideológica.

Segundo Ambrosini (2012), a educação no sistema capitalista está cada vez mais precária, direcionada a fatores preparatórios do indivíduo para a inclusão em uma sociedade desigual que não prepara cidadãos, e sim “peças” para o sistema. Esse autor aborda a emancipação no sentido de libertação, e, no âmbito da educação, esse termo significa dar autonomia ao sujeito para libertar-se do aprisionamento intelectual.

Esse aprisionamento, segundo Freire (1987), parte da imposição da consciência opressora sobre os oprimidos, resultando na alienação e perda de identidade das classes dominadas. Dessa forma, os dominados assumem uma consciência alheia.

Entretanto, é preciso reafirmar que a educação tanto pode libertar quanto aprisionar as pessoas. Nesse sentido, Rocha e Ghiggi (2014) lembram que, na sociedade capitalista, a desigualdade econômica se reflete em desigualdade educacional. A educação destinada às classes trabalhadoras é definida pela elite. Como corolário, resta claro que não há neutralidade nesse processo, pois, se um grupo tem o poder de definir o processo educativo de outro, prepondera o poder de manipulação da educação de acordo com os interesses da classe dominante.

Rocha e Ghiggi (2014, p. 61) discutem a relação entre dominação e educação no sistema capitalista:

[...] os humanos, quanto mais situados na parte de baixo da pirâmide social, menor acesso terão tanto à cultura quanto ao conhecimento (científico), historicamente acumulados, sem o que não existe possibilidade de ascensão social. Nesse sentido, encerra-se o papel da escola pública popular, entendida como educação da classe trabalhadora, uma vez que, desde a consolidação da burguesia revolucionária, nos primórdios do capitalismo, a função da escola não era universalizar o conhecimento, mas incutir nas pessoas determinada visão de mundo, consoante à perspectiva hegemônica.

Nesse sistema, o indivíduo se percebe com poucas possibilidades de desenvolvimento, tendo em vista que está imerso em um processo de concorrência desleal, sem ter disponíveis os atributos para superar essa situação. Isto significa dizer que a sociedade capitalista é seletiva e excludente e usa o conhecimento científico como um meio para a ascensão ou manutenção do status econômico-social.

Brandão (2002) destaca que a educação moderna está voltada ao desenvolvimento econômico, preparando o sujeito para pensar e agir socialmente com base em produzir e consumir nos moldes do capitalismo. Nessa perspectiva, a educação não prioriza o desenvolvimento do sujeito, e sim as estratégias econômicas da conjuntura social.

Segundo Gadotti (2013), a educação se modifica de acordo com a sociedade e seus interesses. Nessa perspectiva, é possível afirmar que, se os camponeses pretendem se desenvolver econômica, cultural e socialmente, é necessário que a educação nas comunidades campestres esteja voltada a subsidiar tal evolução.

De acordo com Freire (1979), a dominação entre classes é um tema exaustivamente debatido, e o foco principal dessa discussão é a libertação das classes dominadas e a consolidação da justiça social. No entanto, nesse enfrentamento, a escola pouco tem contribuído para a superação das desigualdades, pois, historicamente, o sistema educacional tem sido usado em benefício da classe que o manipula.

Dessa forma: “Como aparelho ideológico, a escola cumpre duas funções básicas: contribuir para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa” (Saviani, 2002, p. 36).

Sendo assim, se a classe dominante utiliza a educação como um instrumento de dominação, na medida em que por meio dela difunde e legitima seus interesses, a especificidade do sujeito é deixada de lado para que se estabeleça uma homogeneização e, nesse sentido, a educação desconsidera a pluralidade cultural.

Retomando Gadotti (2013), a educação é um instrumento de colaboração social, portanto se adapta aos interesses da sociedade, o que evoca, por parte dos povos do campo, a educação emancipatória instrumentalizadora da luta pelos seus direitos. Lembrando que a educação emancipatória tem por objetivos a libertação dos indivíduos e a construção de autonomia para a tomada de suas próprias decisões, pensando por si, no sentido da superação da menoridade kantiana.

Ao tratar dessa situação problemática, Caldart (2009) defende que é possível encontrar esse apelo à educação do campo em um viés emancipatório. Ou seja, a educação precisa contribuir para a libertação intelectual dos sujeitos do campo, liberdade que provém do conhecimento. A educação precisa preparar os educandos de uma maneira que lhes possibilite uma visão de mundo ampliada, para que assim se tornem capacitados a pensar de maneira independente.

De acordo com Freire (1979), para que um povo “dependente” consiga defender o que lhes é próprio, é necessário que haja a ruptura do que ele chama de cultura do silêncio. Esta ruptura tem de partir da própria educação, pois educar para a liberdade significa dar autonomia ao sujeito para expressar suas próprias ideias e defender o que lhe é conveniente, para assim conseguir atuar sobre sua própria história.

Para a educação ser eficaz no campo, ela precisa subsidiar o sujeito do campo a desenvolver atividades naturais do seu meio. É neste âmbito que se enquadra uma educação do campo voltada para o campo, não apenas escolar, mas social, econômica, cultural e política. Uma educação que vá da teoria à prática, que possa contribuir com a produção no campo, com a organização entre indivíduos, além da formação intelectual.

É necessário, para tanto, que os sujeitos participantes desse processo estejam preparados para tal funcionamento, de onde se convoca também investimentos em ações de extensão e assistência técnica para subsidiar as atividades produtivas. Resta claro que, nessa perspectiva, a educação assume um papel abrangente, ela se faz presente no processo como um todo, pois o processo educativo deve atuar como subsídio para o desenvolvimento social como um todo e, assim, colaborar para a emancipação dos camponeses.

Quando o Processo Educativo É Emancipatório para os Camponeses: Análise de Casos Bem-sucedidos de Experiências Empreendedoras no Meio Rural

Mais que aparência, buscamos identificar a essência dos casos estudados a partir dos trabalhos científicos já publicados sobre eles. Foram selecionados, como já dissemos, a Associação de Desenvolvimento Sustentável e Solidário da Região Sisaleira (APAEB), a Cooperativa de Produção Agropecuária Nova Santa Rita – Ltda (COOPAN), a Cooperativa de Produção Agropecuária Vitória (COPAVI) e o Assentamento Rural Pastorinhas.

Cabe mencionar que o processo educativo é aqui concebido como defende Brandão (1986), para o qual a educação não estaria restrita apenas à sala de aula, mas expressa nas organizações sociais nas quais existam partilha de saberes entre indivíduos ou aprendizado com o meio no qual estão inseridos. Esses valores, em variados formatos e experiências, se constituíram em elemento de destaque em todas as experiências analisadas.

Portanto, se a educação também pode ser edificada mediante a aprendizagem coletiva, pode-se afirmar a presença dessa construção social nos grupos organizados estudados, particularmente nos assentamentos e cooperativas, nos quais se evidenciou fluxo intenso de troca de informações e saberes entre os indivíduos.

De acordo com Verde (2007), a APAEB é uma associação localizada no município de Valente, na Bahia, atendendo, além deste, outros 18 municípios que compõem a região Sisaleira baiana. Sua produção

baseia-se no conhecimento prático da agropecuária e no manejo do sisal, o que impulsiona a fábrica de tapetes e carpetes da associação, bem como a fábrica de calçados e o serviço de comércio, propiciando oportunidades de emprego e renda para os moradores da localidade.

Segundo Verde (2007), é evidente a importância da educação para o êxito da associação, tanto nos aspectos estritamente econômicos quanto nos sociais e ambientais. À guisa de exemplo, conforme destaca a autora, os associados são orientados quanto à importância de preservar os recursos naturais e recuperar o meio ambiente, tendo em vista que a região tem sofrido com queimadas e com a exploração extensiva relacionada à pecuária. Essas informações, repassadas aos agricultores sobre como utilizar os recursos ambientais de forma harmônica, consolidam-se como um processo de educação ambiental.

Por outro lado, a convivência e a partilha não são atributos de fácil assimilação. De acordo com Siqueira et al. (2012), a proposta de constituição da COOPAN enfrentou dificuldades de aceitação entre os cooperados, especialmente no que se refere à vida em comunidade, além dos desafios de adequação do modo de produção ao contexto geográfico da localidade.

Problema semelhante, segundo Mundim e Teodósio (2011), ocorre no assentamento Pastorinhas. Os autores apontam que os assentados ainda enfrentam dificuldades com a rotina da economia solidária e, por vezes, o trabalho que deveria ser coletivo acaba sendo desenvolvido de forma individual.

Para o enfrentamento da resistência à coletividade e à produção comunitária, destaca-se a atuação do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) na promoção de um trabalho educativo voltado à cooperação, evidenciando a importância e a necessidade do trabalho solidário para a melhoria da produção e da renda dos assentados. Neste contexto, insere-se a educação voltada a valores sociais.

Conforme Christoffoli (2000), a política de incentivo à cooperação promovida pelo MST foi criada em resposta às dificuldades impostas pelo sistema capitalista à subsistência das famílias de pequenos produtores no campo. Assim, a cooperação nos assentamentos que seguem as propostas do MST apresenta-se como uma alternativa de socialização e produção no interior do sistema capitalista.

Outro viés que se destaca na análise dos casos diz respeito à educação técnica como promotora da elevação da produtividade e da qualidade da produção. No caso da APAEB, conforme Verde (2007), a associação utiliza a educação escolar como forma de aprimorar conhecimentos importantes para o desenvolvimento rural, além de permitir a aplicação prática desses saberes dentro da própria cooperativa.

A Escola Família Agrícola (EFA) apresenta o diferencial de educar os filhos de camponeses de acordo com a realidade na qual eles estão inseridos.

Trata-se de uma escola de Ensino Fundamental abrangendo da 5ª a 8ª série, dirigida a jovens da região, especialmente filhos de agricultores associados à APAEB. O projeto faz parte de um conjunto de escolas, nacionais e internacionais, que compartilham a mesma filosofia, a de aliar o ensino teórico à prática. A escola segue o princípio da alternância, o qual intercala períodos de internação dos alunos na escola com períodos em casa, onde eles têm a chance de pôr em prática alguns dos conceitos aprendidos, com acompanhamento periódico da escola. [...] A EFA Valente conta com as seguintes unidades produtivas: apicultura, avicultura e postura, suinocultura, caprinocultura de corte e de leite e horticultura (Verde, 2017, p. 15).

Os efeitos da educação nos moldes da EFA têm se materializado no aprimoramento do aprendizado das tarefas cotidianas dos camponeses, fortalecendo o vínculo dos filhos de produtores com a vida no campo e preparando-os para produzir com qualidade.

Isso permite que os jovens filhos de produtores aprendam a utilizar os recursos que o campo oferece, além de criar, dentro do ambiente campestre, possibilidades de desenvolvimento econômico com dignidade, sem a necessidade de deslocamento para os centros urbanos. Ademais, conforme aponta a mesma autora, foram implantados na associação diversos projetos de fomento à produção e de qualificação dos produtores, a fim de possibilitar o desenvolvimento econômico no campo, sob o prisma da cooperação e da união entre os agricultores.

Para Siqueira et al. (2012), o modelo produtivo cooperativista da COOPAN apresenta-se como uma alternativa ao modo de produção capitalista. Nessa perspectiva, o MST administra a COOPAN como uma Cooperativa de Produção Agrícola (CPA), com o propósito de geração de renda e trabalho por meio do gerenciamento técnico, sem, contudo, se distanciar do formato organizacional cooperativo da produção.

A COOPAN é uma CPA de base familiar, baseada na coletividade, onde cada família assentada e cooperada não fica restrita em seu lote em que estas optaram por se organizar numa área onde se deu a formação da agrovila que compõe as casas onde moram os cooperados, a creche (chamada pelo MST de ciranda) e o escritório. A cooperação surge também como um meio de enfrentar as dificuldades do aumento da produtividade nos assentamentos [...] (Siqueira et al, 2012, p. 4).

Dessa forma, o trabalho de educação cooperativista tem sido outro pilar de sustentação para o desenvolvimento dessas e de outras organizações. A defesa do bem comum como estratégia de estruturação das famílias tem sido marcante para estabelecer a cooperação entre os assentados, processo que se solidifica com a implantação de vários modos de trabalho coletivo dentro das organizações produtivas e sociais do campo.

É o que ocorre, por exemplo, na APAEB, onde, de acordo com Verde (2007), são os trabalhos desenvolvidos com os ideais de cooperação e coletividade os responsáveis pela conquista de benefícios para a comunidade de produtores, jamais alcançados em épocas de trabalhos individualizados.

São conhecidas as agruras do trabalho agrícola na inóspita região sisaleira, mas a organização social, por meio da união e democratização dos trabalhos, sobretudo pela transparência e troca de conhecimentos entre as lideranças, técnicos e agricultores, tem promovido a geração de capital social, na forma de confiança entre os membros da associação, consolidando a proposta coletivista.

Outro exemplo de cooperação rural bem-sucedida, de acordo com Serra et al. (2015), foi estabelecido na COPAVI, onde a organização da cooperativa apresenta características do modelo socialista, com a proposta de distribuição de renda de maneira igualitária, assim como a divisão do trabalho. Dessa forma, cada cooperado tem seu posto e sua remuneração definidas de acordo com o rendimento auferido pela unidade cooperativa; a renda mensal dos trabalhadores é calculada em horas de trabalho e distribuída igualmente entre os cooperados, independentemente da função exercida.

Essa justa divisão do trabalho é também proposta no assentamento Pastorinhas. De acordo com Mundim e Teodósio (2011), coletividade e inclusão vêm predominando no assentamento, através da luta das mulheres pela emancipação e valorização social. Ou seja, o trabalho coletivo nesse assentamento se caracteriza pela inserção das mulheres nas atividades produtivas, além de sua colaboração no gerenciamento dos negócios, assumindo posições de liderança na organização.

Neste caso, o trabalho coletivo também atua como fator de inclusão, valorização e quebra de paradigmas sociais acerca da função social da mulher. Nessa perspectiva, percebe-se também a valorização do trabalho feminino na APAEB. Segundo Verde (2007), a força do trabalho das mulheres nas atividades da associação, além de sua marcante presença nas discussões e tomadas de decisões, resultou na criação de outra organização cooperativa: a Fibra do Sertão – Cooperafis.

Como forma de proporcionar um incremento na renda das famílias das comunidades locais, bem como de ocupar a mão-de-obra disponível e não utilizada das mulheres da região, e com o objetivo de capacitar essa mão de obra feminina, foi realizado o movimento Fibras do Sertão, promovido pela APAEB em conjunto com outras organizações comunitárias. Essas mulheres, que antes se ocupavam com trabalhos menos valorizados, puderam aprender técnicas de tricô em sisal, cestaria e outras formas de artesanato. A partir daí, as técnicas foram se difundindo entre elas, na medida em que ensinavam umas às outras, criando o hábito de confecção do artesanato, o que levou à formação da

Cooperativa das Artesãs Fibras do Sertão – Cooperafis (Verde, 2007, p. 36).

A resultante do movimento de emancipação feminina, associada ao trabalho com artesanato, de acordo com a autora, tem contribuído significativamente para a renda das famílias e para a independência financeira das mulheres, promovendo a elevação de sua autoestima, ao reconhecerem seu próprio potencial e valor.

Nessa perspectiva, Teodósio (2011) frisa que o processo de cooperação econômica no meio rural possibilita a emancipação da mulher diante dos preconceitos e paradigmas acerca do valor de seu trabalho, pois rompe com os modelos tradicionais que pregam a desvalorização do trabalho feminino. Além disso, oferece uma alternativa também para aqueles que se encontram excluídos do trabalho formal dentro do sistema capitalista.

Um aspecto curioso desenvolvido na COPAVI, com vistas ao fortalecimento da proposta cooperativa, tem sido os esforços voltados à interação social entre seus cooperados. É o que ocorre, por exemplo, durante o café da manhã e o almoço servidos na cooperativa, momentos que se tornam palcos para o fortalecimento dos laços sociais e econômicos da atividade cooperativa.

O café da manhã e o almoço são coletivos, configurando-se também num espaço de discussão, se necessário, onde se enfocam questões sobre a prática agroecológica na COPAVI, como nicho de mercado, conveniência financeira e bandeira ideológica (Serra et al., 2015, p. 4).

Essa união serve para reforçar o companheirismo e a solidariedade entre os agricultores, além de ser essencial para a tomada de decisões democráticas, uma vez que todos têm o direito de opinar sobre assuntos pertinentes à cooperativa. Dessa forma, os cooperados podem, de maneira democrática, chegar a consensos sobre a administração, a produção e a resolução de problemas da organização.

A união entre os camponeses também possibilita que, juntos, encontrem melhores formas de produzir e aumentar a renda familiar.

Nesse sentido, é fundamental considerar a importância da agregação de valor aos produtos.

Verde (2007) destaca que a agregação de valor é um fator decisivo para o incremento da renda da associação. Segundo o autor, na APAEB foram implementadas medidas para valorizar seus produtos, iniciativa pioneira construída desde o início do movimento organizacional associativista.

[...] Implantação de uma Batedeira de Sisal, inaugurada em 1984, sendo este considerado o primeiro resultado prático das intenções de intervir diretamente na cadeia sisaleira. Pretendia-se com essa atividade aumentar o poder de barganha do produtor junto aos compradores, bem como eliminar a influência dos atravessadores no processo de venda do sisal. No médio prazo, a intenção era de valorizar a fibra e aumentar a intervenção na cadeia produtiva [...] (Verde, 2007, p. 36).

Além da implantação da batedeira, de acordo com Verde (2007), a APAEB adotou outras medidas para a valorização de seus produtos, como a construção da fábrica de tapetes, denominada Carpetes de Sisal, a aquisição de uma máquina para emborrachamento de tapetes e a diversificação da produção com a instalação do frigorífico de caprinos, entre outras iniciativas bem-sucedidas. Todas essas ações têm colaborado diretamente para o êxito econômico dos associados.

Nesse mesmo sentido, a COOPAN dispõe de um silo com grande capacidade de armazenamento de arroz, além de uma estrutura voltada à secagem, armazenagem e beneficiamento do produto, o que tem se revelado de grande importância econômica, contribuindo para a valorização da produção (Siqueira, 2012).

Quanto à agregação de valor aos produtos, Serra et al. (2015) afirmam que a COPAVI tem aproveitado o crescimento do mercado agroecológico para fundamentar suas práticas produtivas. Ou seja, o objetivo econômico primordial da cooperativa é agregar valor aos seus produtos por meio do manejo orgânico.

Assim, a agroecologia mostra-se como aliada nos assentamentos como possibilidade de diversificação de culturas e fonte de renda para as famílias assentadas, aumentando sua qualidade de vida não só pelo plantio e consumo de alimentos mais saudáveis, reduzindo as doenças tão comuns na agricultura convencional pela contaminação dos trabalhadores, como também por trazer aumento na renda das famílias (Serra et al., 2015, p. 4).

Percebe-se que a agregação de valor não ocorre apenas por meio de investimentos em materiais para a melhoria produtiva. Ela também pode ser realizada por meio do manejo, como no caso da produção livre de agrotóxicos, que agrega valor aos produtos.

Na COOPAN, de acordo com Siqueira (2012), a transição da produção convencional para a orgânica, além de ter melhorado a qualidade dos alimentos, também serviu para oferecer aos produtores uma opção de renda fixa e digna, pautada em uma consciência voltada para a sustentabilidade.

Dessa forma, a agroecologia, aqui concebida como uma forma de educação técnica, apresenta-se também como uma estratégia econômica. Segundo diversos autores, a busca por uma vida mais saudável tem impulsionado o consumo de produtos de qualidade, livres do uso de agrotóxicos, o que tem proporcionado bons resultados econômicos aos produtores orgânicos.

Considerações Finais

Ao tratar a emancipação dos povos do campo, destaca-se a importância da educação para promover a libertação dos sujeitos em termos sociais, políticos, econômicos e culturais. Para que os sujeitos do campo consigam se libertar das imposições do sistema capitalista, eles precisam se emancipar ideologicamente, concomitantemente ao processo de emancipação econômica, conquista que propicia a atuação em prol dos interesses coletivos.

O primeiro estágio da emancipação (emancipação ideológica) inicia-se quando os sujeitos se veem preparados para a leitura do sistema político e econômico e a que interesses ele serve. Ou seja, é quando ele

age por si só e se livra da alienação que comumente é usada no sistema capitalista para “amansar” as classes menos favorecidas.

Para tanto, é importante um sistema de educação que prepare os sujeitos do campo em articulação com sua realidade, pois não é efetivo que, nas escolas do campo, sejam propagados conhecimentos que desvalorizam a cultura das comunidades camponesas. Só depois que os camponeses se identificarem com sua cultura e resistirem às pressões ideológicas alheias é que estarão preparados para se organizar em prol de seu desenvolvimento, como é o caso das organizações analisadas neste capítulo.

Todos os casos analisados se apresentam como uma opção de desenvolvimento para os povos camponeses dentro do sistema capitalista, mas sem se distanciar dos aspectos culturais presentes na vida do campo, como é o caso da cooperação, da coletividade, da agregação de valor e da solidariedade.

Referências

AMBROSINI, Tiago Felipe. Educação e emancipação humana: Uma fundamentação Filosófica. **Thaumazein**, Santa Maria, n. 9, p.40-56, jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/thaumazein/article/download/85/pdf/263> Acesso em: 12 jun. 2024.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

_____; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Educação básica e o movimento social do campo**. Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, Brasília-DF, n. 2, p. 1-67, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?**. 24. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: Notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p.35-64, jun. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003> Acesso em: 10 jun. 2024.

CHRISTOFFOLI, Pedro Ivan. **O desenvolvimento de cooperativas de produção coletiva de trabalhadores rurais no capitalismo**: Limites e possibilidades. 2000. 324 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Administração, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2000.

- CORTI, Ana Paula et al. **Viver, aprender**. São Paulo: Global, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- _____. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.
- GHEDIN, Evandro. **Educação do campo**: Epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.
- _____. **Fundamentos filosóficos à educação do campo**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2016.
- KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**: Identidade e política pública. Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, Brasília-DF, n. 4, p. 1-92, 2002.
- LOPES, Sergio Luís; RIBEIRO, Fredson da Costa. Educação escolar na perspectiva da educação do campo: algumas reflexões. In: LOPES, Sergio Luís. **Diálogos e experiências sobre educação do campo**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2017.
- MACHADO, Andreza Belota Lopes; OLIVEIRA, Elisângela Silva de. Cidadania e o direito a educação: caminhos para a igualdade social. In: BORGES, Heloisa da Silva; VILHENA JÚNHOR, Waldemar Moura. **Educação do campo e as políticas sociais públicas**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2015.
- MOURA, Iracema Ferreira. **Assentamentos rurais: Agregação de valor e comercialização – O caso do Assentamento Santa Maria (Paranacity - PR)**. 2006. 141 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Desenvolvimento Econômico, Espaço e Meio Ambiente, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2006. .
- MUNDIM, F. de L. C.; TEODÓSIO, A. dos S. de S. Des Caminhos E Encruzilhadas Das Mulheres Na Outra Economia: Um estudo de caso no assentamento rural pastorinhas. **Gestão e Sociedade**, [S. l.], v. 5, n. 11, p. 104–120, 2011. DOI: 10.21171/ges.v5i11.1135. Disponível em: <https://ges.face.ufmg.br/index.php/gestaoesociedade/article/view/1135>. Acesso em: 14 jul. 2025.
- NASCIMENTO, Franzmiller. Prefácio. In: SANTOS, Alessandra et al. **Práticas educacionais em educação do campo**: experiências e reflexões em tempo de incertezas. Boa Vista: Editora da UFRR, 2017.
- PALMEIRA, Moacir; GARCIA, Francisco. Restos de casas-grandes e de senzalas: Transformações sociais no mundo rural brasileiro. In: PINHEIRO, Paulo Sergio; SACHS, Ignacy; WILHEIM, Jorge. **Brasil**: Um século de transformações. São Paulo: Companhia das letras, 2011.
- RÊGO, Marcondes Batista do; SILVA, Jaci Lima da. Identidade campesina,

posse da terra e resistência: Uma tríade para a compreensão da educação do campo. In: LOPES, Sergio Luís. **Diálogos e experiências sobre educação do campo**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2017.

ROCHA, Sheila de Fátima Mangoli; GHIGGI, Gomercinho. Utópica escola pública: da indignação à esperança. In: CHAVES, Priscila Monteiro; ROCHA, Sheila de Fátima Mangoli. **Educação pública e pesquisa na pós-graduação: Anseios e ensaios**. São Leopoldo: Oikos, 2014.

SANTOS, Silvanete Pereira dos. Uma reflexão sobre a alternância na licenciatura em educação do campo. In: SANTOS, Alessandra et al. **Práticas educacionais em educação do campo: Experiências e reflexões em tempo de incertezas**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 35. ed. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2002.

SERRA, Elpídio et al. Agroecologia ambiental, COPAVI: Cooperativa de produção agropecuária Vitória, em Paracity/PR. **Encontro Internacional de Produção Científica UNICESUMAR**. Maringá-PR, p. 1-8, nov. 2015.

SIQUEIRA, Deyvison Lopes, et al. Capital Social E O Desempenho Sócio Econômico: Matriz Tecnológica No Assentamento Capela, Rs. *Revista Brasileira de Agropecuária Sustentável*, Montes Claros, v. 2, n. 2, 2012. DOI: 10.21206/rbas.v2i2.164. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/rbas/article/view/2755>. Acesso em: 14 jul. 2025.

VERDE, Maria Cristina Lima. **Estudo de caso: desenvolvimento sustentável da região sisaleira: Valente-Bahia**. Rio de Janeiro: IBAN, 2007.



Karla Colares

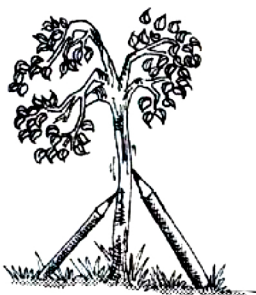
Doutora em Educação. Professora do curso de Educação do Campo (LEDUCARR) da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Coordenadora da UAB/UFRR e editora da Revista Educação, Pesquisa e Inclusão (REPI/UFRR).



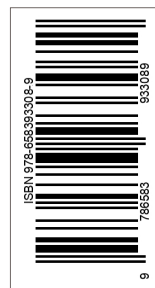


FPEC

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS E EPISTEMOLOGIAS DO
PROFESSOR DO CAMPO



RiMa



**MESTRADO EM
EDUCAÇÃO**
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação



Ilustrações: PAULO TEÓ @DESIGNERA1