



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCAR  
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PPGED  
CURSO DE MESTRADO

**Educação do campo e memória social:** percursos, afetos e paisagens  
possíveis na (res)significação da participação comunidade-escola

**CARLOS EDUARDO DA SILVA**

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Teresa Mary Pires de Castro Melo

**Sorocaba**

**2015**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCAR  
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PPGED  
CURSO DE MESTRADO

**Carlos Eduardo da Silva**

**Educação do campo e memória social:** percursos, afetos e paisagens possíveis na (res)significação da participação comunidade-escola

Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação, da Universidade Federal de São Carlos, no Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação – PPGED, para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Área de Concentração:** Educação, Comunidade e Movimentos Sociais.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dra. Teresa Mary Pires de Castro Melo

**Sorocaba**

**2015**

Silva, Carlos Eduardo da.  
S586e Educação do campo e memória social: percursos, afetos e paisagens possíveis na (res)significação da participação comunidade-escola./ Carlos Eduardo da Silva. -- 2015.  
111 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, *Campus Sorocaba*, Sorocaba, 2015  
Orientador: Teresa Mary Pires de Castro Melo  
Banca examinadora: **Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira, Grácia Lopes Lima**  
Bibliografia

1. Educação rural. 2. Movimentos sociais - Educação. 3. Prática de ensino. I. Título. II. Sorocaba-Universidade Federal de São Carlos.

CDD 370.91734

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do *Campus* de Sorocaba.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCAR  
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PPGED  
CURSO DE MESTRADO

**Carlos Eduardo da Silva**

**Educação do campo e memória social:** percursos, afetos e paisagens possíveis na (res)significação da participação comunidade-escola

**Banca examinadora:**

Prof<sup>a</sup>. Dra. Teresa Mary Pires de Castro Melo \_\_\_\_\_  
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) – Orientadora

Prof<sup>a</sup>. Dra. Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira \_\_\_\_\_  
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) – Avaliadora

Prof<sup>a</sup>. Dra. Grácia Lopes Lima \_\_\_\_\_  
Instituto GENS de Educação e Cultura, GENS, Brasil– Avaliadora

Data da aprovação: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_



## **DEDICO A MARIA EDUARDA, MINHA FILHA**

Durante a pesquisa um amigo indagou sobre o mapa afetivo que estava produzindo, segundo ele era impossível mapear afetos por estarem em um campo não cartografável. Para mostrar como seria possível reproduzir um diálogo que tive com minha filha de seis anos:

— Pai, vamos brincar? (Maria Eduarda) Envolvido com a dissertação apenas olhei, após um instante de silêncio ela novamente falou:

— Ah, esqueci que você é um escritor de faculdade! (Maria Eduarda) Naquele momento descobri que o afeto é político e naquela forma de política, afetiva, não existia outra alternativa além de parar e reinventar-se para uma atuação autêntica. Após de uma pausa abandonei tudo e fomos passear.

Continuei o diálogo concordando com o amigo sobre a dificuldade de captar e mapear produção do afeto, disse a ele que mesmo sabendo que as relações afetivas são momentâneas não privarei em socializar aquelas que reconheci. Minha crença na capacidade do afeto me entusiasma a emergir pela pesquisa como os docentes afetados pela identidade camponesa atuam no mundo, para mim o afeto é político!

## **AGRADECIMENTOS**

Quando terminei a graduação meu agradecimento acabou com até a próxima conquista. Hoje compreendo que não existem conquistas no fim. [...]has vitórias se fizeram sempre no caminho.

Ao Deus de todas as coisas e que tudo sabe!

Um enorme agradecimento a minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dra. Teresa Mary Pires de Castro Melo, por acreditar nesta pesquisa e apostar neste aprendiz de pesquisador. Suas orientações nortearão minha carreira acadêmica.

Aos professores e colegas do Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação – PPGED, da UFSCAR, pelo conhecimento compartilhado.

Meu eterno carinho à comunidade que vive e trabalha nos territórios dos assentamentos, conhecidos como “Agrovilas” ea E.M. Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, em Itapeva/SP, por permitirem à coleta de dados para esta pesquisa.

Aos professores, membros da banca, pelo trabalho de análise e indicações para a qualidade desta pesquisa.

Por fim e não menos importante, quero agradecer a cada pessoa que passou por mim e aos que conseguiram deixar um pouco de mim neles, em forma de afetos, especialmente meus pais Geraldo e Juraci, irmãos Cássia, Carla, Carmem e Júnior que corporeificaram em mim marcas impossíveis de serem desfeitas, carrego vocês em mim.

## **RESUMO**

Esta pesquisa aborda a Educação do Campo a partir de depoimentos de educadores e militantes, assim como de cartografias de três percursos: aproximação, reconhecimento e compartilhamento, experienciados de forma compósita entre a comunidade que vive e trabalha nos territórios dos assentamentos, conhecido como “Agrovilas”. Tendo como ponto de partida o espaço escolar “E.M. Terezinha de Moura Rodrigues Gomes”, em Itapeva/SP, a investigação reúne possibilidades de ação pedagógica nas escolas do campo reconhecidas na perspectiva formativa escolar e imersões em ambientes não-escolares, mas igualmente educadores. Os resultados permitiram evidenciar que a forma de atuar do educador militante, está relacionada às experiências em que a escola se vê no campo e o campo adentra a escola para comporem juntos o equilíbrio entre as formas sistematizadas e assistematizadas de educar.

## **PALAVRAS-CHAVE**

Educação do Campo. Cartografia. Prática Docente. Movimentos Sociais.

## **ABSTRACT**

This research approaches the Rural Education area by testimonials of educators and militants, as well as cartographies by three routes: approximation, recognition e sharing, experienced by a composite between the community which live and work in the rural settlements territories, known as "Agrovilas". Starting at this point the school "E.M Terezinha de Moura Rodrigues Gomes", at Itapeva/SP, the investigation gathers possibilities of pedagogical action on rural schools, recognized on its respective school training perspective and immersions on non-scholar environments, but equally educative. The results allowed to put on evidence that the way of working of the militant teacher, is related with the experiences that the school sees itself in the countryside and how the countryside gets in the school to compose together an equilibrium between systematized and non-systematized ways of education.

## **KEYWORDS**

Rural Education, Cartography, Educational Practice, Social Movements

## **LISTA DE TABELAS**

|  |    |
|--|----|
| Tabela 1: Comparação dos Conflitos no Campo (2004 -2013) ..... | 19 |
|--|----|

## LISTA DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| Figura 1: Mapa da violência no campo.....   | 17 |
| Figura 2: Mapa do território das Agrovilas (realce do autor) .....  | 37 |
| Figura 3: MST-Itapeva/SP .....  | 39 |
| Figura 4: Atropelamento criminoso de menino de nove anos, por um carro não<br>identificado, durante ocupação.....   | 40 |
| Figura 5: Prefeito negocia com militantes .....   | 40 |
| Figura 6: Tratoristas dos latifundiários em área de ocupação são “escoltados” por<br>pistoleiros .....  | 41 |
| Figura 7: Mudança da ocupação para beira da pista .....   | 41 |
| Figura 8: Cercas nos lotes que beiravam a estrada .....   | 42 |
| Figura 9: Intervenção policial.....   | 43 |
| Figura 10: Reintegração de posse Fazenda Nova Esperança .....   | 44 |
| Figura 11: Fachada da E.M. Profª Terezinha de Moura Rodrigues Gomes .....   | 45 |
| Figura 12: Cartografia do regime de alternância Etec Dário Pacheco Pedroso .....  | 61 |
| Figura 13: Feira de sementes crioulas .....   | 65 |
| Figura 14: Feira, ponto de convergência e significações .....   | 66 |
| Figura 15: Guardiões das sementes em ritual de trocas .....   | 67 |
| Figura 16: A feira como resistência .....   | 69 |
| Figura 17: Agroecologia como um dos princípios de Educação do Campo .....   | 71 |
| Figura 18: Cartografia da Escola do Campo Helena Borsetti .....   | 81 |
| Figura 19: Cenas do percurso “A escola está no Campo” .....   | 87 |
| Figura 20: Cenas do percurso “A Escola está no campo” – encontro entre<br>assentados e educadores no Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa<br>Agroecológica Laudenor de Souza. .... | 89 |
| Figura 21: Cenas do percurso “A Escola está no Campo” – visita dos educadores na<br>sede da COAPRI.....   | 90 |
| Figura 22: Cenas do percurso “A Escola está no Campo” – visita dos educadores<br>aos espaços de viveiros, granjas e biodigestor. ....   | 91 |
| Figura 23: Cenas do percurso “A Escola está no Campo” – visita dos educadores<br>nos espaços de formação da ciranda infantil e sem terrinhas.....   | 93 |
| Figura 24: Cenas do percurso “O Campo está na Escola” – montagem do cenário<br>para o percurso. ....  | 95 |
| Figura 25: Cenas do percurso “O Campo está na Escola” – articulação didática com<br>os educadores do campo. ....  | 98 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Introdução</b> .....  | 12  |
| <b>1.Tempo de aproximar</b> .....  | 15  |
| 1.1. <b>Eu, cartógrafo de afetos</b> .....   | 15  |
| 1.2. <b>A luta pela terra</b> .....  | 16  |
| 1.3. <b>A luta pela terra e a Educação</b> .....   | 21  |
| 1.4. <b>Educação no Campo ou Educação do Campo</b> .....   | 24  |
| 1.5. <b>Os Movimentos Campesinos e a Educação</b> .....  | 29  |
| 1.6. <b>Educação do campo e aproximações com a academia</b> .....                                  | 32  |
| 1.7. <b>Diretrizes operacionais para a educação básica nas Escolas do Campo</b> .....              | 35  |
| 1.8. <b>O município de Itapeva e as Agrovilas</b> .....  | 37  |
| 1.9. <b>A E.M. “Profª. Terezinha de Moura Rodrigues Gomes - parte da conquista das lutas</b> ..... | 45  |
| 1.10. <b>Legislação específica do município de Itapeva</b> .....                                   | 46  |
| 1.11. <b>Entre o aproximar e o reconhecer</b> .....  | 47  |
| 1.11.1. <b>Mapas de falas</b> .....  | 50  |
| 1.11.2. <b>Ecologia de saberes</b> .....   | 54  |
| <b>2.Tempo de reconhecer</b> .....   | 56  |
| 2.1. <b>Cartografia do Entusiasmo</b> .....  | 57  |
| 2.1.1. <b>Pedagogia da alternância</b> .....   | 57  |
| 2.1.2. <b>Ritual das sementes crioulas</b> .....   | 65  |
| 2.1.3. <b>Uma escola do Campo</b> .....  | 72  |
| 2.2. <b>Preparando a partilha</b> .....  | 83  |
| <b>3.Tempo de Compartilhar</b> .....   | 84  |
| 3.1 <b>A escola está no campo</b> .....  | 84  |
| 3.2 <b>O campo está na escola</b> .....  | 93  |
| <b>4.Considerações finais</b> .....  | 104 |
| 4.1 <b>Elucidações do pesquisador</b> .....  | 104 |
| <b>Referências</b> .....   | 106 |
| <b>ANEXO 1</b> .....   | 112 |
| <b>ANEXO 2</b> .....   | 115 |
| <b>ANEXO 3</b> .....   | 123 |

## Introdução

O conteúdo a seguir é compósito. Caminho-meio entre a experimentação do real, produzido para ser visto como tal, e o novo, inquietante parceiro de pesquisa que descrevo mesmo com a inteira certeza que muito ainda está por emergir. Sendo assim, nesta dissertação me dedico a apresentar potências do trabalho na Educação do Campo como possibilidades de “esquentar letra fria” das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (ANEXO 1 – Lei que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo).

A luta dos movimentos populares para a superação da Educação Rural e reconhecimento da Educação do Campo, legitimada através das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, traz a essa modalidade de Educação um novo significado a partir do movimento de educadores camponeses que buscam possibilidades baseadas em suas experiências de vida conectadas ao campo.

Ao longo da pesquisa e nas relações entre escola, educadores camponeses, referências teórico-metodológicas e referências basilares para quem atua nessa seara, foi se ampliando minha inquietação e a vontade de localizar, nesse cenário, lugares e momentos em que a tradição camponesa está presente no processo educativo.

As experiências e percursos que vivenciei neste trabalho estão aqui organizados em três tempos não necessariamente lineares de pesquisa: tempo de aproximar, tempo de reconhecer e tempo de compartilhar.

O “Tempo de Aproximar” traz as referências para refletir esta caminhada: a aproximação a esta modalidade de Educação, sua história e sua legislação específica; o reconhecimento da educação como parte da luta pela terra, o contexto dessa luta no espaço geográfico do qual me aproximo neste trabalho, localizado em Itapeva-SP.

Necessário dizer que a pesquisa tem seu início na aproximação com profissionais da educação da Escola Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, Itapeva-SP, e na compreensão dos processos de ressignificação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo que já aconteciam naquela



comunidade, por meio de trabalhos desenvolvidos por esses educadores camponeses que ali escolheram atuar.

Foi fundamental na escolha daquela comunidade e dos educadores o fato das relações acontecerem dentro de um assentamento de reforma agrária. A trajetória dos educadores no Território das Agrovilas se confunde com a luta agrária no sudoeste paulista, entre os espaços comunidade e escola. Processos de educação que sempre tiveram relação com a terra, desde as grandes ocupações nas décadas de 1970 e 1980 até a ocupação definitiva da Fazenda Pirituba, em 13 de maio de 1984.

Todo o contexto, espaço, educadores e escola estabeleceram relações importantes entre a minha pesquisa e os seus modos de encaminhamento. No processo de aproximação, entrei em contato com os educadores camponeses entre os anos de 2011 e 2014, quando atuava na Divisão de Políticas Públicas da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Itapeva/SP. O contato, inicialmente burocrático, evoluiu para uma relação afetiva com o tema Educação do Campo, a escola e os educadores camponeses e suas trajetórias.

O segundo tempo experienciado, aqui chamado de “Tempo de Reconhecer”, trata de uma cartografia de diferentes espaços de educação dentro e fora da comunidade, na qual segui as pistas dadas pelos educadores.

Para o Tempo de Reconhecer foi fundamental o conceito de “afeto”, e aqui utilizo a abordagem de Suely Rolnik, em que a autora analisa os fluxos que nos compõem apresentando cadeias de relações constituídas e constituintes. “Tais composições, a partir de um certo limiar, geram em nós estados inéditos, inteiramente estranhos em relação àquilo de que é feita a consciência subjetiva de nossa atual figura.” (ROLNIK, 1993, p. 242). Todos os afetos cartografados serviram para compor em mim “estados inéditos”.

No Tempo de Reconhecer reúno os processos e métodos importantes para a Educação do Campo presentes na Pedagogia da Alternância, no Ritual de Semente Crioula e no cotidiano da Escola do Campo Helena Borsetti, em Matão – SP, os quais tive a oportunidade de acompanhar de perto.

Em um terceiro momento desta pesquisa, meu movimento foi o de compartilhar as vivências cruzadas, frutos da pesquisa, buscando metodologias para criar ambientes adequados para “devolver” as experiências colhidas. A experiência do trabalho de campo, desenvolvida na epistemologia da prática, aproximou a

“ecologia dos saberes”, de Boaventura de Souza Santos, como referencial utilizado para cartografar e compartilhar na comunidade os saberes encontrados e a valorização destes saberes que, baseados na experiência, ajudaram a “credibilizar e fortalecer” (SANTOS B. d., 2010, p. 154) as práticas resistentes ali desenvolvidas. Esse foi o “Tempo de Compartilhar”.

Convido vocês a conhecerem o trabalho.

## 1. Tempo de aproximar

Companheiro de produção acadêmica, você lendo e eu transcrevendo os afetos - juntos, participaremos desta experiência. Aqui, no tempo de aproximar, relato meus primeiros contatos com educadores do campo e a necessidade de compreensão de seu trabalho que me levaram a estabelecer as conexões entre a dimensão política da escola e a luta pela terra.

Por vezes, encarcerados na rotina que é a sala de aula, nós educadores parecemos o “cadáver adiado que procria”, brilhante correlação que Fernando Pessoa fez sobre o nível de impotência do ser humano perante uma relação de poder. O termo, retirado da obra “Mensagem”<sup>1</sup>, teve a função de criticar o colonialismo português que naquela época já reduzia seres a um estado de inexistência.

A minha demanda por compreensão passava também pela condição de “cadáver que procria”, devido ao agir não autêntico que muitos de nós desenvolvemos no cotidiano de nossa docência. Para compreender ou até mesmo fugir da condição que estava vivendo em minha prática busquei a pesquisa como forma cura.

Compreender, porém, é uma atitude que necessita do diálogo. As maneiras como nós, adoecidos pelo mundo, podemos reconhecer o novo podem ser distintas e no meu caso a porta foi a Educação do Campo. A atitude para compreender e reconhecer o novo passou pelo estudo bibliográfico, mas também pela observação e escuta do outro, tendo sido profundamente afetado pelas experiências, contatos e possibilidades que me foram sendo apresentadas.

### 1.1. Eu, cartógrafo de afetos

E assim [...] vocês não estão afastados de uma militância, vocês estão numa militância em uma trincheira diferente. É importante estar colocando isso, pois nós ficamos muito felizes em tê-los atuando neste espaço [...] a gente precisa ampliar a quantidade de pessoas nas escolas dentro de assentamentos com um trabalho que reflete e é voltado para a educação do campo. (Selma)

---

<sup>1</sup>Obra consultada no site <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/pe000004.pdf>, acesso em: 09/11/2014 às 16:25 horas.

Quando escutei a fala indignada da educadora Selma, que expressava uma maneira diferente de atuar no mundo e, especialmente, por falar da educação, fui afetado profundamente. Tal condição militante fez florescer alguns desejos, questões às quais dediquei o trabalho durante a pesquisa.

Para reconhecer aquilo que despertava em mim novos estados optei pelo caminho que se anunciava como pistas dos afetos. Aos poucos fui levado pelas conexões afetivas que cartografava nas falas dos educadores do campo. No momento em que desenvolvia o “ofício” do cartógrafo, me constituía como pesquisador.

Nesse caminho, rumo à compreensão do educador do campo e sua forma de atuar no mundo, os espaços de formação daqueles homens e mulheres que optaram por estabelecer na sala de aula a continuidade da trincheira de luta pela terra passaram a povoar minha memória. A trincheira de luta na sala de aula me parecia algo tão distante de minha atuação, totalmente reduzida aos deveres de um “bom professor”, que ali vi brotar o desejo de compreender como seria a composição daquela forma de existir e atuar da militante Selma e seus companheiros.

Da fala indignada ao reconhecimento da resistência da educadora e o cenário do campo, tudo parecia propício para a busca das respostas que me moviam. Se a sala de aula da Escola do Campo era uma trincheira, seria preciso melhor entender de qual luta ela fazia parte. Eram presentes para mim fatos como os de Eldorado de Carajás, Dorothy Mae Stang e outras mortes no campo brasileiro, como Chico Mendes e outras perdas de lideranças que historicamente encabeçaram, através da Comissão Pastoral da Terra – CPT e movimentos populares do campo, a luta pelas formas de vida camponesas.

Comecei a caminhada reconhecendo que o cenário de lutas no campo continuava perigoso.

## **1.2. A luta pela terra**

Uma triste estatística publicada em 2014 na agência *Global Witness*<sup>2</sup>, organização internacional que estuda conflitos agrários, mostra o Brasil

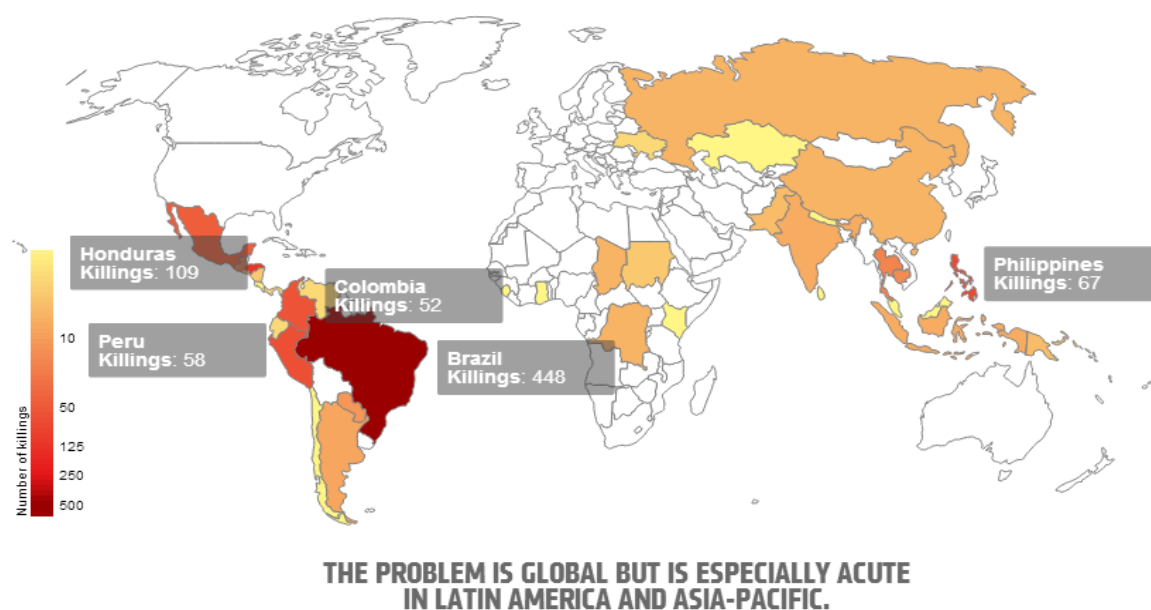
---

<sup>2</sup> Informações retiradas do relatório “Ambiente assassino: o aumento de homicídios de defensores ambientais e de utilização de terras” publicado no site <http://www.globalwitness.org/deadlyenvironment/>, acessado no dia 01/07/2014 às 5:42 horas.

como um país perigoso para se defender o direito à terra e meio ambiente. No mapa mundial levantado pela instituição para ilustrar como é perigoso empunhar a bandeira desses movimentos populares, está apontado o Brasil com o índice de pior lugar para resistir frente ao capitalismo global integrado.

Os dados da agência revelam para além do número de 908 mortes contabilizadas em um ano: através dele podemos pensar o crescimento das disputas por recursos naturais, interesses, controle, utilização de terra e outros assuntos que formam o cenário do campo e que, entre 2002 e 2013, também estão relacionados às mortes.

Figura 1: Mapa da violência no campo



Fonte: <http://www.globalwitness.org/deadlyenvironment/>, acesso em 01/07/2014

Confirmando os dados apontados pela Global Witness, o Centro de Documentação Dom Tomás Balduino, da Comissão Pastoral da Terra – CPT apresentou em 2014 um relatório sobre a situação agrária nacional. Antes de apresentar os novos índices, é preciso registrar a valiosa contribuição desta

Comissão, que mantém um banco de dados atualizado anualmente por uma verdadeira rede de colaboradores. Desde a década de 80, o órgão ligado à Comissão para o Serviço da Caridade, da Justiça e da Paz da CNBB lança o relatório intitulado “Conflitos no Campo Brasil”.

No atual relatório “Conflitos no Campo Brasil - 2013”, publicado em abril de 2014, podemos observar novas faces da questão agrária. Na busca de um resgate da História dos conflitos agrários, o documento não apenas traz uma pesquisa histórica, como também denuncia novos contornos que estão se formando no campo. Na nova face dos conflitos agrários brasileiros, de acordo com os dados levantados pelos pesquisadores das equipes regionais da CPT, a água é o atual alvo do capitalismo global integralizado e por isso os conflitos ganham intensidade nas áreas nas quais essa matéria-prima indispensável à vida humana ainda é abundante.

Essa demanda faz com que o capital avance sobre inúmeras comunidades causando graves conflitos. Nos dados reunidos nas regionais e publicados posteriormente pela equipe da secretaria nacional do CPT aparecem argumentações que comprovam a gravidade do problema.

Sobre a situação encontramos:

Enquanto o Brasil acompanha a grande cheia do Rio Madeira, em Rondônia, afetando dezenas de milhares de famílias, suas lavouras e pertences, e deixando isoladas regiões inteiras, inclusive o Acre; e a grande São Paulo vive situação mais que crítica de abastecimento de água com o sistema Cantareira em nível baixo, nunca antes registrado, os dados da CPT incomodam. Em 2013 registrou-se um crescimento exponencial de 32% nos Conflitos pela Água. Como acentua Maria José Pacheco, “os conflitos pela água estão relacionados às disputas pelo território, onde o capital sempre quer tornar privados os espaços comuns do povo, principalmente os das comunidades tradicionais”... “Os conflitos se intensificam entre a visão diversa do capital viabilizado pelos governos e a visão cosmológica dos povos e comunidades tradicionais” (CANUTO, Antônio; LAZZARIN, Flávio; LUZ, Cássia Regina da Silva, 2013, p. 07)

Na tabela a seguir é possível perceber os tipos de conflito e decorrentes números de violências, de forma a compor um triste enredo da atualidade agrária brasileira.

Tabela 1: Comparação dos Conflitos no Campo (2004 -2013)

|                                | 2004         | 2005         | 2006         | 2007         | 2008       | 2009       | 2010       | 2011         | 2012         | 2013         |
|--------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|------------|------------|------------|--------------|--------------|--------------|
| <b>Conflitos de Terra*</b>     |              |              |              |              |            |            |            |              |              |              |
| Ocorrências de Conflito        | 752          | 777          | 761          | 615          | 459        | 528        | 638        | 805          | 816          | 763          |
| Ocupações/Retomadas            | 496          | 437          | 384          | 364          | 252        | 290        | 180        | 200          | 238          | 230          |
| Acam pamentos                  | 150          | 90           | 67           | 48           | 40         | 36         | 35         | 30           | 13           | 14           |
| <b>Total Conf. Terra</b>       | <b>1.398</b> | <b>1.304</b> | <b>1.212</b> | <b>1.027</b> | <b>751</b> | <b>854</b> | <b>853</b> | <b>1.035</b> | <b>1.067</b> | <b>1.007</b> |
| Assassinatos                   | 37           | 38           | 35           | 25           | 27         | *25        | 30         | 29           | 34           | 29           |
| Pessoas Envolvidas             | 965.710      | 803.850      | 703.250      | 612.000      | 354.225    | 415.290    | 351.935    | 458.675      | 460.565      | 435.075      |
| Hectares                       | 5.069.399    | 11.487.072   | 5.051.348    | 8.420.083    | 6.568.755  | 15.116.590 | 13.312.343 | 14.410.626   | 13.181.570   | 6.228.667    |
| <b>Conflitos Trabalhistas</b>  |              |              |              |              |            |            |            |              |              |              |
| Trabalho Escravo               | 236          | 276          | 262          | 265          | 280        | 240        | 204        | 230          | 168          | 141          |
| Assassinatos                   | 2            |              | 3            | 1            | 1          |            | 1          |              |              | 1            |
| Pessoas Envolvidas             | 6.075        | 7.707        | 6.930        | 8.653        | 6.997      | 6.231      | 4.163      | 3.929        | 2.952        | 1.716        |
| Supereexploração               | 107          | 178          | 136          | 151          | 93         | 45         | 38         | 30           | 14           | 13           |
| Assassinatos                   |              |              | 1            |              |            |            | 1          |              |              | 2            |
| Pessoas Envolvidas             | 4.202        | 3.958        | 8.010        | 7.293        | 5.388      | 4.813      | 1.643      | 466          | 73           | 142          |
| <b>Total Conf. Trabalhista</b> | <b>343</b>   | <b>454</b>   | <b>398</b>   | <b>416</b>   | <b>373</b> | <b>285</b> | <b>242</b> | <b>260</b>   | <b>182</b>   | <b>154</b>   |
| <b>Conflitos pela Água</b>     |              |              |              |              |            |            |            |              |              |              |
| Nº de Conflitos                | 60           | 71           | 45           | 87           | 46         | 45         | 87         | 68           | 79           | 93           |
| Assassinatos                   |              |              |              | 2            |            | 1          | 2          |              | 2            | 2            |
| Pessoas Envolvidas             | 107.245      | 162.315      | 13.072       | 163.735      | 135.780    | 201.675    | 197.210    | 137.855      | 158.920      | 134.835      |
| <b>Outros ***</b>              |              |              |              |              |            |            |            |              |              |              |
| Nº de Conflitos                |              | 52           | 2            | 8            |            |            | 4          |              | 36           | 12           |
| Assassinatos                   |              |              |              |              |            |            |            |              |              |              |
| Pessoas Envolvidas             |              | 43.525       | 250          | 3.660        |            |            | 4.450      |              | 26.005       | 1.350        |
| <b>Total</b>                   |              |              |              |              |            |            |            |              |              |              |
| Nº de Conflitos                | 1.801        | 1.881        | 1.657        | 1.538        | 1.170      | 1.184      | 1.186      | 1.363        | 1.364        | 1.266        |
| Assassinatos                   | 39           | 38           | 39           | 28           | 28         | 26         | 34         | 29           | 36           | 34           |
| Pessoas Envolvidas             | 975.987      | 1.021.355    | 783.801      | 795.341      | 502.390    | 628.009    | 559.401    | 600.925      | 648.515      | 573.118      |
| Hectares                       | 5.069.399    | 11.487.072   | 5.051.348    | 8.420.083    | 6.568.755  | 15.116.590 | 13.312.343 | 14.410.626   | 13.181.570   | 6.228.667    |

\*\*\* Outros: Conflitos em Tempos de Seca, Política Agrícola e Garimpo. Em 2013 foram registrados 12 Conflitos em Tempos de Seca.

**Fonte:** Conflitos no Campo - Brasil 2013.

Se, por um lado, a “bancada ruralista”, representante dos interesses das oligarquias latifundiárias tradicionais repaginadas na forma do “agronegócio”, são apoiadas por instituições estatais, tais como o BNDES e Embrapa, que financiam projetos para o campo, por outro lado os governos federais a partir de 2013 investiram em uma política de transferência de renda, segundo (CANUTO, Antônio; LAZZARIN, Flávio; LUZ, Cássia Regina da Silva, 2013, p. 19). De acordo com esses pesquisadores, os interesses da “bancada ruralista” e as políticas de transferência de renda influenciam diretamente para o agravamento ou não dos índices de violência no campo. No entanto, mesmo em momentos de relativa diminuição dos conflitos não se configuraram alternativas credíveis de projeto para o campo.

Partindo dos dados da CPT e outros bancos de dados, o pesquisador Artur Zimmermam realiza estudo nas regiões sul e sudeste do estado do Pará, convivendo com as trajetórias dos envolvidos nos conflitos agrários.

Com o apoio dos movimentos sociais como o MST - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - e outros, chamados por ele de “movimentos similares” (ZIMERMAN, 2014, p. 193), trata de aproximadamente de 100 movimentos sociais no avanço das lutas pelos direitos dos camponeses à terra. Quatro foram os colaboradores principais de sua pesquisa de campo: a CPT - Comissão Pastoral da Terra, ponto de partida devido aos relatórios publicados entre 1985 até 2013; funcionários da vara agrária com as súmulas dos vereditos por meio de sentenças; entidades como Conselho Indigenista Missionário e FETAGRI - Federação dos Trabalhadores na Agricultura, entidade sindical que ajudou na aproximação com os camponeses, e a Caixa Econômica Federal, escolhida devido a dispor de dados que auxiliam na observação da redução de conflitos entre 2007 e 2011.

Os estudos levaram o pesquisador a apontar como principal problema dos conflitos no campo a aliança entre a iniciativa privada “agronegócio” e atores dos poderes estatais. Em uma das entrevistas feitas pelo pesquisador, Emmanuel Wambergue “Mano”, ex-coordenador da CPT na cidade relatou o clima em que está acostumado a viver:

Bem, acredito que os políticos se envolvem. Eles não são mortos, pois é difícil matar um político. Eles andam com comitivas. Muitos dos assassinatos ocorrem por meio de emboscada. Cada pessoa que tem a cabeça a prêmio tem valor diferente para serem mortas, de acordo à importância da pessoa. Houve um tempo que o preço era marcado em dólares por causa da inflação. Um detalhe: A Dorothy (Stang, assassinada em 2005) foi fundadora da CPT aqui comigo. Conheci bem ela. Eu pessoalmente posso citar na ponta do lápis os nomes de 32 amigos meus que foram assassinados.

Durante 15 anos não fui a nenhuma festa pública. Não saía sozinho à noite e, quando ia a certos lugares, sempre com carro cheio. É claro que se querem te pegar, te pegam. Eu tinha um apoio muito grande da Igreja e uma vantagem de ser gringo. Pode dar uma implicação diplomática. Vários fazendeiros falaram que foi uma besteira ter matado a Dorothy. Poderiam ter matado sindicalistas que não teria essa repercussão tão exaltada do governo. De certa forma, o que seria interessante ver é que geralmente os assassinados são de lideranças. Imagina-se que matando elas, acaba-se com o movimento. E geralmente o efeito é contrário. Falava-se em 1 por 2 (morria 1 do nosso lado e dois do outro lado). Isso não foi publicado em canto nenhum. Pistoleiro que morre nem é falado. (ZIMERMAN, 2014, p. 196)



Para o pesquisador devem ser considerados fatores como as conquistas da reforma agrária popular, tais como as políticas de venda direta dos produtos da reforma agrária para as prefeituras, e o talão de nota fiscal de produtor rural. A Nota Fiscal de Pequeno Agricultor é um documento que garante ao agricultor a participação nas licitações para compra de alimentos e deve ser solicitado por meio de Cadastro de Produtor CAD/PRO. Atualmente, o pequeno agricultor consegue uma sobrevida com a venda direta dos produtos para as prefeituras através de programas específicos como “Mais Alimentos”, Programa Nacional de Aquisição de Alimentos, que tem respaldo do governo, já que 30% das verbas do FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação são destinadas à compra de alimentos produzidos nas comunidades tradicionais.

A pesquisa de Artur Zimermam coloca que as ações paliativas não são capazes de resolver os problemas estruturais e novos e maiores conflitos existirão.

Como principal vítima dos conflitos agrários, as comunidades tradicionais vivem a esperança idealizada entre as propostas de reforma agrária do Estado e as pretendidas pelos camponeses. As propostas institucionalizadas de renda, saúde e o tema desta pesquisa - Educação no Campo e Educação do Campo - devem ser mais debatidas com os verdadeiros atingidos pelas questões: o camponês.

### **1.3. A luta pela terra e a Educação**

Parte da luta do camponês encontra-se também na luta pela Educação e sua legislação específica. Apresento aqui, resumidamente, a história dessa luta organizada em três períodos: o primeiro corresponde aos anos de 1824 a 1891, marcados pela “Educação Escolar”; o segundo, com as cartas constitucionais de 1834, 1946 e 1967, que modificaram e entregaram os rumos à “Educação Patronal”; e o terceiro a partir de 1988, com a ruptura marcante para o campo com a “Educação Direito Fundamental Considerando as Diversidades”.

As constituições brasileiras de 1824 e 1891 apresentavam como “Educação Escolar” os processos de escolarização subsidiados pelo Estado. A respeito de educação para os camponeses as cartas não apresentaram nenhuma referência - a Educação prevista na constituição imperial garantia a instrução

primária para todos os cidadãos e seria responsabilidade dos colégios e universidades o ensino das “Sciencias”, “Bellas Letras” e “Artes”.

Com o fim do Império em 1889, a República trouxe em sua constituição o elemento da laicidade para a educação. Importante apresentar que nenhum dos documentos - 1824 e 1891 - mencionava a Educação Rural, ocorrendo ainda a permanência de uma educação destinada às classes média e alta, preferencialmente urbana, que frequentavam os estabelecimentos públicos para obterem instrução. Até o fim da República Velha, 1930, a população brasileira era predominantemente rural e, mesmo sendo a maioria, não se observava a necessidade, via constituição, de se ofertar um projeto de Educação para a população do campo.

O cenário da Educação para os camponeses começou a mudar após a República Velha. Com a entrada de Getúlio Vargas no poder e o crescimento da influência da cultura imigrante em nossa política, tivemos uma mudança significativa que levou ao reconhecimento da população camponesa, que passou a ser mencionada na política educacional da época. Mesmo aparecendo com a referência “rural”, uma prova clara de redução do campo que desde aquela época já servia de matéria prima aos projetos privados de exploração, podemos considerar que a referência ao modelo de Educação específico aos camponeses já era uma conquista, se comparado ao modelo imperial e da primeira república.

A “Educação Patronal” de 1834, 1946 e 1967 atendia principalmente aos interesses dos fazendeiros que buscavam regularizar a condição dos camponeses e com isso mantê-los nos quadros das fazendas. A educação dada pelos patrões era uma transferência da responsabilidade do Estado para os “empresários do campo” que mantinham uma “escolinha rural” que atendia apenas aos interesses imediatos para ficarem de acordo com as leis. Toda a manutenção da escola era subsidiada pelo Estado, que exigia apenas que a escola atendesse à demanda econômica de preparar o camponês para o trabalho.

Para exemplificar o descaso do Estado em relação à população do campo e seus saberes, o artigo 132 da constituição de 1937 traz em seu texto expressões como “adestramento” e “disciplina moral” para definir a função da escola para os trabalhadores. Entre os anos de 1937 e 1946 aconteceu no Brasil um verdadeiro processo de privatização da Educação destinada aos camponeses.

Com a “Educação Direito Fundamental Considerando as Diversidades” ofertada em 1988, uma proposta pedagógica com criticidade aos modelos anteriores fez com que a resistência do camponês durante toda a História da Educação do Campo emergisse, começando pela negação do adjetivo “rural”. A luta pelo reconhecimento começou a ganhar corpo.

O uso do termo “rural” para caracterizar o camponês desde a constituição de 1934 perdurou até 2002 nos documentos da Educação. Até mesmo nas Diretrizes Operacionais para Escolas do Campo (ANEXO 1) manteve-se essa referência, que passa a ser alvo de críticas por parte dos movimentos sociais.

Para Maria Nobre Damasceno e Bernadete Beserra em “Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas” a questão do termo “rural” foi, durante boa parte da História do Brasil utilizado para designar os camponeses. O fato é que a forma como fora nomeado o camponês nunca agradou sendo considerada pejorativa, reducionista e tendenciosa, direcionando o campo ao um fim único: servir de matéria-prima para a cidade. O conceito de Educação Rural traz, segundo os movimentos sociais, uma ideia de superação do “atraso” do campo em relação à cidade, atendendo a um novo modelo de desenvolvimento – o campo mecanizado.

Até chegar ao embate atual sobre a maneira correta de se caracterizar a educação camponesa, a questão foi tratada de muitas formas partindo do rural aos mais recentes “no” e “do”(CALDART, 2008) ou “em campo” (TUAN, 1983, p. 146). Ainda em 1996, na LDB 9394/96, a recente e mais progressista legislação educacional, o campo estavam nomeados como “rural”, forma que colonizou a muitos e ainda continua sendo utilizada.

Mesmo com a manutenção do termo “rural”, a luta dos camponeses por educação própria foi efetivada através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9394/96), representando um marco para os povos do campo na necessidade de se pensar uma escola diferenciada:

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

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

Da mesma maneira, o debate sobre Educação “no” Campo ou “do” Campo retrata a maneira de a Educação estar inserida no bojo das lutas camponesas, como veremos a seguir.

#### **1.4. Educação no Campo ou Educação do Campo**

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caíçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo)

A respeito da forma como foi cunhado o termo Educação “do” Campo, Bernardo Monçano, em seu texto “Diretrizes de uma Caminhada” relata que a idéia de “do” em contraposição ao “no” surge justamente na preocupação de construir uma teoria que diferenciase a educação escolarizada daquela educação pretendida pelos camponeses, construída na experiência social.

A educação ofertada pelo Estado estava marcada como educação hegemônica da classe dominante (MANÇANO, 2004), pois a subordinação era presente em cada conteúdo lecionado. Sua aplicação sempre foi conduzida pela lógica escolarizada e neste modelo os conhecimentos, em sua maioria, foram transmitidos teoricamente sem considerar os processos de aprendizagem vivenciados pelos camponeses no cotidiano. Para o camponês os conhecimentos presentes na agricultura, cultura popular e tradição familiar são igualmente significativos.

Não basta ter escolas no campo, queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo. (MANÇANO, 2004, p. 142)

Sobre esta forma de ser e atuar na Educação, conhecida como “do” campo, o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e o setor que

pensa a Educação iniciou em 1997, no 1º ENERA – Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - a tarefa coletiva de educar dentro da realidade para gerar sujeitos da História. Este percurso acontece atualmente em nova etapa, quando o Setor de Educação do MST vem em compasso de preparação para o 2º ENERA, que se realizará em setembro de 2015.

A Educação “do” Campo traz em sua concepção o direito da Educação pensada partindo do local e com participação dos atores sociais que ali vivem. O vínculo educativo do MST tendo como base a cultura, necessidades humanas e sociais (CALDART, 2008) materializado na construção de um projeto político pedagógico específico para o campo, que parte da realidade e é capaz de promover educação emancipatória com referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade em que vivem.

Quem somos nós que trazemos de volta à agenda nacional algumas lutas tão antigas como nosso país, e que ao mesmo tempo nos atrevemos a desenhar alguns traços novos para o jeito e o conteúdo destas lutas? Por que não aceitamos mais falar em uma educação para o meio rural e afirmamos a nossa identidade vinculada a educação do campo? (...) Trata-se de uma reflexão especialmente necessária neste momento histórico de transição, onde talvez aumente o número dos que pretendam falar em nosso nome... (CALDART, 2008, p. 26)

É importante colocar que a construção da ideia de Educação “do” Campo aparece em momento em que a Educação que já estava “no” campo assume a postura contra o individualismo adotado pela Educação mercantilizada que era ofertada pelo Estado. “Se educando contra os opressores” (MST, 2014, p. 141), os educadores camponeses assumiram como uma forma de resistência ao outro latifúndio - o latifúndio do saber, a trincheira de luta que é a Escola para promover as mudanças necessárias ao cenário.

A Escola, a sala de aula, os profissionais da educação e todos os outros atores que vivenciam o modelo que ainda reproduz a redução dos saberes do campo, a matéria-prima do agronegócio, que causam efeitos tão devastadores como o latifúndio físico do campo-terra. A ação dos educadores camponeses do 1º ENERA, em 1997, é reforçada e ressignificada com novos elementos da realidade atual do campo na recente edição do Boletim de Educação, caderno número 12 - um boletim especial publicado em dezembro de 2014 em forma de caderno de textos

para estudos e debates. Nele, o Coletivo Nacional de Educação do MST apresentou a seguinte intenção:

Pretendemos que o II Enerà seja um encontro de caráter político, formativo, organizativo, mobilizador e celebrativo. Um dos seus grandes objetivos é ampliar o número de educadoras e educadores que compreendam o momento atual da questão agrária e passem a contribuir na luta e na construção da reforma agrária popular, discutindo o papel da educação nesse processo. Outro grande objetivo é organizar coletivamente a denúncia e as mobilizações contra o fechamento das escolas do campo, como uma consequência direta do avanço do agronegócio e da lógica mercantil protagonizada pelo “Movimento Compromisso Todos pela Educação”, dos empresários, que está pautando a educação em nosso país. Queremos discutir mobilizações conjuntas com outras organizações de trabalhadores para celebrar nosso percurso de 30 anos e reafirmar a Pedagogia do Movimento em nosso plano futuro. (MST, 2014, p. 05)

Se por um lado o agronegócio e a lógica mercantil, em aliança com Estado, contribuíram para a consolidação do modelo de Educação “no” Campo - uma espécie de continuação da educação escolarizada urbana, o modelo gestado pelo movimento social, na forma de uma concepção educativa de caráter político, formativo, organizativo, mobilizador e celebrativo “do” campo apresenta alternativa credível em oposição ao modelo existente. O camponês conseguiu, pelo trabalho desenvolvido nos coletivos camponeses de educação, consolidar algumas pautas como “não sair do campo para poder ir à escola”, “contra o fechamento de escolas” e “concepção de educação e matriz formativa do campo”.

Educação “do” Campo é o modelo que mais se aproxima do projeto de educação popular que vem sendo defendido e debatido em encontros de educação popular em todo o país.

No Território das Agrovilas (espaço de estudo neste trabalho), os setores do MST já vêm se articulando para apoiar a participação dos educadores no 2º ENERA – Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária. Em um encontro promovido pelo Setor de Educação do Assentamento 13 de Maio, os educadores destacaram alguns princípios retirados das pautas específicas “projeto pedagógico” e “administrativo”, como fundamentais para a construção da Educação “do” Campo na atual conjuntura da comunidade. Foram levantadas as principais demandas da comunidade:

1. Universalização da educação com garantia de condições do direito ao acesso, levando em consideração às especificidades das populações,

- inclusive adequando o módulo<sup>3</sup> à densidade demográfica das comunidades do campo;
2. Educação comprometida com a transformação social – comprometida com o projeto das classes trabalhadoras e os sujeitos sociais do campo;
  3. Educação que valorize os sujeitos do campo, suas vivências, identidade e cultura – valoriza a participação da comunidade;
  4. Educação universalista – compreender a realidade a partir dos conhecimentos produzidos e sistematizados historicamente pela humanidade;
  5. Metodologias construídas a partir da realidade com conteúdos socialmente úteis, partindo de uma concepção da práxis educativa que relaciona prática-teoria-prática e compreende o trabalho e a cooperação como elementos para produção do conhecimento;
  6. Gestão democrática<sup>4</sup> a partir dos coletivos compostos por todos os sujeitos da comunidade escolar – direção, educadores, educandos, famílias;
  7. Educação como um processo, com formação permanente e continuada para educadores (as) e comunidade;
  8. Vínculo entre escolas e comunidades, seus processos históricos e concepção de mundo;
  9. Educação voltada para todas as dimensões da pessoa humana;

Se é clara a ligação entre os princípios da Educação “do” Campo entre os dois encontros do ENERA - daquele pontapé inicial em 1997 à atual preparação para o de 2015 -, o mesmo acontece com a histórica ideia de Educação “no” Campo, no sentido de garantia de equipamentos, prédios, transporte e outras necessidades da prática educativa nas áreas do campo.

Nas reuniões foram apontados também objetivos que serão colocados para as autoridades locais e Comissão Nacional de Educação do MST, que tratam sobre a garantia de total escolarização no campo, garantias para o funcionamento

---

<sup>3</sup> Para manter as escolas em ativo funcionamento no campo são necessários módulos diferenciados do padrão urbano, pois as comunidades camponesas vivem em territórios dispersos e por isso é necessário estabelecer a criação de módulo específico para a gestão das escolas do campo, com número menor de educandos por sala de aula, evitando a multisseriação.

<sup>4</sup> Foi enfatizada a importância de garantir direção e coordenação nas escolas da comunidade com concursos específicos para as Escolas do Campo, evitando a vinculação a outras, pois a rotatividade no quadro de funcionários impede a consolidação de um projeto específico para o campo.

das escolas, manutenção do transporte e alinhamento pedagógico as propostas gestadas pela sociedade civil organizada.

O modelo “no” tem suas especificidades na origem e trajetória de construção que, para os defensores da Educação “do” Campo, contribuíram na fixação e precarização do trabalhador camponês em terras que historicamente estiveram em sua semiposse. Pontos que são trabalhados pela visão da Educação “no” Campo como pautas administrativas e de “responsabilidade fiscal” são encaradas como valores do campo, fugindo ao olhar simplista dado pela administração pública que reduz a números os camponeses.

Para a visão da Educação “no” Campo garantir a escolarização no campo desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Alfabetização de Jovens e Adultos e Ensino Técnico trata-se de um simples ajuste: mais fácil levar todos do campo para a cidade, pagando menos com transporte, que garantir o funcionamento de prédios nas comunidades.

Manter as escolas em ativo funcionamento no campo, considerando a perspectiva do Estado, é inviável e por isso é aplicado o mesmo cálculo do padrão urbano, trazendo sérios problemas ao desenvolvimento dos estudantes, pois as comunidades camponesas vivem em territórios dispersos, obrigando o deslocamento diário por grandes trechos. O transporte intracampo também é um problema, devido à sua baixa qualidade, uma vez que as empresas que prestam serviços não disponibilizam os melhores veículos. A adequação à realidade de estradas, circulação dos veículos em meio à diversidade de transportes do campo e nas condições climáticas específicas dão ao campo uma gama de adversidades.

Segundo os educadores presentes nos encontros preparatórios, a administração municipal não consegue garantir manutenção e fiscalização periódica dos meios de transporte escolares que atendem o campo, não respeitam as regras de adequação de assentos para as diferentes faixas etárias e deficientes físicos, não contratam funcionários para a função de monitores nos transportes, colocando em risco a segurança dos educandos.

Para os educadores camponeses, a Educação “no” Campo não é comprometida com a transformação social e com o projeto das classes trabalhadoras e os sujeitos sociais do campo, por isso a Educação “do” Campo aparece como a alternativa de ressignificar o papel da escola, uma vez que o



modelo urbano de educação transformou a escola “no” em apenas uma engrenagem do sistema sem a possibilidade de protagonismo “do” campo.

O trabalho “no” campo, principalmente o ligado aos processos ditados pelo agronegócio, imprimiu ao camponês um ritmo industrial que está em oposição ao paradigma camponês historicamente construído nos saberes advindos da experiência social. Isso faz com que a luta tanto no campo físico que é a terra, quanto no campo do latifúndio do saber caminhem juntas com pautas relacionais.

### **1.5. Os Movimentos Campesinos e a Educação**

“A formação político-ideológica e o processo educativo são tão importantes quanto conquistar a terra para trabalhar e produzir alimentos.” João Pedro Stédile

Contrariando a tendência histórica presente na Educação “no” Campo do Brasil tivemos, no início da década de 1990, o “Movimento por uma Educação do Campo”, em que o MST levantou a bandeira por uma educação específica e diferenciada para os camponeses. O marco inicial deste movimento de renovação da educação foi a Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998. Na oportunidade, os educadores do MST se reuniram com setores de educação da UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, o PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, o CRUB - *Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras* e parceiros históricos na luta pela qualidade de vida no campo como a CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura e a CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil para refletirem sobre os rumos a serem tomados com relação ao modelo de educação a ser aplicado nas comunidades camponesas.

Esse debate, essa luta por uma educação específica do campo, não uma política de educação para o campo ela começa a existir no seio dos movimentos sociais mesmo. Não foi o MST que inventou, mas é de uma realidade própria do campo que os movimentos sociais vivenciam esta realidade e assim pra todos nós, que conhecemos a história da educação. Tivemos sempre uma proposta educacional muito mais voltada pra realidade urbana, né? (Selma)

Sempre com a preocupação de refletir a escola em meio ao contexto educacional e do espaço onde ela está, as “Pedagogias em Movimento” - um conjunto de pedagogias desenvolvidas na prática do MST - tentam reafirmar a

identidade camponesa. Isso se faz inicialmente na formação de educadores que, em todos os níveis, relatam suas experiências na atuação pró Educação do Campo.

Na adaptação pedagógica do uso da experiência social, chamada de “Pedagogia da Luta Social” é utilizado o próprio movimento de luta - e seu passado de resistências - como ponto de partida para a constituição da identidade do camponês na atualidade. Esta Pedagogia surgiu do princípio colhido no I ENERA “História da Educação do Campo” – Pedagogia da Alternância, História dos Movimentos Sociais, Educação Popular, Cultura Popular, Papel dos Movimentos Sociais na Educação em oposição ao modelo do Estado.

Do princípio organizativo e colaborativo presente nas práticas camponesas surgiu a “Pedagogia da Organização Coletiva”, que é o resultado da própria prática educativa colaborativa social que os trabalhadores experienciam durante a vida em acampamento, auxílio e mutirões tradicionalmente feitos no campo.

A “Pedagogia da Terra” é o processo de aprender com o tempo natural, trabalhado na mística do movimento - “devemos aprender a sabedoria de trabalhar a terra, cuidar da vida: a vida da Terra (Gaia), nossa grande mãe” (BENJAMIN, César: CALDART, Roseli Salete, 2000, p. 54). Os camponeses se reconhecem no contato com a terra, pois ali está toda a trajetória: plantar, nascer, morar, trabalhar, produzir, viver, morrer e cultivar os mortos. Na terra está, em síntese, a vida dos camponeses e a escola deve reconhecer na História o exercício de aprendizagem constante e prática dos povos.

O trabalho na terra ajudou a construir a “Pedagogia do Trabalho e da Produção”, que valoriza o trabalho como uma atividade que produz conhecimentos pela prática e pelas habilidades adquiridas. “O trabalho tem um caráter social (...) o trabalho, qualquer trabalho é uma base excelente de educação” (PISTRAK, 2005, p. 48). O trabalho, a escola e todos os outros elementos que compõem a vida camponesa foram reconhecidos para a elaboração da opção de estar no campo. Destas opções, a “Pedagogia da Escolha” foi pensada para que as escolhas entre permanecer no campo ou ir para a cidade devam ser conscientes e nunca uma tendência, como é comum no caminho dado pela Educação “no” Campo, uma constante supervalorização da cidade.

A “Pedagogia da História” visa à conscientização do camponês pela celebração das memórias dos anos de luta e vitórias. As memórias servem como

processo natural de educação e a percepção do camponês de fazer “parte dela” contribui para a formação da identidade. A última das matrizes pedagógicas é a “Pedagogia da Alternância”, sobre a qual discorro mais adiante neste trabalho.

Das experiências dos educadores camponeses, comunidades do campo e escola surgiram as matrizes pedagógicas e elas contribuíram para a elaboração da proposta nacional que foi entregue à Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e que, posteriormente, tornaram-se emendas ao Plano Nacional de Educação, chegando ao atual modelo de Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Desde a Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, ao atual momento onde está germinando o segundo ENERA muitas conquistas se deram, algumas demandas relacionadas aos princípios da Educação “do” Campo foram colocadas em prática, conseguindo um significativo avanço na adaptação curricular.

As conferências são frutos dos processos iniciados no ENERA e a participação das comunidades propondo as pautas reforçam o uso da terminologia Educação do Campo, significada pelos movimentos sociais, e pela atuação direta de povos que vivem no e do campo, tais como: pequenos agricultores, assentados, acampados, faxinalenses, ilhéus, ribeirinhos, quilombolas, retirantes, bóias-frias, assalariados rurais, indígenas, extrativistas, pescadores, caiçaras, pantaneiros, entre outros.

O movimento social assumiu a responsabilidade de fomentar debates em diversos setores, colocando ao poder público e à sociedade as necessidades de efetivação das demandas levantadas em todo o processo, uma vez que a Educação do Campo não se resolve apenas com a publicação de uma lei, mas demanda vontade política e intensa articulação entre Estado e sociedade civil organizada.

A respeito da atuação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), afirma o professor OLIVEIRA:

Como movimento social de luta por direitos, inovam na forma de construir uma outra forma de fazer política e participar da vida política: fazem política de massa. Por isso causam medo às elites, porque representam simultaneamente a negação de forma histórica com que as elites e a esquerda sempre fizeram política, como trazem a cena estes novos personagens, como escreveu o saudoso Eder Sader. Eles falam por si, não precisam de representantes, dão um nó no centralismo democrático, princípio básico da organização política das esquerdas, e deixam a todos –

esquerda, centro e direita – pasmados. As elites esquecem que a fusão luta pela terra-luta pela educação é princípio fundante da formação política de massa. (OLIVEIRA, in SILVA, 2004, p. 10)

A atuação pró-ativa dos atores da Educação do Campo fez/faz com que a imagem estereotipada de um homem do campo submisso aos fazendeiros, latifundiários, seringalistas, senhores de engenhos, coronéis ou estancieiros seja substituída pelo reconhecimento do camponês como sujeito engajado na luta pela vida.

### **1.6. Educação do campo e aproximações com a academia**

A conquista da formação específica para professores do campo pelo decreto nº7. 352, de 04 de novembro de 2010, que avançou na concretização de uma política de formação de professores para Educação do Campo. Diz o decreto, em seu artigo V:

Art. 5º A formação de professores para a educação do campo observará os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no Decreto nº6.755, de 29 de janeiro de 2009, e será orientada, no que couber, pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 1º Poderão ser adotadas metodologias de educação a distância para garantir a adequada formação de profissionais para a educação do campo.

§ 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

§ 3º As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

O citado Decreto 6.755 define, entre os 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;

Estas regulamentações possibilitaram parcerias entre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA - com Universidades e INCRA para implantação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Conhecida como LEdoC, a formação específica está contribuindo significativamente para a quebra dos paradigmas tradicionais ainda fortes na educação.

O crescimento do número de jovens camponeses nas Universidades aumentou também o número de pesquisas e publicações sobre formas de atuar no campo. Embora não sejam produzidas apenas por estudantes camponeses, recortei um *corpus* de publicações sobre este tema que apresentam a complexidade atual da Educação do Campo.

Para apresentar um cenário desses estudos utilizei como fonte a Biblioteca Digital da Questão Agrária Brasileira<sup>5</sup> seção 3 “Dissertação e tese”, onde estão digitalizadas aproximadamente mil dissertações e teses desde 1982 até 2014, com temas variados. Dentre eles observei a incidência de temas ligados à trajetória dos movimentos pela Educação do Campo, políticas públicas pró-educação do campo e educação popular, em um recorte de produção recente a partir de 2002.

Sobre a trajetória dos movimentos pela Educação do Campo, tema que mais apresenta produções, as pesquisas de Sidiney Alves Costa (2002) denominada “Os Sem Terra e a educação: um estudo da tentativa da Proposta Pedagógica do MST” trouxe um olhar sobre as escolas em assentamentos no estado de São Paulo e a importância da pedagogia do movimento nas conquistas dentro da História da Educação Rural no Brasil até a construção militante da Educação do Campo - Centro de Ciências Humanas e Educação da UFSCar – São Carlos. No mesmo ano, pela Unesp de Presidente Prudente, Karina Furini da Ponte escreve “(Re) Pensando o Conceito do Rural”, perpassando por modelos de educação aplicados sistematicamente no Brasil e os produzidos pelos camponeses. Claudemiro Godoy do Nascimento (2005) escreve pela UnB “Educação do campo na encruzilhada entre emancipação versus reino do capital: uma leitura filosófica” na qual apresenta os percursos da teoria epistemológica marxista e como se tornou um referencial político no Brasil em especial nas escolas administradas pelo MST.

Marta Inez Medeiros Marques (2008), Universidade de São Paulo, em seu estudo intitulado “A atualidade do uso do conceito de camponês”, coloca em evidência o uso do termo “camponês” nas novas lutas enfrentadas no campo brasileiro, marcando a quebra do conceito rural. Em 2011, João Batista Pereira de Queiroz, Universidade Federal da Paraíba, escreve “A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo” apresentando povos, entidades, instituições e movimentos comprometidos com uma educação transformadora.

---

<sup>5</sup><http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca>

Nas publicações da linha em políticas públicas pró-Educação do Campo encontramos relatos das articulações entre o governo Lula e professores - em 2005, Marilda de Oliveira Costa descreve a experiência “Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: O caso do curso “Pedagogia da Terra” da Universidade do Estado de Mato Grosso, Cárceres/MT”. O trabalho enfatiza as parcerias conquistadas pelos movimentos populares do campo com o governo Lula no reconhecimento acadêmico da educação camponesa. Paulo Freire Mello (2006), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, escreveu “Evasão e Rotatividade em assentamentos rurais no Rio Grande do Sul” e seu trabalho denuncia e cobrança por parte das autoridades políticas públicas em prol da educação camponesa” . Em 2010, José Novais de Jesus, Universidade Federal de Goiás, escreveu “A pedagogia da alternância e o debate da educação no/do campo no estado de Goiás”. O trabalho descreve a experiência formativa e comunitária da alternância realizada por meio das Escolas Família Agrícola (EFAs) e as políticas educacionais fortalecendo e criando alternativas de permanência no campo.

As publicações sobre educação popular vão desde a atuação de Comunidades Eclesiais de Base, na produção de Munir Jorge Felício (2002) “Ação pastoral e questão agrária no Pontal do Paranapanema”, Universidade Federal de Uberlândia, relatando a atuação geográfica da CPT – Comissão Pastoral da Terra pela Diocese de Presidente Prudente (SP), passando pela construção da “A mística na luta pela terra” descrita no trabalho de Antônio Alves de Almeida (2005), PUC de São Paulo, que reafirma o trabalho teológico e cosmológico da CPT na luta contra o latifúndio através aproximação com os camponeses.

No mesmo ano, Claudemiro Godoy do Nascimento aborda, de 1976 até 2005, “A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura: Um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás–EFAGO”. Sobre os fenômenos culturais do campo, atuação específica em escolas de Goiás e a questão ambiental discorre a tese de Maria Neuma Clemente (2006), Universidade Federal da Paraíba, “Educação Ambiental nos assentamentos rurais do MST” sobre a importância da agricultura familiar na preservação do ambiente.

## 1.7. Diretrizes operacionais para a educação básica nas Escolas do Campo

As lutas sociais acontecem em várias arenas e uma delas é a concretização das leis. A luta do camponês e seu entendimento da importância da Educação se dá também na arena do conjunto de sua legislação específica.

Incluo, neste trabalho, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, de 3 de abril de 2002. O documento legitima as demandas da sociedade civil organizada, movimentos sociais e organizações ligadas ao governo que reivindicaram a efetivação de propostas de educação resistentes gestadas no campo durante anos, contra o crescente avanço da educação praticada nos centros urbanos e que reduzia os saberes presentes nas comunidades tradicionais.

Destaco alguns trechos das Diretrizes que julgo importantes neste trabalho.

Art. 2º Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Art. 7

§ 2º As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem.

Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

Art. 11. Os mecanismos de gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poder nos termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 1º da Carta Magna, contribuirão diretamente:

I - para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade;

II - para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino.

Reúno esta Diretriz às Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo – Caderno de Subsídios (2003) e ao Decreto 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

Aqui alguns excertos do primeiro documento acima citado:

Muitas são as contribuições dos movimentos sociais e de diferentes educadores e pesquisadores para uma outra compreensão do campo e da educação. Estas reflexões situam-se tanto no campo prático quanto no campo teórico, e se posicionam em favor de dois aspectos:

I. Uma educação que supere a dicotomia entre rural e urbano – já superamos a ideia de que é preciso destituir a cidade para o campo existir, e vice-versa. O campo e a cidade são dois espaços que possuem lógicas e tempo próprios de produção cultural, ambos com seus valores. Não existe um espaço melhor ou pior, existem espaços diferentes que coexistem. No entanto, fica evidente a histórica ausência de políticas públicas que considerem, na sua formulação e implementação, as diferenças entre campo e cidade, no sentido de que a vida em ambos os meios se tece de maneira distinta e que políticas “universalistas”, baseadas em um parâmetro único (e geralmente urbanizado), que não se aproxima das necessidades, potenciais saberes e desejos dos que vivem no campo, acabam por reproduzir a desigualdade e a exclusão social, distanciando cada vez mais os sujeitos do campo do exercício de sua cidadania.

II. Uma educação que afirme relações de pertença ao mesmo tempo diferenciadas e abertas para o mundo - o sentimento de pertença é o que vai criar o mundo para que os sujeitos possam existir, uma vez que a condição para o desenvolvimento das suas competências e dos seus valores é a pertença a um lugar. É a partir dele que o ser humano elabora a sua consciência e o seu existir neste mundo. Pertencer significa se reconhecer como integrante de uma comunidade e um sentimento que move os sujeitos a defender as suas idéias, recriar formas de convivência e transmitir valores de geração a geração. (BRASIL, 2004, p. 36)

E do segundo documento destaco os princípios da Educação do Campo:

Art. 2º São princípios da educação do campo:

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



II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

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

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

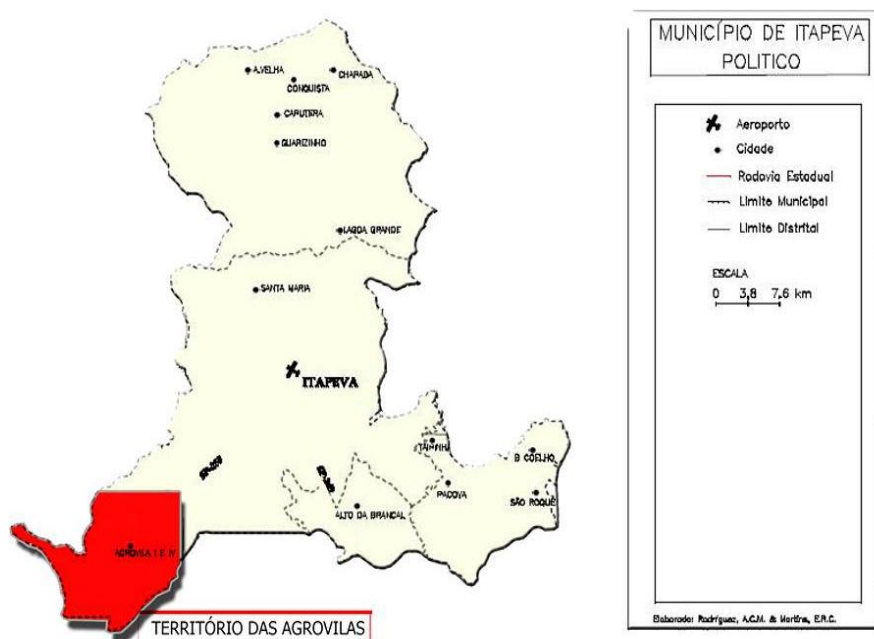
V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Se a luta dos movimentos sociais acaba por se refletir nos documentos norteadores da Educação do Campo, procuro, neste trabalho, trazer maneiras em que a ‘letra fria das leis’ pode ser ‘esquentada’ nos processos educativos do campo. O mapa físico em que atuei foi o de Itapeva – SP e suas Agrovilas, que veremos a seguir.

## 1.8. O município de Itapeva e as Agrovilas

“Não se trata de resistir, é existir!”. (“Seu” Idalcio)

Figura 2: Mapa do território das Agrovilas (realce do autor)



**Fonte:** Acervo do IHGGI – <http://ihggi.org.br>

O município de Itapeva é o segundo maior do estado de São Paulo em extensão, localizado entre os paralelos de 23°34' e 24°18' de latitude Sul, entre os meridianos de 49°11' e 48°33' de longitude a Oeste de Greenwich. A região faz parte do sudoeste paulista, a aproximadamente 55 km da divisa com o Estado do Paraná, distando aproximadamente 300 quilômetros da cidade de São Paulo. Itapeva tem seu nome formado da junção de dois vocábulos indígenas Ita, que significa “pedra” e peva, que significa “chata”. A cidade conta atualmente com uma população de aproximadamente 88.695 habitantes e foi fundada em 20 de Setembro de 1769.

No sudeste do município está localizado o Território das Agrovilas, que compreende um total de seis comunidades. Entre as Agrovilas I e IV encontra-se a Unidade Escolar E.M. Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, na qual foram reconhecidas, neste trabalho, as experiências pedagógicas dos professores assentados. As comunidades foram organizadas desta forma devido à grande extensão de terras - além das Agrovilas I e IV, são vizinhas as Agrovila II e III que ficam no município de Itaberá e as V e VI ficam no município de Itararé.

A comunidade campesina das Agrovilas é fruto do resultado de três grandes ocupações ocorridas nos anos de 81, 82 e 84, das quais é importante salientar que apenas a última foi organizada pelo MST, processo que demonstra uma trajetória de lutas além das promovidas por esse movimento.

Embora o Território das Agrovilas esteja oficialmente organizado entre os três municípios (Itapeva, Itararé e Itaberá), destaco sua unidade de organização campesina e atuações junto aos setores públicos. A ligação entre as comunidades é notória, atravessando os três territórios e constituindo relações existenciais que vão além da oficialmente mapeada.

Os primeiros momentos no assentamento foram de muita tensão. Os ‘holandeses’ - forma como os camponeses chamavam os grupos que tomavam conta da Fazenda Pirituba - ameaçavam constantemente a presença das 300 famílias de trabalhadores rurais que ocupavam aquele latifúndio de 17.500 hectares.

Em evento realizado no dia 16 de maio de 2014<sup>6</sup> para celebrar os 30 anos do assentamento, a comunidade se reuniu em festa na escola E.M. Terezinha

---

<sup>6</sup> O evento aconteceu três dias depois da data de fundação devido o falecimento de “Seu Dico” e “Sebastião”, dois dos fundadores do Assentamento 13 de Maio.

de Moura Rodrigues Gomes, com a participação de moradores das Agrovilas. Terminada a cerimônia e atividades culturais, conheci “Seu Idalácio”, com quem conversei e que possibilitou o acesso aos registros fotográficos desses primeiros momentos da conquista da terra.

Por isso, considero importante, antes mesmo de tratar do protagonismo dos educadores na escola E.M. Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, apresentar um pouco do registro das primeiras cenas por meio do registro fotográfico daquele momento. Acredito que muito daquela resistência reverbera nas aulas atualmente dadas aos agregados daqueles atores da luta pela terra no Território das Agrovilas.

Figura 3: MST-Itapeva/SP



Fonte:

### Registros MST/Itapeva-SP

“O fechamento da pista começou às 06:00 da manhã e durou até as 15 horas. Houve muita pressão dos PM’s, polícia rodoviária, prefeito e vereadores de Itapeva para reabrirmos a pista” (Autor desconhecido, trecho copiado dos registros fotográficos do arquivo pertencente ao MST/Itapeva).



Figura 4: Atropelamento criminoso de menino de nove anos, por um carro não identificado, durante ocupação.



Fonte: Registros MST/Itapeva-SP

Figura 5: Prefeito negocia com militantes



**Fonte:** Registros MST/Itapeva-SP

“O prefeito de Itapeva veio duas vezes durante o dia para negociar com os sem terra, o pedido era para liberar a pista” (Autor desconhecido, trecho copiado dos registros fotográficos do arquivo pertencente ao MST/Itapeva).

Figura 6: Tratoristas dos latifundiários em área de ocupação são “escoltados” por pistoleiros



**Fonte:** Registros MST/Itapeva-SP

“A presença do padre contrastava com a do pistoleiro armado protegendo os tratoristas que planejam plantar a área que os sem terra estavam ocupando” (Autor desconhecido, trecho copiado dos registros fotográficos do arquivo pertencente ao MST/Itapeva)

Figura 7: Mudança da ocupação para beira da pista



**Fonte:** Registros MST/Itapeva-SP



“A secretaria do meio ambiente pediu a retirada do acostamento e da estrada vicinal que pertence a mesma secretaria, houve uma negociação com o diretor do PRF - Departamento de Polícia Rodoviária Federal para que os sem Terra acampassem na beira do asfalto que liga Itapeva a Itararé, SP 258 – Francisco Alves Negrão km 311 a 313, trevo de Engenheiro Maia. Como a negociação não prosperou, em assembléia geral, os militantes decidiram mudar para a beira da pista”.(Autor desconhecido, trecho copiado dos registros fotográficos do arquivo pertencente ao MST/Itapeva).

Figura 8: Cercas nos lotes que beiravam a estrada



**Fonte:** Registros MST/Itapeva-SP

“Os holandeses em meio à ocupação foram construindo cerca nos lotes que beiravam a estrada, toda a área que os sem terra ocuparam também eram irregularmente utilizadas pelos holandeses” (Autor desconhecido, trecho copiado dos registros fotográficos do arquivo pertencente ao MST/Itapeva)

Figura 9: Intervenção policial



**Fonte:** Registros MST/Itapeva-SP

“A fumaça que consta no meio do asfalto era dos tambores vazios de resina que os sem terra atearam fogo para ir queimando enquanto acontecia o fechamento da pista, o fogo foi posto dentro dos tambores” (Autor desconhecido, trecho copiado dos registros fotográficos do arquivo pertencente ao MST/Itapeva).

Aquele dia terminou com a intervenção dos policiais - como podemos ver, a reforma agrária começava no campo e sempre terminava com as soluções vindas da cidade (Oliveira, 1994).

Não havendo negociação com as autoridades da região, os comandantes foram pedindo reforço policial para a retirada dos sem terra da pista (Autor desconhecido, trecho copiado dos registros fotográficos do arquivo pertencente ao MST/Itapeva)

Bem parecida com o cenário da ocupação que deu origem ao “Assentamento 13 de Maio” foi a cena que presenciei no dia 17 de abril de 2014, no “Acampamento Nova Esperança”, no distrito de Engenheiro Maia, Itaberá - SP. Todo o clima de medo misturado à esperança permanecia no mesmo espaço em tempos diferentes. Ali também se construíam novas formas de resistência.

Figura 10: Reintegração de posse Fazenda Nova Esperança



Fonte: Acervo do setor de educação do MST.

Após assembléia, os integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, que ocupavam área sob administração do Instituto Florestal de Itapeva, desocuparam o local. As famílias, aproximadamente 250, começaram a construir novas barracas a 600 metros do local em um terreno que pertence à América Latina Logística. Sem resistência dos camponeses, a Polícia Militar cumpriu a reintegração de posse entregando ao líder do Movimento, “Seu Idalício”, a ordem judicial que orientava para que não ocorressem novas ações.

Atualmente, o Território das Agrovilas é exemplo de que a reforma agrária é capaz de dar uma vida digna ao camponês. De acordo com os assentados, o modelo da Agrovila coloca mais de cinco mil toneladas de alimentos entre grãos, leite e derivados, hortaliças, frutas e verduras livres de agrotóxicos.

A meu ver, todos os episódios de luta que aconteceram no Território das Agrovilas foram importantes na formação de uma nova resistência também na educação. A memória dos educadores, especialmente daqueles que participaram daqueles momentos, dão novas cores para a existência de uma escola dentro de um assentamento de reforma agrária, como é o caso da escola E.M. Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, a qual vamos conhecer um pouco melhor na sequência.



### 1.9.A E.M. “Profª. Terezinha de Moura Rodrigues Gomes - parte da conquista das lutas

Figura 11: Fachada da E.M. Profª Terezinha de Moura Rodrigues Gomes



Fonte: [www.educacao.itapeva.sp.gov.br](http://www.educacao.itapeva.sp.gov.br)

A E.M. Profª. Terezinha de Moura Rodrigues Gomes localiza-se na Fazenda Pirituba, Agrovila I, Bairro 13 de Maio s/n, a sudoeste do município de Itapeva. Para chegar à unidade escolar são necessários 37 km de deslocamento saindo do centro da cidade de Itapeva.

Situada dentro de um assentamento de reforma agrária, a escola é frequentada basicamente pelos estudantes filhos de militantes do MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Aquela comunidade compreende que a escola é parte da conquista das lutas que travaram na região.

A “Terezinha”, como é carinhosamente conhecida, desde sua fundação negou o modelo único e urbano que vinha da cidade. Seu nome é homenagem a uma professora da cidade que atuou na década de 70 e foi aceito pela comunidade por representar exemplo de dedicação à educação de pessoas socialmente subrepresentadas.

Educadores da Terezinha percebem a evasão de jovens do campo como um problema:

Aqui o receio é que a comunidade se extinga, porque os jovens estão cada vez indo mais para a cidade. Para estudar, para trabalhar, para outros municípios e só estão diminuindo. (...) A gente precisa ampliar a quantidade de pessoas nas escolas dentro de assentamentos com um trabalho que reflète e é voltado para a Educação do Campo. (Selma)

Hoje nós temos uma ameaça muito grande, o trabalho. Os jovens já largam a escola e vão trabalhar nas fazendas. (...) Cada um está em um canto, no outro, e até os pequenos, quando perguntados sobre a intenção deles,

respondem que a intenção é trabalhar na fazenda e não mais ter a terra.  
(Eleidimar)

O importante papel de educadores que ali atuam na busca por uma Escola do Campo que traduza os ideais, as lutas, os estudos e a legislação pertinentes foram o ponto inicial desta pesquisa.

Dentro do Movimento Sem Terra, a partir das primeiras escolas itinerantes que nós fomos construindo e também a partir dos primeiros cursos de formação de educadores, um dos dilemas com que a gente sempre se deparava era quando a gente construía as nossas escolas, sempre nas escolas itinerantes dentro do acampamento, seja as escolas nos assentamentos, quem fazia a gestão desta escola e os professores que vinham dar aula para esses educandos eram na maioria das vezes professores que não tinham nenhum comprometimento com a educação do campo, com a questão agrária. Não tinham nenhuma opção ideológica mínima que fosse voltada para nossa realidade e o discurso que sempre esses professores traziam pra dentro de nossas escolas, dos acampamentos ou assentamentos era esse mesmo discurso que o campo era atrasado “A reforma agrária é um atraso, vocês tem que estudar pra sair do campo, estudar pra deixar o campo, no campo não dá pra ser alguém na vida, vocês não vão estudar pra pegar no cabo da enxada.” Então esse discurso preconceituoso, que vinha contra os nossos interesses. (Selma)

Sobre esses educadores comprometidos e preocupados com a Educação do Campo discorro no item “Entre o aproximar e o reconhecer”.

### **1.10. Legislação específica do município de Itapeva**

Em Itapeva, alguns instrumentos deram uma sobrevida para a atuação dos educadores em nível local. A mais significativa conquista foi o Decreto Municipal Nº 6.409/2.008, que reconheceu a atuação dos educadores da E.M. Terezinha de Moura Rodrigues Gomes e aponta para a efetivação da unidade como projeto Piloto de Educação do Campo. As outras leis municipais<sup>7</sup> foram feitas em parceria com as demais secretarias, com destaque para a Secretaria de Meio Ambiente e Abastecimento, que apareceu como parceira em todos os projetos.

Embora a Secretaria Municipal de Educação conte com Diretrizes Curriculares para Educação Municipal, com referências à Educação do Campo e ao

<sup>7</sup> Em consulta ao site <http://www.camaraitapeva.sp.gov.br/servicos/leis/>, portal onde concentra a base de dados da Prefeitura de Itapeva, encontrei os seguintes instrumentos jurídicos que tratam a questão da Educação do Campo à nível local: Lei nº 2440/06 (Programa “viveiros e mudas” em escolas municipais), Lei nº 2832/08 (implanta o Programa Semeando Educação, Saúde e Agricultura Familiar em escolas da zona rural), Decreto nº 6.409/2008 (criação do projeto de Educação do Campo e nomeação de diretora do campo para a escola piloto EM. Terezinha de Moura Gomes) e Lei nº 2902/09 (cursos extracurriculares relacionados à Agricultura). Acesso dia 07/10/2014 às 01:32 (ANEXO 2 – Leis e Decretos do Município de Itapeva).

Decreto Municipal Nº 6.409/2.008, pouco foi feito para a adaptação dos currículos para a realidade do Território das Agrovilas. Para os educadores, bastaria o reconhecimento dos princípios de Educação do Campo, apontados em seus projetos e uma releitura do currículo oficial. O trabalho de adaptação não seria difícil, já que a Secretaria Municipal de Educação conta em seus quadros com um CFP – Centro de Formação Pedagógica - com professores especialistas em todas as áreas do conhecimento que poderiam, em parceria com os educadores da comunidade, desenvolver diferentes abordagens para a Educação do Campo partindo do currículo adotado na rede.

Se o Decreto Municipal Nº 6.409/2.008 menciona a E.M. Terezinha de Moura Rodrigues Gomes como “escolhida uma escola-piloto, devido a suas características específicas, localizada no assentamento” (ITAPEVA, 2012, p. 190), a falta de continuidade da equipe que elaborou o instrumento legal e a centralização dos processos nas mãos do executivo municipal não contribuíram com o avanço da proposta.

Para o governo, que faz um cálculo sobre o custo-benefício, a manutenção da escola ou a troca por transporte é muito mais “lucrativo”. Com o fechamento de escolas no campo cresce as perdas de verbas devido a política de módulos cujo o padrão urbano, o padrão urbano vira a regra, é impossível basear cálculos de números de estudantes do campo tendo como base o cálculo urbano.

Salas multiseriadas, aulas de 50 minutos, processos de atribuição e didáticas atrapalham a atuação protagonista do educador camponês, em meio aos processos de regulação que são praticados pelo governo via políticas de educação. Alternativas a esta realidade serão relatadas no próximo capítulo deste texto.

### **1.11. Entre o aproximar e o reconhecer**

“Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes” (Paulo Freire).

Retorno aqui ao tempo inicial desta pesquisa, resgatando a principal fonte e as primeiras pistas que foram coletadas dos contatos com os educadores da Terezinha. Apresento aqui esses educadores, as possibilidades cartográficas por

eles despertadas e outros sujeitos e espaços com quem manteve contato durante esse caminhar.

Em se tratando de narrativas desses educadores sobre suas experiências na luta do campo é preciso significar os ganhos e as perdas, as alegrias e decepções, a matéria viva da vida e do trabalho presente na memória. BOSI (1994, p. 22) afirma: “fica aquilo que significa”.

Quando Ecléa Bosi afirmou ficar aquilo que significa, trouxe para o campo da memória um questionamento importante sobre processos de retenção e elaboração. O processo de significação da memória acontece em movimento duplo: primeiro a retenção seguida da elaboração. A retenção acontece em todos os momentos, uns com maior intensidade que outros, mas a elaboração é a corporeificação da memória de alta intensidade.

No sujeito, a memória de alta intensidade é aquela capaz de conduzir o sujeito que viveu a experiência social a novas ações e nesse momento a memória passa a ter *status* de processo de aprendizagem.

O trabalho elaborativo é o exemplo disso: parte dos pontos de significação da memória e torna-se processo de produção de conhecimento. Sendo assim, o sujeito que viveu determinada experiência social é capaz de conduzir ações no presente tendo como base o passado.

“O passado é, portanto, trabalhado qualitativamente pelo sujeito, sobretudo se o seu tipo for “elaborativo”, em oposição ao “retentivo” (...) o passado pode ocupar quase todo o espaço mental do sujeito, como no caso dos velhos enfermos e aposentados, e pode, em situações opostas, ser desdenhado e esquecido, como a infância durante a adolescência” (BOSI, 1994, p. 68)

As conversas com os educadores do campo me mostraram que, por mais experiências vividas por eles no cenário da educação, a condição camponesa ainda sobressaía e tornava-se importante condição na atuação na escola.

Para provocar a compreensão de tal processo levei aos entrevistados a seguinte pergunta: já que a sala de aula é uma continuidade da trincheira de luta pela terra “O que em mim fica? O que em mim significa?” (BOSI, 1994, p. 22).

Retomo a questão da memória presente nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo para dar destaque à importância na construção da identidade da escola do campo:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002)

As experiências sinalizadoras de futuros de atores envolvidos com processos de lutas sociais de minorias tem igualmente a função de constituir um contraponto à história oficial das classes hegemônicas, segundo Michael Pollak :

Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à "Memória oficial", no caso a memória nacional. (POLLAK, 1989, p. 5)

A partir da escuta das narrativas dos professores, foi possível entender como o camponês como ser social, econômico e identitário – a “essência camponesa” - adentrava a sala de aula, assim como quais as pistas que conduziam a espaços outros que não apenas a sala de aula nessa construção de um mapa da Educação do Campo.

Ao seguir essas pistas, à medida em que elas se apresentavam, o trabalho se configurava como uma cartografia de falas, espaços e possibilidades:

As pistas que guiam o cartógrafo são como referências que concorrem para a manutenção de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e de calibragem do caminhar no próprio percurso da pesquisa – o *hódos-metá* da pesquisa. (PASSOS, E. KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da, 2009, p. 13)

Segundo Eduardo Passos (2009) e Regina Benevides de Barros (2009) a metodologia de pesquisa pode ser definida por regras previamente estabelecidas, o que está impresso na etimologia da palavra: *metá-hódos*, “um caminho (*hódos*) predeterminado pelas metas dadas de partida”; ou pode reverter essa ideia de caminho pré-estabelecido:

A cartografia propõe uma reversão metodológica: transformar o *metá-hódos* em *hódos-metá*. Essa reversão consiste numa aposta na experimentação do pensamento – um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude. (PASSOS, E. KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. 2009 p.10)

Desta maneira me impliquei com o método cartográfico: como experiência e atitude, seguindo os percursos que se me apresentavam, não me furtando a intervir e sendo, ao mesmo tempo, afetado enquanto pessoa/pesquisador. “Eis, então, o sentido da cartografia: acompanhamento de percursos, implicação em

processos de produção, conexão de redes ou rizomas” (PASSOS, E. KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da .2009, p. 10)

A Cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas nem com objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa. O desafio é o de realizar uma reversão do sentido tradicional de método – não mais um caminhar para alcançar metas pré-fixadas (*metá-hodós*), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas. A reversão, então, afirma um *hodós-metá*. A diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisasempre considerando os efeitos do processo do pesquisador sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados. (PASSOS, E.,KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. 2009,p. 17).

Afeto é o sentimento que “impulsiona”, é um campo em composição entre aquilo que existe e a paisagem em transformação. Por afeto, sentimento-postura, o sujeito toma a dimensão de seu espaço de ação política e toma partido.

A seguir apresento educadores que participaram desta pesquisa.

### 1.11.1. Mapas de falas

Neste trabalho de cartografar utilizei como ponto inicial uma educadora “semente”: Lourdes Sánchez Sánchez, envolvida com as articulações promovidas na Educação e militante do MST, especialmente nas reivindicações pela efetivação das leis da Educação do Campo.

Formada em Pedagogia do Campo, pedagoga inquieta, questionadora e pronta para contribuir por uma educação melhor, suas falas na equipe de Políticas Públicas da Prefeitura de Itapeva pontuavam de que maneira o Setor de educação do MST, através dos educadores que atuavam na escola E.M. Profª Terezinha M. R. Gomes, articulavam a memória social com a Diretriz específica (Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo).

Sou catalana-brasileira (risos). Filha da migração que seria aqui o equivalente aqui a migração nordestina para São Paulo (...) eu sou fruto disso. Os meus pais eram aqueles bóias-frias da região mais pobre da Espanha que migraram pra Barcelona em busca de pão e trabalho. Nasci em Barcelona, mas fruto dessa migração, (...) Às vezes quando a gente fala que é espanhola as pessoas, no

imaginário delas, imaginam que esta pessoa, é um status, beneficiado e tal (risos). Eu não me considero isso.

Nos barracos de lona aqui me formei militante, nos barracos de assentamento onde a Selma também se formou, no vínculo com as escolas e o setor de educação. Assim foram muitos anos minha atuação, mas não como profissional, mas como movimento, como comunidade. Agora estou trabalhando do outro lado, que é bem diferente, muito diferente, como profissional dentro (da escola), profissional formal dentro da rede né? Outro olhar da posição. (Lourdes Sánchez Sánchez)

No depoimento, como em outros momentos informais que conversamos, Lourdes sempre enfatiza que sua posição atual de educadora é atravessada por experiências na educação escolarizada e popular. Sua origem e trajetórias cruzadas entre Espanha e Brasil foram fundamentais para reconhecimento de situações econômicas que caracterizam os “camponeses ou mesmo “bóias-frias da região mais pobre da Espanha” entre o norte geográfico e não global de sua origem e o sul-sudeste global e geográfico, mas que apresentam ligações entre as realidades, principalmente as dificuldades econômicas impostas por um sistema cada vez mais integralizado.

O primeiro contato com outros os membros do setor de Educação do MST foi um momento rico de experiências em que fui atravessado pelas trajetórias que compuseram cada educador ali presente e ampliei as pistas para esta cartografia. Cada fala compunha o mapa de possibilidades, ampliado naquele momento, partindo da Lourdes, sendo acrescido de outros quatro educadores que passariam a contribuir: Eleidimar Pereira dos Santos, Fernanda Aparecida Matheus, Selma Santos e Rosalina Pereira Lima.

O educador Eleidimar, morador da Agrovila I, atualmente atuante na Rede Municipal de Educação como professor PEB II de História, contribuiu com indicações de escolas que realizavam projetos de Educação do Campo.

Tenho 35 anos e sou um desses nordestinos que a sorte, ou o azar (risos) trouxe para morar aqui em São Paulo. Morei no Rio de Janeiro, onde contribuí com o movimento, e aqui estou agora. (...) Você tem que tomar partido, tomar parte, estar em um ponto pra você começar a pensar. (Eleidimar)

Em seu depoimento enfatizou a necessidade de reconhecermos as experiências que avançaram na temática, como foram os casos da ETEC Dr. Dario Pacheco Pedroso em Taquarivaí/SP, que atuava recolhendo estudantes em regime de alternância; Instituto de Educação Josué de Castro em Veranópolis/RS, com sua

metodologia baseada na Escola do Trabalho de Pistrak (2005) e a EMEF/EE Escola do Campo Professora Helena Borsetti em Matão/SP, que já conseguira avançar na questão da adaptação curricular e participação da comunidade na escola através de conselhos como APM – Associação de Pais e Mestres.

Outras experiências foram também apresentadas pela educadora Rosalina Pereira Lima, conhecida como “Rosinha”. A educadora “Pedagoga do Campo”, como Rosinha gosta de ser apresentada, concluiu o curso de Licenciatura em Educação do Campo oferecido pela Universidade Federal de São Carlos em parceria com o PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. É também especialista em Territorização, Trabalho, Educação do Campo e Saberes Agroecológicos, pela UNESP de Presidente Prudente. Segundo ela, sua formação acadêmica não seria nada se a atuação na Agrovila I não fosse carregada pela mística da educação popular. A militante contribuiu bastante com a pesquisa, nos contatos com os educadores do campo e junto ao setor de educação do MST.

Eu moro aqui na Agrovila I, também como os companheiros. Graças a Deus tive a oportunidade de me formar como educadora “Pedagoga do Campo” e fico aqui pensando como a gente é pequenininho. Depois do curso pude trabalhar aqui na Agrovila e junto com os pequeninos vi que podemos fazer a diferença. (Rosinha)

A participação da militante Selma Santos contribuiu para a compreensão das Diretrizes e outros marcos normativos que, no Brasil, institucionalizaram a Educação no e do Campo. Selma, Pedagoga do Campo, 31 anos e moradora da Agrovila I me apresentou aos estudos de Caldart e Arroyo que, alinhados aos demais marcos normativos ampliaram minha visão sobre a temática.

A partir dos nossos primeiros acampamentos, uma das primeiras preocupações nossas enquanto movimento foi a educação. Primeiramente, buscávamos resolver o problema das crianças que entravam por debaixo da lona preta no acampamento e que ficavam sem estudos, não tinham escola e vagas nas escolas.

A Educação não poderia ser só esse discurso da educação gratuita de qualidade, laica e tal, até mesmo o Estado liberal tem esse discurso. Mas, o que a gente queria era uma educação do campo, com a questão agrária e da reforma agrária. Na luta que nós estamos lutando, que nós estamos fazendo. Então, nossa preocupação não é só em ter escola. (Selma)

Fernanda Aparecida Matheus, 34 anos, moradora da Agrovila I, Agrônoma e Pedagoga do Campo oportunizou um olhar atento ao cenário dialético em que acontece a luta pela Educação do Campo. Fernanda, atualmente



responsável pelo setor de formação do MST, já teve em sua formação a experiência de coordenadora pedagógica da Escola Nacional Florestan Fernandes e também na direção regional do Setor de Educação do MST. Devido à sua dupla formação, agrônoma e pedagoga, pode atuar em vários setores como o da produção de agronomia e estudos de gênero acumulando assim experiências importantíssimas dentro e fora da escola.

Agrônoma agroecológica, como sempre coloca sua opção e atuação, defensora de métodos que fogem aos tradicionalmente utilizados no mercado, atua desde a década de 90 na educação com o EJA - Educação de Jovens e Adultos por crer que ali está a possibilidade de mudança no campo: “a escola pode conseguir a passagem da condição de precarização do campo e camponês”.

Creio que nós, educadores, temos um papel fundamental, uma missão histórica de superação dessa estrutura que se criou no campo brasileiro e a escola é o espaço. Superar todo um passado de Lei de Terras, onde só poderia receber terras por meio de compra, da Lei Áurea, onde reforçaram a condição desigual, e hoje a associação entre agronegócio, o capital financeiro, e o estado. É por isso que a escola é importante na luta! (Fernanda)

Na educação teve condição de fazer especializações em processos de aprendizagem baseados na cultura popular, olhando para a América Latina, principalmente as campanhas de alfabetização dos camponeses em Cuba e Nicarágua se apaixonou pela concepção de escola “centro irradiador de cultura, de produção de cultura no espaço da comunidade” e por isso atua na fronteira entre o trabalho na reforma agrária como agrônoma e a conscientização através da articulação campo e escola, também foi fundamental na orientação sobre os referenciais bibliográficos desta pesquisa.

Compreender a questão agrária dentro da Escola e como os educadores conseguem, a partir das histórias de luta ressignificar as práticas no contexto da educação, contribuiu para a pesquisa.

Apresentados os atores que trouxeram os desdobramentos e pistas desta cartografia, trago agora o conceito que permeia as minhas vivências e experiências aqui relatadas nos dois próximos capítulos: a ecologia dos saberes.

### 1.11.2. Ecologia de saberes

A ecologia de saberes diz respeito à postura de reconhecer e valorizar os saberes em sua multiplicidade e pluralidade para que seja possível realizar ações emancipatórias do ser humano.

O conceito, criado por Boaventura Souza Santos, faz parte de uma análise da estrutura do pensamento moderno ocidental como continuidade das demarcações entre o Velho e o Novo Mundo na era colonial. Tais estruturas de pensamento ainda hoje definem as relações políticas, econômicas, culturais e sociais do planeta, tornando-se a 'injustiça cognitiva' que está ligada à injustiça social. SANTOS sugere, então, que seja construído um outro pensamento que

Confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes. É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento. (SANTOS, 2007, p. 22)

Frente a um mundo globalizado e interconectado, em que conhecimento e informação são centrais na circulação da cultura e nas outras relações sociais e econômicas, é necessário construir uma "epistemologia dos conhecimentos ausentes" de modo a tornar possível o equilíbrio global e local. A construção de um pensamento sociodiverso, etnodiverso e epistemodiverso poderá superar as "monoculturas" de saberes dominantes, as quais não acreditam no saber e na experiência alternativa, tornando impossível a sua aparição e/ou permanência.

O pensamento de um 'saber único' tem seus efeitos também na Educação, uma vez que esta depende do pluralismo de pensamentos e saberes. Boaventura propõe a Pedagogia do Conflito, gerada pelo inconformismo aos modelos hegemonicamente utilizados.

A educação para o inconformismo tem de ser ela própria inconformista. A aprendizagem da conflitualidade dos conhecimentos ela própria conflitual. Por isso, a sala de aula tem de transformar-se ela própria em campo de possibilidades de conhecimento dentro do qual há de optar. Optam os alunos tanto quanto os professores e as opções de uns e outros não tem de coincidir nem são irreversíveis. As opções assentam exclusivamente em idéias já que as idéias deixaram de ser desestabilizadoras no nosso tempo. Assentam igualmente em emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos inesgotáveis. Só assim é possível produzir imagens desestabilizadoras que alimentem o inconformismo

perante um presente que se repete, repetindo as opções indesculpáveis do passado. O objetivo último de uma educação transformadora é transformar a educação, convertendo-a no processo de aquisição daquilo que se aprende, mas não se ensina, o senso comum. O conhecimento só suscita o inconformismo na medida em que se torna senso comum, o saber evidente que não existe separados das práticas que o confirmam. (SANTOS B. d., 1996, p. 18)

O principal inimigo da ecologia de saberes é, para o autor, a utilização massiva da técnica de ensino que promove a monocultura através da especialização e isolamento das disciplinas. A escola deve voltar a conversar.

A proposta de ecologia na educação está no reconhecimento de que o modo como a ciência foi aplicado, principalmente após a Revolução Industrial no século XIX pela utilização massiva da técnica, ditou um processo de regulação que comprimiu as propostas de educação emancipatórias

Segundo Boaventura, a transição paradigmática, na educação, se dará em etapas intimamente relacionadas, partindo do reconhecimento da incompletude dos paradigmas modernos da ciência educacional, seguindo para compreensão da crise, reconhecíveis entre as propostas de regulação e emancipação. Finalmente, a aceitação de novas formas de ser e existir, o paradigma emergente, que apresentase fortemente no multiculturalismo dos diversos processos de aprendizagem construídos nas práticas relacionadas à essência dos povos.

Sair da epistemologia teórica, padrão historicamente produzido pelos paradigmas dominantes da educação, para a epistemologia prática, paradigma atualmente visto pelo autor como proposta emergente, e voltar a questionar as coisas simples é tentar responder à pergunta sobre a Educação no futuro: “haverá energias no passado ou no futuro para impedir que o presente se repita indefinidamente?” (SANTOS B. d., 1996, p. 16).

Com esta aproximação em torno do tema Educação do Campo, passo a relatar momentos e experiências que reafirmam as possibilidades de significação das lutas do camponês, o saber historicamente construído na luta e na Universidade e as práticas que tornam possível que as articulações dos movimentos sociais, refletidos nos documentos orientadores da Educação do Campo, retornem ao seu lugar de origem.

É tempo de reconhecer.

## 2. Tempo de reconhecer

Nas conversas com os educadores do campo, a ideia da escola irradiadora do desenvolvimento da comunidade foi reconhecida pela experimentação de experiências singulares reveladas como credíveis e exemplares para suas práticas. Para que os camponeses pudessem ocupar o espaço da sala de aula como possibilidade para desenvolverem suas experiências formativas, a escola precisou reunir os espaços de educação formal e dos movimentos sociais.

Estamos presenciando um momento de reconhecimento da pluralidade já existente nas experiências em andamento nos movimentos sociais. Crescem, cada vez mais, as experiências não escolarizadas, estabelecendo diálogos com as práticas escolarizadas de educação. Sobre as alternativas em construção na realidade atual a quebra do conceito único de educação torna cada vez mais evidentes.

As instituições escolarizadas de forma metonímica<sup>8</sup> desconsideram outras formas e processos educativos centralizando como única forma de se ensinar aquela que acontece na escola oficial, nesta acontecem experiências como a centralização do espaço escolar como único local de aprendizagem, a hierarquia dos cargos e seu respeito como garantia do sucesso, horários que contrariam os tempos da comunidade, massificação de conteúdos de forma reducionista, aprendizagem com descritores definidos que silenciam as formas de aprendizagem baseadas nas experiências dos diversos espaços educativos, rotinas indicadas pelos programas anuais que seguem calendários das avaliações externas, currículos engessados, distanciamento entre o horário da escola do horário da vida entre outros.

A razão metonímica é obcecada pela ideia de totalidade sob forma da ordem. Não há compreensão nem ação que seja referida a um todo e ao todo tem absoluta primazia sobre cada uma das partes que o compõem. Por isso, há apenas uma lógica que governa tanto o comportamento do todo como o de cada uma das partes. (SANTOS B. d., 2010, p. 97)

---

<sup>8</sup> Sobre forma metonímica de educação apresento uma leitura de uma das monoculturas de Boaventura de Souza Santos a qual ele nomeia como “razão metonímica” (SANTOS B. d., 2010, p. 95) que tende a reduzir a ideia designando o todo por uma parte. Por educação a lógica da monocultura metonímica desconsidera outros processos educativos enfatizando apenas a educação escolarizada como única.

Sobre a lógica da razão, que reduz e caracteriza como bom ou ruim determinados processos, coloco na educação os instrumentos de regulação que a educação tem que respeitar. O problema é que o efeito da regulação dura até que a lógica esteja minimamente funcionando. Com a crise da educação, e isso aconteceu ciclicamente com as outras trajetórias de escolarização, as possibilidades de protagonismo aparecem com experiências significativas que enchem os olhos por sua capacidade criativa.

Uma rede de processos educativos se constituía no trabalho de militância daqueles educadores e me coloquei a experienciar os processos que foram reconhecidos através das imersões em suas vidas e trajetórias em diálogo no campo.

## **2.1. Cartografia do Entusiasmo**

Cartografia do Entusiasmo é uma série de imersões em três espaços de significação das práticas dos educadores do campo em atuação no Território das Agrovilas. As escolhas dos espaços para análise foram feitas após a transcrição, análise, exposição da transcrição para os educadores e, enfim, os afetos em mim despertados das experiências de educação promovidas por eles no atendimento ao camponês da atualidade. Esse mapeamento das pistas colhidas dos depoimentos daqueles educadores e os espaços de significação por eles anteriormente ocupados levaram a reconhecer as novas imersões que serviam como baliza para o meu atuar na pesquisa – a Pedagogia da Alternância, o Ritual de Sementes Crioulas e Uma Escola do Campo. O caminho que a seguir descrevo é certamente mais fácil, já que fui direto a pistas por eles descritas.

### **2.1.1. Pedagogia da alternância**

Durante as entrevistas, os educadores camponeses atuantes no Território das Agrovilas indicaram algumas experiências que foram implantadas na região que conseguiram manter importantes diálogos com a comunidade,

principalmente respeitando os tempos e espaços de educação garantidos pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Os educadores indicaram experiências de educação por alternância que ocorreram em São Paulo como a Etec. Dario Pacheco Pedroso em Taquarivai, com o curso de habilitação Técnica em Agropecuária; a EMEF Prof. Hermínio Pagotto em Araraquara, com a experiência no Ensino Médio; e em escolas do Paraná, como Colégio Iraci Salete Strozak, em Rio Bonito do Iguaçu, também com a experiência no Ensino Médio.

A Pedagogia da Alternância é uma modalidade de formação que prevê períodos alternados de estudo na entre a Escola e a comunidade de origem dos estudantes. Este modelo pretende aproximar essas duas instâncias de produção e reprodução do saber de modo a gerar conhecimento e possibilitar a análise da realidade por meio das atividades desenvolvidas na escola, cujo currículo deve estar vinculado ao meio do estudante.

Segundo Ana Paula Pacheco e Chaves, em “Retrato Falado da Alternância: sustentando o desenvolvimento rural através da educação”, o modelo representou alternativa de desenvolvimento rural através da educação . Para a pesquisadora o regime surgiu com o objetivo de suprir a até então ausência de processos de educação escolarizados nas áreas rurais, principalmente no início do século XX.

Em contraste com a crescente valorização da educação escolarizada, o regime de alternância surgiu em um contexto histórico em que as guerras reduziram momentaneamente a participação do Estado na manutenção das escolas e, conseqüentemente, o não cumprimento do direito à educação.

Sobre o surgimento do modelo de alternância, a autora apresentou a seguinte contextualização:

Era uma vez, um pequeno vilarejo na França, chamado Lauzun (lê-se “Lozan”). Lá pelos idos de 1935, um jovem chamado Ives, filho único de uma família de agricultores de Lauzun, declarou que não iria mais à escola: ele queria permanecer na propriedade e ser agricultor como seu pai. O pai de Ives só tinha feito o primário e “sabe o que lhe falta, mesmo para ser um simples produtor”. Vão os dois então visitarem a escola agrícola da região, mas eis a conclusão deste pai: se Ives frequentar esta escola, ele não será jamais um agricultor.

Desanimado, mas persistente, o pai de Ives contou seu problema ao padre da comunidade e lhe pediu que este ensinasse a seu filho língua e matemática. Ao que o padre respondeu categoricamente: “Não! Por quê? Eu não sou o pai do Ives, da sua família isoladamente, sou pai da

paróquia. Quero me ocupar de Ives, mas juntamente com os outros de sua idade. Não sou padre para alguns privilegiados. Sou padre de todos”  
Como reação a essa resposta, o pai de Ives juntou mais três pais de família e foi conversar com o padre novamente. Desta reunião, ficou decidido que os jovens fariam um curso técnico de agricultura por correspondência e permaneceriam na casa paroquial uma semana, para discutir o material do curso e o trabalho na propriedade. Para sua estadia, eles trariam a comida de suas casas. Até que os trabalhos corrigidos fossem enviados de volta, eles ficariam em casa para trabalharem com sua família e só voltariam a se reunir por uma semana quando o material corrigido fosse enviado de volta. No dia 24 de novembro de 1935, chegaram quatro jovens de 13 e 14 anos à paróquia de Lauzun. (CEETEPS, 2000, p. 27)

O contexto histórico em uma França arrasada pela guerra, contribuiu para que a alternância fosse desenvolvida e disseminada como importante prática educativa para as populações camponesas, especialmente por contribuir na manutenção do homem no campo, estabelecendo diálogos entre a educação escolarizada e não-escolarizada.

A alternância de tempos - tempo-comunidade e tempo-escola - procurou resolver a questão da mudança de paradigma em relação ao homem do campo (SOUZA, 2006). a experiência chegou ao Brasil através das CEFFA - Centros Familiares de Formação por Alternância. Após a implantação em outros países, com demandas por propostas educativas específicas para camponeses, os sistemas estatais de educação passaram a adotar a alternância como o modelo de educação alinhada aos paradigmas educacionais defendidos pelos camponeses.

Aqui no Brasil, por exemplo, até 1996 o Centro Paula Souza possuía escolas agrícolas funcionando em regime de internato, em que pouco se aproveitava a experiência dos jovens nas atividades que desenvolviam em suas comunidades.

A alternância no Centro Paula Souza veio com o objetivo de reestruturar as 35 escolas que ofertavam a habilitação Profissional Plena de Técnico em Agropecuária. Em 1997, a administração aprovou o Projeto de Pedagogia da Alternância do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - CEETEPS. As primeiras escolas desenvolverem o projeto em Rancharia, Mirassol e Andradina, no Estado de S. Paulo. A escolha das localidades deveu-se às demandas de “vários assentamentos rurais e um número significativo de pequenos proprietários rurais” (CEETEPS, 2000, p. 11) e também por terem a experiência desenvolvida no interior das associações de agricultores.

E, Taquarivaí, região sudoeste do Estado de SP, a experiência de educação em alternância foi implantada na Etec. Dario Pacheco Pedroso. No texto

do projeto é clara a referência à Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, principalmente na tentativa de superação da educação para os camponeses dos antigos olhares de educação rural vinculada aos investimentos patronais subsidiados pelo Estado. Segundo a LDB:

**Art. 3º.** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Para além do apontado na LDB, o CEETEPS entendeu também como importantes para a sua proposta, a Resolução do Conselho Nacional de Educação, 16/99 no que diz respeito ao uso de sistemas como o de alternância na educação profissional

- I - independência e articulação com o ensino médio;
- II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos;
- III - desenvolvimento de competências para a laboralidade;
- IV - flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização;
- V - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso;
- VI - atualização permanente dos cursos e currículos;
- VII - autonomia da escola em seu projeto pedagógico. (BRASIL, 1999, p. 40)

Mesmo se tratando de uma realidade diferente da E.M. Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, a Etec. Dario Pacheco Pedroso foi bastante apresentada como uma alternativa para práticas educativas do campo. Fui, portanto, visitar o curso de habilitação Profissional Plena de Técnico em Agropecuária daquela Etec e teço aqui minhas considerações sobre esse reconhecimento.



Figura 12: Cartografia do regime de alternância Etec Dário Pacheco Pedroso



Carpoteca - amostras de sementes.



Apresentação das atividades desenvolvidas pelos estudantes no tempo casa



Apartamentos para estudantes utilizados durante o tempo escola.



Detalhe da fachada da ETEC Dr. Dário Pacheco Pedroso



Viveiro de mudas



Salas de aula e laboratórios.

Fonte: Acervo do pesquisador (2014)

Os estudantes contribuem diretamente na relação de produção de conhecimentos da escola com as das comunidades de origem e suas práticas podem ser notadas na constante transferência de saberes. Neste processo, outras

necessidades, como o conhecimento exigido na contemporaneidade, são sempre renovados pela retroalimentação existente entre os processos de educação advindos dos saberes do campo em contato com os escolarizados.

As práticas do camponês, em sua comunidade de origem, podem ser exemplos de saber tonificante, se considerarmos que na relação entre o sistema atual de educação, hegemonicamente construído nos critérios escolarizados, e a potência do saber contra-hegemônico que está presente no modo de ser e viver no campo existem possibilidades de aproximação e renovação.

Nas relações escolares estabelecidas em trocas de tecnologias, observadas na prática da alternância, foi possível captar um pouco daquela autonomia pretendida e, de certa maneira, colocada em prática. A forma como os tempos e conhecimentos dialogam no regime de alternância fizeram significar muito do que os educadores do campo em atuação no Território das Agrovilas conseguiam com os estudantes em suas salas.

A relação entre a experiência da alternância e as articulações dos educadores entrevistados são notadas nos princípios da cooperação, organização pela distribuição de pequenas tarefas entre os educandos, compromisso que cada criança tem com as responsabilidades coletivas, saberes compartilhados, desenvolvimento das tarefas com responsabilidade, registros das vivências compartilhadas e participação nos momentos de observação e verbalização das vivências.

Uma das experiências advindas da prática da alternância que está em desenvolvimento na comunidade é o exercício do “Diário de Relatos da Turma”, conhecido como “Mala Viajante”. A prática é desenvolvida utilizando inúmeros materiais didáticos como livros, imagens, músicas e um diário para pais e educandos - todos os materiais tem como objetivo a aproximação da comunidade com a escola. As verbalizações seguem o formato da assembleia do MST que acontecem dentro dos assentamentos e o modelo reforça os valores do movimento social presentes na formação pela luta.

Existe um professor mediador, uma espécie de “acompanhante” que auxilia os estudantes nas tarefas no tempo-casa. Na escola da comunidade o professor não tem o cargo específico. porém ele o exerce pela proximidade com os estudantes. O papel do mediador é estabelecer o contato entre a comunidade de origem e a escola e nesse aspecto observei muitas semelhanças entre o trabalho

dos educadores da Agrovila com o desenvolvido na alternância, principalmente no que diz respeito à proximidade entre a pedagogia escolarizada com os processos de construção de conhecimentos na prática já desenvolvida na comunidade.

A participação da escola na comunidade, por intermédio de um professor mediador que acompanha os processos, faz quebrar a barreira entre os dois processos de aprendizagem. Assim, tanto no modelo escolarizado quanto no não-escolarizado, aumenta o protagonismo dos estudantes com participação direta no processo de aprendizagem. A experiência de observar o funcionamento do modelo ampliou minha percepção sobre os tempos escolares e sua importância na educação dos camponeses.

Observando a alternância de tempos escolares neste regime de educação, pude observar que das experiências relatadas pelos educadores esta é a única que vem cumprindo o Art. 35 das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, artigo que trata da forma como serão aplicadas as adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo em cada região. A escolha dos tempos, com participação dos professores mediadores e a comunidade possibilitam a prática de orientações presentes no documento. A organização da ação pedagógica acontece considerando os conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes do campo e a organização escolar própria, com a devida adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola, às condições climáticas das regiões e adequação à natureza do trabalho. Quanto a este último, fica evidente a valorização dos saberes socialmente construídos na comunidade como alternativa de aprendizagem dentro da escola.

A experiência da relação entre a comunidade e a escola dentro do modelo escolarizado, pode ser analisada de duas formas<sup>9</sup>: uma interpretando os interesses da instituição com alternativa credível e capaz de cumprir a diretriz específica e outra na relação de contrapartida da comunidade com a socialização dos saberes entre a comunidade e a escola.

De acordo com os educadores, a passagem pela experiência da educação por alternância contribuiu na educação escolarizada na reafirmação de

---

<sup>9</sup> Análise retirada dos procedimentos do trabalho de tradução propostos para a ecologia de saberes, “o que traduzir? Entre que? Quem traduz? Quando traduzir? Traduzir com que objetivos?” (SOUZA S. B., 2010, p. 129)

alguns princípios dos camponeses: a agroecologia, o papel da juventude no trabalho no campo, a família como parceira da escola e em como os saberes do campo oportunizaram a entrada na escola de conhecimentos produzidos pelos povos da terra e nas comunidades tradicionais.

Mesmo com os avanços, avaliam eles, ainda há locais e sistemas que insistem em considerar o “tempo-casa”, importante fundamento na relação comunidade-escola proporcionada pelo modalidade, como educação não-presencial.

Justamente na troca de conhecimentos presentes nos tempos reside a possibilidade do aspecto dialógico em um movimento de alargar as possibilidades de aprendizagem entre os dois modelos.

A incorporação da pedagogia só começou uma vez que o corpo docente de cada uma das escolas se arriscou e se dispôs a trabalhar com a pedagogia na prática e, quando aplicada, transformava gradualmente a realidade, Este processo de aprendizagem vivido pelas escolas foi vital para a implantação da pedagogia. (CEETEPS, 2000, p. 56)

A forma como os tempos se completam aponta a modalidade como capaz da promoção do diálogo de saberes existentes em ambos espaços de educação: o da escola e o do campo. Isso acontece em estágios que são chamados de Ciclo de Aprendizagem Vivencial:

1. **Experenciar:** este é o momento criado para gerar informações individuais através de alguma atividade que pode colocar em evidência sensações, sentimentos, pensamentos, ações ou vontades.
2. **Colocar em comum:** é o momento em que o indivíduo reporta para o grupo os dados cognitivos, afetivos e comportamentais gerados pela experiência.
3. **Processar:** os dados gerados são examinados e se analisam as lições, modelos e interações observados no que foi compartilhado acima.
4. **Generalizar:** é o momento em que se extrapola a atividade para se pensar em hipótese e abstrações relacionadas à nossa vida cotidiana.
5. **Aplicar:** é neste momento que se cria a ponte entre o presente e o futuro e as pessoas planejam como as generalizações feitas se aplicam ao mundo real. Sem este não há transferência do reconhecimento gerado na atividade para a realidade, portanto, dificilmente ocorrem mudanças relacionadas ao que foi trabalhado na atividade. (CEETEPS, 2000, p. 55)

A importância da Pedagogia da Alternância está na possibilidade de diálogo entre a teoria e a prática, sempre valorizando as duas fontes de conhecimento.

### 2.1.2. Ritual das sementes crioulas

Outra imersão feita foi nas experiências coletivas de aprendizagem na prática diária, presentes em um ritual das comunidades tradicionais: a pedagogia das sementes me retirou das estruturas convencionais das escolas para o campo social. Para reconhecer uma experiência não-escolarizada de aprendizagem fui a uma feira de sementes crioulas. A feira de troca de sementes e mudas tradicionais crioulas é uma prática social como princípio educativo que é capaz de resistir às tendências atuais ditadas pelo agronegócio.

Figura 13: Feira de sementes crioulas



**Fonte:** Acervo do pesquisador

A semente crioula é o material genético que não passou por processos químicos e industriais. Sua composição se faz no cruzamento entre as diversas variedades preservadas pelos guardiões das sementes. A forma de agricultura agroecológica contribui para a preservação deste material genético, que pode ser trocado com outros, mantendo o rico material em seu território de geração a geração e para a autonomia da produção do camponês em relação à compra de sementes industrializadas.

Particpei da VII Feira de Troca de Sementes e Mudas Tradicionais dos Quilombos do Vale do Ribeira e a V Feira Estadual de Troca de Sementes



Tradicionais e Crioulas do Estado de São Paulo que aconteceu em Eldorado nos dias 22 e 23 de Agosto de 2014. Na ocasião pude observar as importantes relações entre o processo educativo afetivo presente na prática da preservação de toda a biodiversidade e vida existente nos quintais dos camponeses.

Figura 14: Feira, ponto de convergência e significações



Fonte: Acervo do pesquisador

Embora não realizada em um espaço geográfico ou um território ocupado pelos camponeses, a feira foi um ponto de convergência e significações - uma troca de tesouros em forma de sementes. Participei, ali, de um riquíssimo diálogo entre as lideranças das comunidades a respeito se deveriam ou não mudar a forma de cuidar das “sementes da vida” - nome pelo qual são conhecidas as sementes crioulas na região - decidindo sobre a proteção nas mãos dos “guardiões das sementes” ou a abertura para a criação de um “banco de semente” subsidiado por empresas interessadas.

Os guardiões das sementes são camponeses que preservam as sementes da família em seus quintais. Já o banco de sementes seria uma espécie de casa de depósito e neste espaço os especialistas desenvolveriam pesquisas testando as sementes em sua resistência, taxa de germinação e produtividade.

Figura 15: Guardiões das sementes em ritual de trocas



Fonte: Acervo do pesquisador (2014)

O objetivo dos defensores do “banco de sementes” é mapear as sementes e colocarem no mercado para depois devolverem para as comunidades com qualidade para melhorar a produção. Os camponeses não aceitam bem esta alternativa, pois ela já se mostrou perigosa: muitos ficaram endividados, tendo que vender as terras.

Os membros das comunidades tradicionais do Vale do Ribeira, com receio do destino das sementes, resolveram vetar as propostas apresentadas – a atitude é também consequência da experiência negativa dos agricultores que viram

muitas das sementes tradicionais caírem nas mãos de empresas que as utilizam como matéria-prima para seus projetos capitalistas.

A geografia da região contribui para o isolamento cultural e as raízes e sementes se mantiveram quase inabaladas: a tecnologia da colheita, da secagem ao sol, o trabalho com animais, a coivara e a culinária tiram o camponês do sistema de produção que lhes é facilmente oferecido e o colocam em posição de negação desse sistema. A atitude dos camponeses chama muita atenção, especialmente por capacitar a argumentação frente aos técnicos. Durante o debate sobre os malefícios da coivara, técnica em que se prepara a terra queimando, os técnicos apresentaram o argumento da perda de nutrientes e uma camponesa apresentou a dificuldade de se preparar terra em um vale e a relação com a natureza “as minhocas saem para lamber a cinza, como é ruim?”, indagou ela.

Para os guardiões das sementes as tecnologias historicamente formadas no acúmulo de saberes são capazes de colocá-los em condição protagonista frente às tecnologias do capital, especialmente porque a lógica da eficiência não é capaz de manter a diversidade como eles fazem. Nos processos de resistência dos camponeses do Ribeira vi muitas das relações apresentadas nas entrevistas dos educadores de Itapeva.



Figura 16: A feira como resistência



Fonte: Acervo do pesquisador (2014)

Na feira de sementes pude escutar as pessoas, o que me levou a reconhecer o modo de pensar educação pelos camponeses. A escuta foi o principal elemento que compôs minha cartografia, que trata de uma tentativa mínima de transmitir vivências que potencializaram os trabalhos desenvolvidos pelos educadores do Território das Agrovilas.

Eu estou convencido de que o mundo contemporâneo necessita de uma sociologia da escuta. Não de um conhecimento frio, que para no âmbito das faculdades racionais, mas de um conhecimento que concebe a todos como sujeitos. Não de um conhecimento que cria distância, separação entre observador e observado, mas de um conhecimento que consegue reconhecer as necessidades, as perguntas, as interrogações de quem observa, e também capaz de, ao mesmo tempo, pôr verdadeiramente em contato com os outros. (MELUCCI, 2004)

No trecho de Melucci (2004), retirado da apresentação da edição brasileira de “O jogo do eu”, o autor apresenta o termo “sociologia da escuta” para identificar o modo de fazer a pesquisa de subjetivação, para o sociólogo italiano a ênfase na relação, por parte do pesquisador, compõe no contato com o pesquisado a maneira de emergir aspectos da identidade.

Nesse aspecto, a formação na resistência certamente compôs na imersão ao cenário das trocas mais um ponto que destaco em meus estudos sobre os processos que levaram aqueles educadores a atuarem de forma protagonista, no caso a agroecologia.

Antonio Candido, em pesquisa sobre o modo de vida do camponês do interior de São Paulo, afirma que para os camponeses a cultura na terra é a base principal da aprendizagem do homem do campo. no segundo capítulo de “Os Parceiros do Rio Bonito” o autor já previa problemas relacionados a soberania alimentar do camponês.

Candido, para ressaltar a importância dos hábitos alimentares dos paulistas, utiliza do depoimento da caracterização feita por Alfredo Ellis:

Muito equilibrada, além de farta, teria sido a nutrição nos primeiros séculos, quando aos seus elementos químicos, pois não só tinham eles em abundancia a proteína, da carne dos seus rebanhos de bovinos, como também lhes sobrava a carne de porco, que é rica em matérias gordurosas de grande valor, o que os fazia carnívoros, além de copiosa variedade na alimentação cerealífera, como trigo, a mandioca, o milho, o feijão, etc., cujas plantações semeavam as redondezas paulistas e que contém elevada porcentagem de hidratos de carbono, muito ricos em calorias. Com alimentação, muito bem combinada, em seus elementos químicos, necessários para a perfeita manutenção da espécie em uma constante eficiência. (ELLIS, apud CANDIDO, 1982, p. 47)

A consciência alimentar, juntamente com as questões relativas à soberania alimentar e a opressão especulativa sobre os pequenos proprietários causada pelas empresas que avançam sobre o campo estavam sempre presentes nas falas dos educadores. Durante as entrevistas, a presença da agroecologia como um dos princípios de Educação do Campo apareceu muito forte nas falas dos educadores e também em suas práticas desenvolvidas nas aulas podemos notar a forte crítica contra o avanço do agronegócio. Desde a pesquisa de Antonio Candido, até o atual cenário em que vivem os camponeses das comunidades tradicionais muitas foram as mudanças.

Figura 17: Agroecologia como um dos princípios de Educação do Campo



Fonte: Acervo do pesquisador (2014)

O universo do camponês é em si relacional e compósito: ele se faz em contato com as diversas particularidades de vida presentes no campo. Para Candido, as influências que se desenvolveram no interior paulista geraram um certo “equilíbrio ecológico” (1982) que certamente contribuiu para a resistência das pessoas nas comunidades.

Segundo Carlos Walter Porto Gonçalves em seu texto “Geografia da riqueza, fome e meio ambiente: pequena contribuição crítica ao atual modelo agrário/agrícola de uso dos recursos naturais”, o avanço dos transgênicos é o grande problema para as sociedades atuais, pois o modo de produção e conhecimentos próprios supervalorizam a ciência e estabelecem o critério da universalização, que acaba contraindo os saberes tradicionais. Outra questão está diretamente relacionada à expansão das terras cultivadas em forma de monoculturas de soja, açúcar, algodão, café, celulose, laranja e a pecuária - para o pesquisador isso compromete a saúde da terra, do trabalhador e move uma política de especulação imobiliária, na qual o principal afetado é o camponês.

Transgênicos, produtos, orgânicos, vaca louca, Monsanto, Via Campesina, McDonald's, José Bové, gripe do frango, agronegócio, zapatistas, agroecologia, MST fazem parte de uma mesma tensão contraditória em que se debate o futuro da humanidade. (GONÇALVES, 2004, p. 243)

A tensão contraditória à qual se refere o autor diz respeito ao paradoxo que envolve o campo: de um lado os camponeses com a força da essência que move seu ritmo de vida e do outro o agronegócio, em seu sistema de dominação, que, financiado pelo capitalismo global integralizado, atualmente reconhecido como neoliberalismo, empurra o campo para a lógica da eficiência e condena todo o ciclo da produção ao modo de produção industrial (GONÇALVES, 2004, p. 225).

Na abordagem feita por Candido (1982) sobre a influência do sistema no modo de vida dos camponeses ele já apresentava como característica marcante a essência resistente, não afeita a modificações. O autor estabelece uma análise histórica das influências dos fatores que poderiam transformar os modos de vida de uma sociedade e a rejeição de hábitos, condutas, técnicas e instituições estranhos à herança cultural da comunidade (1982, p. 36). Acredito que na relação existente entre a agroecologia e a escola, os saberes advindos desta relação podem configurar a forma ideal para esquentar a letra fria das Diretrizes. Os trabalhos desenvolvidos pelos educadores em atuação no Território das Agrovilas já mostram que isso pode acontecer.

### **2.1.3. Uma escola do Campo**

Na última etapa da “Cartografia do Entusiasmo”, busquei me aproximar de alguma experiência que contemplasse a alternância de tempos e a utilização da experiência advinda dos saberes do campo na sala de aula. O reconhecimento foi feito na Escola do Campo Helena Borsetti que, de acordo com os educadores entrevistados, apropriou-se das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e do currículo básico, já praticado, e transformá-lo com os princípios da Educação do Campo, já mencionados neste texto.

O resultado, criado pela própria comunidade juntamente com o corpo docente, se traduz em Eixos de Trabalho expressos no PDT – Plano de Trabalho Docente.

Para garantir que essas temáticas permeiem o trabalho pedagógico, utilizaremos os eixos temáticos que se constituem em instrumentos de problematização da realidade:

1- Identidade e diversidade:- reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças;  
-pesquisar as relações de gênero no campo, possibilitando o conhecimento das famílias não apenas sob o enfoque socioeconômico mas também das relações estabelecidas no cotidiano.

2- O trabalho no campo:

- conhecer as práticas de produção local e sua reprodução social, os papéis dos membros da família nas relações de trabalho, a produção de alimentos da comunidade, incentivo a presença desses alimentos no cardápio escolar;

- refletir sobre como são divididas as atividades de trabalho entre homens, mulheres, jovens e crianças;

- refletir sobre práticas sociais e manifestações culturais desenvolvidas pelos sujeitos da agricultura familiar, tendo o estabelecimento familiar como locus dessas relações;

-entender o trabalho realizado pela mulher do campo tanto na esfera do domicílio, cuidando da casa, dos filhos, da horta e a “ajuda” prestada ao marido, interpretada como uma situação de desperdício para a mulher(trabalho repetitivo) em relação ao trabalho realizado pelo homem (produtivo);

- conhecer as práticas culturais que influenciam no planejamento das atividades no estabelecimento familiar(ex: plantio em época de lua cheia, influência dos santos, manifestações culturais, etc.);

3- Recursos naturais e práticas ambientalmente sustentáveis:- valorizar e evidenciar os saberes e o papel da população do campo na produção de conhecimento sobre o mundo e o ambiente natural;

-caracterizar os agroecossistemas das famílias dos educandos e as formas de uso dos recursos naturais nos subsistemas de cultivo, de criação, extrativistas, beneficiamento da produção e atividades não agrícolas;

-compreender os principais impactos ambientais resultantes da história de ocupação e refletir sobre os efeitos destas, na produção e qualidade de vida das famílias.

4- Sistema de produção no campo:- refletir sobre a forma como os agricultores familiares se organizam, a partir de uma lógica de mercado no sentido da especialização do sistema produtivo;

- conhecer os sistemas de cultivos; os sistemas de criação; os sistemas de processamento ou beneficiamento dos produtos agrícolas; os produtos extraídos dos ecossistemas naturais, como caça, pesca, frutas, resinas;

-entender as relações sociais de propriedade e de trabalho, que tensionam a própria existência da agricultura familiar. (MATAO, 2013)

Atualmente, a escola faz acontecer o projeto de Educação do Campo relacionando três articulações, PDT – Plano de Trabalho Docente, Projeto Diversidade e Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Com as articulações, a escola conseguiu modificar o modo de promover a educação que, de certa forma, estava internalizado. Pude observar que as avaliações externas e seus índices, principal contributo para uma prática mecânica de ensino, nesta escola não é o único objetivo a ser alcançado. Na Escola

do Campo Helena Borsetti notei um compromisso em se repensar a escola em todos os momentos: tudo está facilitado pela proximidade entre a gestão da escola, cujos membros foram escolhidos com participação da comunidade.

“Aqui a diretora mora no sítio, conhece a realidade local, uma pessoa que é do campo e mora no campo e conhece as demandas e isso contamina a todos e todos que não são contaminados saem no outro ano, até efetivos”  
(Cíntia , coordenadora do Ensino Fundamental II)

As funções dos gestores de escola são, na grande maioria, executadas em algumas prefeituras sem concurso, a rotatividade de pessoas na função é um dos principais entraves para a construção de um projeto para as escolas, principalmente as que estão localizadas no campo. Nestas escolas ocorre um problema sério, que deveria ser melhor observado pelas autoridades competentes - no processo de atribuição de aulas e composição da equipe gestora, muitas vezes os nomeados para funções de gestão não têm nenhuma ligação com o campo.

Com a rotatividade de profissionais e a ausência de gestores efetivos não ocorre a construção do PPP - Projeto Político Pedagógico- da escola, o que prejudica a compreensão da função social da escola na comunidade. Sem a proximidade da equipe de profissionais da educação com a realidade da comunidade é impossível que as práticas sejam condizentes com a realidade dos estudantes, o que facilita a aceitação dos profissionais dos sistemas, projetos e planos de trabalho “modelo” adotados em toda a rede.

Os modelos são entraves para a educação local por não considerarem suas particularidades - eles reproduzem uma lógica universal de ensino, baseada nas tendências do mercado. Nos últimos anos, a relação comunidade-escola, muito por conta da privatização do ensino pelos sistemas apostilados, foi perdendo espaço, sendo pouco consideradas as singularidades do território onde está a escola.

A composição da escola foi toda pensada para colocar em prática o projeto de Educação do Campo, a começar pela entrada, o nome a escola em uma placa onde se destaca em letras garrafais “ESCOLA DO CAMPO”. O encantamento inicial se prolongou a cada contato e relato a respeito da origem deste projeto.

Escola Helena Borsetti não foi sempre “ESCOLA DO CAMPO”. Sua reconstrução como escola não começou sequer na própria escola, foram necessárias análises de outros modelos para se pensar o modelo a ser adotado. Assim como estava ali

buscando pistas, as pistas para a Escola Helena Borsetti foram encontradas a 52 Km, na E.M.E.E. Prof Hermínio Pagôtto de Araraquara/SP.

Naquela realidade foi pensada, com ajuda de um grupo de trabalho – GT da Escola do Campo - que atuou na Conferência Municipal de Educação de Araraquara realizada em 2001, a adequação do currículo municipal à realidade do público específico do assentamento Bela Vista do Chibarro. No início, ainda a pensar uma possibilidade de superação dos problemas da educação onde o conhecimento petrificado atrapalhava o desenvolvimento de um projeto popular de escola, foi muito importante a interação de toda a comunidade com o grupo de trabalho.

O grupo de trabalho conseguiu definir os princípios para a implantação da Educação do Campo na comunidade: qualidade da educação; inserção do estudante; educação voltada para a valorização da cultura de trabalho no campo (teoria e prática); democratização ao acesso do conhecimento; gestão democrática (participação da comunidade na tomada de decisões); espaços e tempos alternativos de educação; construção de um novo homem e de uma nova mulher a partir do resgate da sua identidade; resistência e luta do homem no campo; integração e interação com o meio ambiente e conscientização ecológica e concepção de que a História é construída pelas lutas sociais.

Juntamente com o Conselho de Escola e a Associação de Pais e Mestres – APM -, todas as verbas e investimentos passaram a serem discutidos em assembléias. Antes de cada reunião foram desenvolvidas atividades para a conscientização dos pais e professores a respeito do cenário da Educação do Campo e a urgência de se construir uma escola diferente.

O trabalho de adequação curricular contribuiu para que uma comunidade reconhecida como carente de conhecimentos escolarizados se transformasse em um centro “irradiador de vida e esperança”, definição esta apresentada no próprio projeto de Educação do Campo da prefeitura de Araraquara.

O projeto do “Pagôtto”, como é conhecida a escola, conseguiu de fato superar a educação então petrificada, e uma forma de se pensar a escola diferente surgiu e inspirou a comunidade da Escola do Campo Helena Borsetti. Em uma conjuntura bastante exemplar da atualidade do campo brasileiro, a escola Helena Borsetti apresenta, dentro de um paradoxo, o desenvolvimento ditado pelo agronegócio e a existência de pequenos agricultores que sobrevivem da prática agroecológica.

A escola, geograficamente entre as duas realidades, entre a indústria e a tradicional família camponesa, vivia em meio à influência dupla, porém já sofrendo com a tendência do agronegócio. A importante indústria de atomatados e maior produtora de goiabada do Brasil estava interferindo nos saberes das “roças” - foi aí que a escola apareceu com a imensa habilidade de dialogar com os dois públicos. O projeto abriu espaço também para a participação democrática da comunidade camponesa dentro da escola.

Sem dúvidas o público pró-agronegócio, que passou a habitar a região em decorrência da indústria instalada no distrito de São Lourenço do Turvo, município de Matão/SP, em 1990, também reconheceu, pelo atuar dos educadores da comunidade, a histórica participação das roças familiares. Segundo Cíntia, não era possível tomar partido - tanto os estudantes que já entram na escola com o pensamento de passarem no SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial quanto aqueles que queriam manter a roça da família precisavam participar do processo de construção do conhecimento.

Os que mais se ressentiam eram os moradores antigos do bairro, que ainda mantém a agricultura familiar como parte do sustento de seus lares. Para Cíntia eles estão sofrendo com a especulação imobiliária e a escola tem o dever de não deixar acabar a esperança.

[...] o projeto do ano que vem, nós já pensamos, está em fase só de criação mesmo. Estamos ainda na conversa por enquanto, mas já é pensando no seguinte: nossa comunidade aqui trabalha a maioria na Predilecta, mesmo os que estão no campo muitos vêm para a cidade trabalhar. Eles moram nos sítios e vem pra cidade. Então é a nossa preocupação para o ano que vem, já mexendo com essa relação do conflito entre o campo e a cidade, é estimular a produção dos produtos que a Predilecta consome nessa agricultura, que não é só familiar aqui da região. Muito pelo contrário, a cana tomou conta já dos sítios nas redondezas. Queremos estimular a volta da agricultura familiar e até mesmo a autonomia da produção. Aí está talvez um ponto a se pensar a volta do homem do campo para suas terras. “A Predilecta está com dificuldade para conseguir matéria prima, eles (a Predilecta) estão tendo que buscar matéria prima distante, pois aqui não está tendo demanda para socorrer a indústria, isso já é uma idéia, uma sementinha nossa nesse sentido.” (Cíntia)

A possibilidade de trabalhar a autonomia em forma de projetos deu um ânimo aos professores e o grupo de gestão da escola pensa em colocar os dois - empresa e agricultura familiar - juntos para aproximar ainda mais os projetos.

A escola atualmente atende dois públicos distintos, funcionando em um prédio compartilhado, que une município e estado, nos três turnos de funcionamento



- dois organizados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura com Ensino fundamental I (matutino) e Ensino Fundamental II (vespertino) e Secretaria Estadual de Educação com o Ensino Médio no período noturno. O prédio funciona de forma tranquila atendendo plenamente as demandas por educação da localidade.

De acordo com a coordenadora Cíntia, a escola ainda espera avançar para a aproximação entre as duas demandas: indústria e agricultura familiar e não teme que a indústria aniquile a agricultura familiar por considerá-la uma alternativa para a manutenção do homem no campo. Espera que seja possível, com o passar dos anos, atender as expectativas tanto do pequeno agricultor quanto do morador que veio para o bairro para trabalhar na fábrica. Segundo a coordenadora, o trabalho é muito difícil, mas a escola ainda consegue dialogar com os dois, apontando a importância de ambos para a localidade.

A entrevistada destacou que “muitos professores escolhem a escola por acreditar na equipe e no trabalho”. Para ela a escola vive uma experiência singular contrária à realidade de muitas unidades escolares situadas no campo, que tem seu quadro formado por professores classificados em último lugar no concurso “obrigados a atuarem na zona rural, por ter sobrado vaga” (fez o sinal de aspas com os dedos).

No primeiro dia de minha estadia, encontramos uma turma indo aos Correios para encaminhar cartas aos moradores que futuramente tornam-se uma espécie de “tutores” para diversas atividades. Muitas cartas retornam com receitas, fins medicinais das plantas locais e principalmente contribuem para o estreitamento das relações entre os moradores e estudantes.

A certeza de que toda escola do campo deveria necessariamente ter uma horta foi quebrada ao saber que este tema foi debatido durante quase todo um semestre, ter ou não a horta? O argumento de Alexandre, secretário municipal de Educação e Cultura, é que “a horta na escola tira a oportunidade de experiência do contato do estudante com o espaço de cultivo do agricultor”. Para ele o estudante deve ir até a horta da casa da família do campo e voltar cheio de dúvidas para pesquisar no laboratório de informática. “Escola do Campo tem que ter computador, internet e laboratório”. O problema da horta na escola também está no fato de que nas férias e finais de semana não é possível fazer a manutenção.

Tendo debatido sobre ter ou não ter horta, a opção foi por manter uma na escola e relacionar-se com as hortas da comunidade, possibilitando a experiência de conhecer as hortas camponesas.

Em outro momento observamos as cozinheiras recebendo berinjelas dos estudantes que foram colhidas naquele momento para serem utilizadas na merenda do dia. O contato das crianças com a horta da escola - aí está a importância desta também existir naquele espaço - faz com que os estudantes desde pequenos adquiram hábitos alimentares saudáveis. Interessante salientar que a escola mantém hortas em casas de pais de alunos por motivo de ausência de funcionários para cuidar aos fins de semana e também durante as férias, a iniciativa foi importante para também estabelecerem um contato com os saberes dos agricultores.

Ainda sobre os professores, funcionários e direção que trabalham na unidade, Cíntia denota a sincronia de todos com o Projeto Político Pedagógico – PPP -desenvolvido com participação de todo: “aqui desde o porteiro até a direção todos têm autonomia para ensinar”. Sobre o projeto da escola, a coordenadora também relata que para terem alcançado sucesso foi preciso que ele fosse pensado para ser desenvolvido de forma simples. Os três passos: Plano de Trabalho Docente – PTD, Plano Didático – PD e Projeto Diversidade não são instrumentos apenas burocráticos “é documento de cabeceira do professor, é vivido”.

O PTD segue a mesma estrutura da maioria dos municípios do Estado, sendo a mesma estrutura curricular e adotamos o material fornecido pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD. A proposta da escola foi pensada em parceria com a Prefeitura de Matão que, em parceria com a Universidade de São Paulo, ministrou um curso de 240 horas preparando os profissionais interessados na Educação do Campo para elaborarem um Projeto Político Pedagógico para as escolas da rede que necessitavam de subsídios para o cumprimento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. (Celimara, coordenadora do Fundamental I)

De acordo a coordenadora, os momentos de formação específica com os professores da USP articularam as ações em forma de projetos pedagógicos, direcionando em especial a gestão da EMEF/EE Escola do Campo Professora Helena Borsetti para a construção do Projeto Político Pedagógico – PPP, que ainda está sendo adaptado, mas já tem em execução experiências consideradas positivas.

No Projeto Diversidade dá-se bastante ênfase à prática:

Os professores usam os conteúdos como ponto de partida para desenvolverem projetos voltados para o campo, sempre valorizando o trabalho com o homem do campo. Aí, quando os estudantes chegam no 9 ano, já querem mexer com máquinas, querem fazer SENAI e nós

respeitamos, até trabalhamos conforme sua preferência e aí abordamos a realidade do agronegócio. (Cintia)

Para o Ensino Fundamental I são utilizados somente projetos e para os estudantes do Ensino Fundamental II a Secretaria, através da acessória, técnica envia o modelo de Plano de Trabalho Docente – PDT que devem ser adequados com a realidade. Os últimos projetos desenvolvidos, todos finalizados com a impressão de um livro, estão expostos na biblioteca da escola e são bem requisitados para pesquisas e trabalhos de conclusão de cursos.

A última proposta desenvolvida na escola chamou-se “Aqui se planta, aqui se colhe”. Nele desenvolvemos atividades diversas divididas em temáticas para os cinco anos do Ensino Fundamental I. Nos primeiros anos foram trabalhados “Cheiros e sabores” relacionando todos os conteúdos às ervas aromáticas e temperos, segundos anos “O comer bem”, terceiros “O plantio da Horta”, quartos “O cultivo da horta” e nos quintos anos “a comercialização dos produtos da horta”, todos como disciplinas eletivas sendo ligadas ao currículo oficial. (Celimara)

Apenas no quinto ano foi utilizado um material já publicado, o livro “Os pequenos empreendedores”, o qual foi posteriormente avaliado como inadequado: “no meio do caminho nós achamos que aquela apostila não tinha nossa cara, não tinha o perfil da escola”, avalia Celimara.

A dinâmica do trabalho é desenvolvida da seguinte forma: do primeiro bimestre ao terceiro desenvolvem atividades e iniciam a organização do material e no quarto ano os estudantes apenas escrevem. O trabalho maior está no quarto bimestre, de acordo com Celimara: “Aí vem o trabalho de procurar nas pastas, nos cadernos, e com ajuda dos alunos escolhemos os mais significativos, nunca falamos que são os melhores”.

No Ensino Fundamental II não existem projetos, a proposta é desenvolver os conteúdos do currículo de forma ampla, sempre propondo o diálogo com o campo. Algumas ideias sobre Educação do Campo e projetos que os estudantes adquiriram no Ensino Fundamental I, que foram trabalhadas anteriormente, retornam no Ensino Fundamental II de forma mais aprofundada. Nesta etapa os professores discutem a realidade da escola no atual contexto de força do agronegócio com a compreensão de leis e amplo debate com lideranças dos movimentos sociais como o Movimento dos trabalhadores Sem Terra - MST e Federação dos Empregados Rurais Assalariados do Estado de São Paulo – FERAESP. Os estudantes desenvolvem maior criticidade sobre sua atuação no campo e possibilidades jurídicas no que diz respeito ao calendário diferenciado,

merenda, transporte e também avançam para outras questões que certamente virão a fazer parte da vida deles, como as questões trabalhistas para o trabalhador do campo.

Temos a preocupação em tratar de tudo um pouco, é que muitos alunos nossos não vão trabalhar com a terra, mas com o maquinário na terra. Nós vamos instruindo, informando e até mesmo preparando o menino para trabalhar com trator e até mesmo outras máquinas mais evoluídas. Nossa intenção não era educar para indústria mas é uma realidade, a nossa intenção na verdade era que eles não fossem para a indústria, mas é difícil. (Cíntia)

A facilidade de crédito para quem trabalha nas indústrias, vales fornecidos pela indústria, a garantia de 13, férias, aposentadoria, tempo de serviço afastam o homem do campo. Sabemos que o governo também assegura ao produtor rural, mas é sempre mais difícil e o processo é cada vez mais burocrático. (Celimara)

Segundo o secretário, a escola no contexto da Educação do Campo ainda tem muito a conquistar, e aponta como potencialidades a participação do corpo docente da escola no II Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo e IV Jornada de Educação Especial no Campo "Educação do Campo: Conteúdo e Método" promovido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação do Campo - GEPEC/UFSCar entre os dias 15 e 18 de outubro de 2013 e a desvinculação da escola das demais escolas urbanas, no sentido de ter mais autonomia para elaborar seus planos. A realidade construída na escola possibilitou que toda a produção conjunta fosse publicada e guardada em forma de publicações não-científicas reconhecidas e utilizadas por professores nas formações.

Figura 18: Cartografia da Escola do Campo Helena Borsetti



Trabalhos realizados sobre educação.



Detalhe da fachada da escola.



Detalhe da divisão entre a escola e o território do campo.



Escola do Campo Professora Helena Borsetti.



Horta comunitária onde é desenvolvido o projeto de agroecologia.



Produção de gráficos com as sementes cultivadas na região.



Estudantes envolvidos no trabalho com a agroecologia.



Detalhe do mapa do Brasil feito com as sementes correspondentes aos estados produtores.

Fonte: Acervo do pesquisador (2014)

O profissional da cidade que trabalha na Escola do Campo Helena Borsetti participa de HTPCs (Horários de Trabalho Pedagógico Coletivos) direcionadas para a discussão sobre a realidade do campo e as especificidades que a diferenciam da experiência urbana. Essa experiência é importante para a proposta de trabalho com temas transversais por projetos e de maneira autônoma:

[...] nós conseguimos total desvinculação aos projetos da rede, então eu apresentei numa reunião com a rede um pré-projeto que é esse do “Aqui se planta, aqui se colhe” que chamou esse ano e foi aprovado e eles gostaram. É esse que está em andamento, e foi aprovado, só que por ser um projeto dado pela escola do campo nós que tivemos que preparar todo o material. A Secretaria deu o aval mas falou ‘você são capazes até melhor que a gente’. Então eu fiquei no período das férias janeiro, fevereiro, março elaborando esse material (Cíntia)

Para os gestores da escola o problema inicial foi a sala de aula estruturada como único espaço pedagógico e a dificuldade em mostrar para o professor que existem outros espaços educativos: “criamos muitos espaços educativos e improvisamos outros já existentes”. (Cíntia)

Cíntia relata que quando o estudante visitava as casas da comunidade, voltava cheio de dúvidas. Para a coordenadora, a função dessa interação é realmente que o estudante entre em contato com realidades como “vaca do rabo torto, bicho, berne, chifre caído”.

Criamos no laboratório de informática um ambiente de pesquisa com livros sobre o campo, para a aula de Ciências a cozinha foi transformada em “cozinha experimental”, um espaço que não é nem cozinha e nem laboratório de ciências. Lá os estudantes observam o leite, decantação, as bactérias quando é feito o iogurte... e assim a escola estabeleceu dois horários, duas aulas na cozinha experimental e duas na biblioteca/sala de multimeios. (Cíntia)

Tudo na escola é uma continuidade, a escola inteira fica envolvida não existindo a separação entre os segmentos. Durante a observação pude notar que estudantes, professores, gestores, funcionários, comunidade, disciplinas e atividades conversam. A maneira como a escola retirou a Diretriz do papel, da letra fria, e ampliou os horizontes dos processos de ensino é, sem dúvida, inovador. (ANEXO 2 – Plano de Ensino 2013)

## 2.2. Preparando a partilha

Reconhecer esses três espaços contribuiu para dar sentido às lacunas que ainda persistiam, mesmo após as entrevistas. A cada espaço reconhecido, era afetado por novas inspirações que compunham minha atuação na pesquisa, e se ampliavam as relações entre pessoas e espaços. A experiência da “Cartografia do Entusiasmo” me levou a querer devolver aos educadores em forma de articulação, agora feita por mim, especialmente para a Educação do Campo no Território da Agrovila.

**Entusiasmo.** en.tu.si.as.mo. *sm* (*gr enthousiasmós*) **1** Excitação da alma quando admira excessivamente. **2** Arrebatamento. **3** Paixão viva; dedicação. **4** Alegria ruidosa. **5** Exaltação criadora que torna sublimes os poetas, os artistas e os oradores. **6** Inspiração. **Antôn** (acepções 1, 3 e 4): *indiferença*.<sup>10</sup>

Compreendi que, ao ressignificar a os caminhos de minhas inquietações, produzidas no contato afetivo, oxigenava a pesquisa com outros sopros além dos provenientes de meu entusiasmo. Meu sopro “em tu tem asmos” teve o ar produzido no encontro e esse foi oxigênio para continuar o trabalho em forma de partilha.

Vamos ao Tempo de Partilhar.

---

<sup>10</sup>Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>. Acesso em: 07 de Setembro de 2013.

### **3. Tempo de Compartilhar**

Ao longo da minha trajetória como educador me pareceu que as Diretrizes elaboradas para a Educação nem sempre foram introduzidas nas escolas com a devida sensibilidade para mobilizar em torno do que elas pretendiam ‘direcionar’. No caso da Educação do Campo, mesmo estando a todo momento tropeçando na essência camponesa, percebo que existe igual dificuldade em transferir significativamente as Diretrizes para as ações da Escola. Esta observação me levou a esta pesquisa.

Sabendo de minha condição de não-militante da luta camponesa, busquei primeiramente observar a essência dos desejos daqueles educadores aos quais queria inicialmente “pesquisar”. Ao longo da pesquisa, o caráter de “salvacionista” da Educação do Campo com o qual iniciei o trabalho foi se modificando e me tornei parte da pesquisa e me construí nas escutas e imersões que experienciei.

A seguir compartilho dois percursos: “A escola está no campo” e “O campo está na escola”, diálogos entre a comunidade do Território das Agrovilas e a escola Terezinha de Moura Rodrigues Gomes. Importante ressaltar a participação ativa de toda a comunidade do Assentamento da Agrovila I e seus agregados, então acampados no núcleo “Nova Esperança”, do coletivo regional de educação do MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e comunidade escolar. Pude, naqueles momentos, utilizar dos conhecimentos que vivenciei na Alternância, no Ritual das Sementes Crioulas e na Escola do Campo.

#### **3.1 A escola está no campo**

Após experiência do reconhecimento de algumas pistas dos processos formativos dos educadores, retorno ao Território das Agrovilas para compartilhar algumas daquelas vivências. Tinha a expectativa de que tivessem tanta significação como para mim tiveram. Busquei, através de uma articulação entre a comunidade e a escola, o desenvolvimento de um percurso para o reconhecimento das potencialidades locais. O processo de reconhecimento envolveu muitas das



anteriores abordagens que havia me dedicado a estudar, a utilização da cartografia como forma de atuar na pesquisa auxiliou no reconhecimento das subjetividades locais.

Digo isso, pois acredito que a observação flutuante, o olhar cartográfico sobre a paisagem em construção traz ao pesquisador a possibilidade de não apenas coletar pistas, mas também de participação naquela paisagem em construção.

Toda a experiência se desenvolveu no Território das Agrovilas, tendo como mapa os percursos construídos em parceria com pessoas, com relações proximais na escola ou comunidade.

Ao apresentar as potencialidades deste território senti um alívio. Imagino que não senti só, a imersão desenvolvida naquele percurso fez cumprir um desejo de muitos dos educadores ali envolvidos em viver a escola além do lugar comum da sala de aula. A caminhada foi uma experiência além dos muros, em cada intervenção a construção coletiva fazia viver outros mapas, plantas, trilhas e contatos que certamente em outros tempos eram impossíveis, ou irrelevantes.

No território da Escola Municipal Teresinha de Moura Rodrigues Gomes, unidade que atende ao público das Agrovilas I e IV, reconhecemos o histórico de sua constituição pelos espaços com a participação fundamental de membros da comunidade. Neste trabalho várias questões que antes distanciavam os educadores foram colocadas, de um lado aqueles que assumem a sala como extensão da trincheira de luta pela terra e do outro os demais que não compartilham do paradigma ideológico<sup>11</sup> dos assentados puderam em um momento dialogar.

Para a atividade pensamos, os educadores e eu, um roteiro construído através das experiências dos moradores, delas uma constelação de possibilidades, presentes no bairro, nas pessoas e na atuação coletiva, sendo ela direta ou indireta, no espaço comum a todos que é a escola. Esse movimento completaria algumas lacunas e dariam novos sentidos aos percursos escolhidos.

Segundo Boaventura de Souza Santos as “constelações assumem um carácter particularmente compósito” (SANTOS B. d., 2002, p. 59) capazes de apresentarem novidade isenta das formas construídas pelas metodologias mais utilizadas. No caso desta pesquisa, a característica compósita da abordagem

---

<sup>11</sup> Paradigma Marxista marcado pela compreensão das relações pelo ponto de vista econômico conhecido como Materialismo Histórico Dialético.

cartográfica proporcionou o “casamento” entre as Diretrizes Curriculares e a realidade uma forma renovável de atuação.

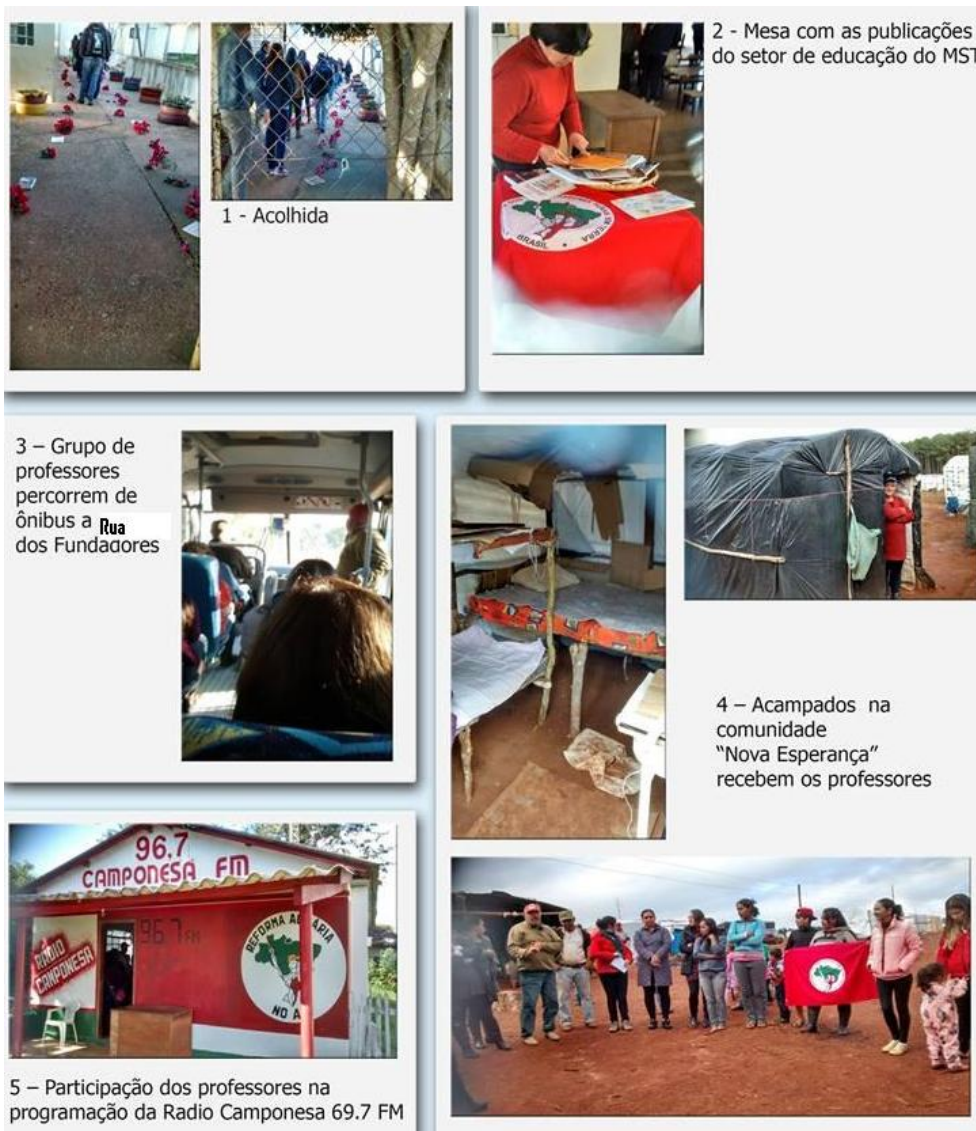
Nas visitas pedagógicas encontramos o potencial necessário para a construção de um novo atuar pedagógico, no qual subvertemos o mapa do território escolar oficial e apresentamos outros com possibilidades de ganhos na Educação do Campo. A articulação assim alinhava-se aos princípios defendidos nas Diretrizes, especialmente territorialidades e saberes. Aquele percurso poderia proporcionar aos educadores, gestores, funcionários e estudantes a construção de relações de pensamento e pessoais que, a médio prazo, resultariam em práticas docentes renovadoras para o espaço escolar.

“Son varios los modos de imaginar y representar el espacio” (SANTOS B. d., 1991, p. 20) e a imersão mostrou isso. Nossa identificação das potencialidades do lugar serviram para compreender o quanto é rica a retroalimentação que os saberes provocam no território. Os diferentes compuseram, cada um com a sua particularidade, as maneiras de chegarem ao espaço do diálogo.

Justamente nesta forma de atuar reside a diferença fundamental entre as cartografias tradicionais e a cartografia afetiva proposta por Rolnik (2006), Kastrup e Escóssia (2009): a afetividade ou reconhecimento desta pela observação da paisagem em construção opõe as formas coloniais de dominação presentes nas antigas incursões em mapear espaços.

Para desnaturalizar paisagens formadas pela tradicional cartografia, aquela da Geografia, fomos a campo com plataformas críticas sobre o Território das Agrovilas. Importante enfatizar aqui o uso de território e não de espaço. A concepção por trás do espaço olha a comunidade e os moradores como menos, o uso de território reconhece-os como sub-representados e mesmo assim, pelo saber acumulado na prática, faz com que a experiência seja valorizada.

Figura 19: Cenas do percurso “ A escola está no Campo”



Fonte: Acervo do pesquisador (2014)

A atividade de reconhecimento não começou propriamente com o mapa do Território das Agrovilas. Iniciamos o itinerário com um caminho traçado com símbolos da mística do trabalho na terra, a acolhida desenvolvida pelos educadores assentados.

À medida que andávamos por aquela trilha, era forte a impressão de que diferentes percursos se formavam e senti que todos estávamos próximos de um momento potencialmente capaz de reduzir diferenças.

No intervalo do café contamos com a presença de “Seu Idalício” um dos fundadores do assentamento e já conhecido neste texto, que contribuiu na coordenação do reconhecimento inicial do espaço da escola. Saímos em um percurso pela “Rua dos Fundadores”, onde foram sendo indicadas, uma por uma, as casas dos assentados. Durante a apresentação, o líder falava sobre a importância de cada um dos que estavam ali assentados naquela trajetória pela terra.

Terminado aquele reconhecimento, o entorno da escola parecia bem familiar. Professores puderam conhecer um pouco da realidade que, de dentro da escola nunca fora imaginada, entre casas e outros reconhecimentos no campo afetivo. Chegamos ao “Acampamento Nova Esperança”, área ocupada recentemente<sup>12</sup> pelos filhos e demais agregados dos fundadores do assentamento 13 de maio: “a reforma agrária continua, não é porque temos hoje a terra que a luta termina” (Idalício).

A região ocupada estava sob administração e fiscalização dos profissionais do Instituto de Terras do Estado de São Paulo – ITESP. Segundo os moradores, a área que era para ser um laboratório para projetos experimentais da instituição no trabalho de preservação do meio ambiente, teve sua destinação desviada. As lideranças presentes no local afirmaram que a intenção inicial não se desenvolvera e naquela área ocorriam desmatamentos e resinagem. O cenário que encontramos era de grande esperança. Após limparem o local, onde eram plantados pinus e eucalipto, os novos moradores já desenvolviam a agroecologia, uma das bandeiras defendidas pelos assentados da região.

Seguimos até o Instituto Técnico de Capacitação Agroecológica Laudenor de Souza, espaço criado pela parceria estabelecida entre a Via Campesina Internacional e a Cooperativa dos Assentados e Pequenos Agricultores da Região de Itapeva – COAPRI -, em 06 de maio de 2006<sup>13</sup>. O instituto é uma das referências na capacitação técnica dos assentados para a prática da agroecologia

---

<sup>12</sup>A área ocupada no dia 17 de abril de 2014 localiza-se no Horto Florestal, região que fica na Rodovia Francisco Alves Negrão (SP-258) próximo ao Distrito de Engenheiro Maia. Informação retirada do Jornal Itapeva Times disponível no site <http://itapevatimes.com.br/mst-ocupa-area-rural-em-itapeva/>, data de acesso 18 de Julho de 2014 às 17:05 horas.

<sup>13</sup>Informação retirada do site do MST disponível no endereço <http://www.mst.org.br/node/2205>, data de acesso 18 de Julho de 2014 às 20:10 horas.

no estado de São Paulo, sendo uma das primeiras escolas subsidiadas pelo PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

Figura 20: Cenas do percurso “A Escola está no campo” – encontro entre assentados e educadores no Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa Agroecológica Laudenor de Souza.



Fonte: Acervo do pesquisador. 2014

O Instituto desenvolve trabalhos visando à capacitação do público específico do assentamento para a transição da terra antes explorada pela prática da monocultura de pinus e eucalipto ao processo de cura do solo proporcionado pela técnica agroecológica. A proposta foi prevista nos primeiros momentos da luta pela terra e se mantém como um dos pilares nos assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária.



Figura 21: Cenas do percurso “A Escola está no Campo” – visita dos educadores na sede da COAPRI



Fonte: Acervo do pesquisador. 2014.

O percurso continuou na Cooperativa dos Assentados e Pequenos Agricultores da Região de Itapeva – COAPRI - onde Lourdes, militante e professora na comunidade, também já conhecida neste texto, apresentou os produtos da Reforma Agrária, informando que parte do abastecimento escolar é de produtos da agricultura familiar por intermédio de suas organizações, como é o caso da COAPRI. Fomos informados que o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE repassa recursos para compra da alimentação escolar produzida em assentamentos de reforma agrária, comunidades tradicionais indígenas e comunidades quilombolas

por meio da Lei nº 11.947/2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica. Desta maneira a cooperativa se sustenta.

Ao final da visita ao galpão da COAPRI, os professores ganharam do “Seu Idalício” um pacote do feijão “Raízes da Terra”, marca já destinada a merendas em muitas escolas públicas de Itapeva. O produto faz parte da grande variedade de produtos produzidos pelos assentamentos e que abastecem as comunidades locais. Fomos convidados também para um almoço seguido de uma visita ao espaço da padaria e uma degustação da cachaça “A Socialista” e outros produtos da reforma agrária produzidos na Cooperativa de Produção Vó Aparecida - COPAVA. Na COPAVA, trabalho, terra e renda são distribuídos conforme as horas trabalhadas.

Figura 22: Cenas do percurso “A Escola está no Campo” – visita dos educadores aos espaços de viveiros, granjas e biodigestor.



Fonte: Acervo do pesquisador. 2014

Na sede da COPAVA fomos recebidos pelo presidente José Aparecido Ramos, que acompanhou os professores em alguns espaços de trabalho que poderiam estabelecer diálogos com a Educação do Campo. Para ele seria importantíssimo que os professores da Terezinha de Moura Rodrigues Gomes quebrassem as barreiras estabelecidas pelos muros da escola e desenvolvessem

algumas aulas nos espaços visitados naquele dia. “A COPAVA aposta na permanência do homem no campo”, disse José Aparecido, ainda recordando o tempo em que aquelas terras eram dos “holandeses” que a exploravam. “Hoje os explorados tem a terra”.

Seguimos por outros lugares de aprendizagem bastante próximos: a hortifruticultura, a granja de aves e porcos, o espaço de compostagem e o biodigestor. Aqueles espaços fazem parte de um importante trabalho desenvolvido pela Copava em parceria com outras Instituições para o desenvolvimento de alternativas de redução da dependência externa de fontes de energia.

Instalado em 2009, o biodigestor consegue substituir o gás e a energia elétrica de quatro residências com os resíduos provenientes dos espaços observados. De acordo com José Aparecido Ramos, o equipamento não atua em sua capacidade máxima por motivo de manutenção e pessoal, mas tem capacidade para produzir mais de 30 botijões por mês.

O gás é produzido com um volume mensal de 100 quilos de massa e 10 litros de água, que são depositados em um compartimento. Além de ser utilizado no fogão, pode também aquecer a água para o banho e outros aparelhos elétricos e seu subproduto retorna para a terra em forma de biofertilizante utilizado no pomar e na horta. O trabalho desenvolvido ali resolveu uma série de problemas com os resíduos provenientes do complexo território da Agrovila. A demanda pelo descarte dos resíduos de suinocultura, máquinas, agricultura e também da população humana fez com que os dirigentes buscassem alternativas para o chorume resultante de fezes de animais, limpeza dos espaços, da ordenha, do bagaço da cana utilizada no alambique, máquinas, óleo da cozinha e padaria comunitária, como também aquele proveniente das moradias.

De acordo como presidente da COPAVA, toda comunidade tem conhecimento do ciclo de autossustentação do biodigestor - há cinco através são oferecidos cursos promovidos pela equipe da Cooperativa e também pela aprendizagem autoinstrucional: “tudo aqui é vivido no coletivo”, disse ele. A ideia do colaborativismo como a chave para o sucesso do projeto foi reafirmada pelo presidente, que enfatizou a importância daquela visita por acreditar que a manutenção de tudo ali depende da permanência do jovem no campo “para isso a escola é uma parceira no desenvolvimento de uma ideia social/socialista dentro do sistema capitalista”.



Figura 23: Cenas do percurso “A Escola está no Campo” – visita dos educadores nos espaços de formação da ciranda infantil e sem terrinhas.



10 – Ciranda para os filhos dos trabalhadores da COPAVA - Cooperativa de Produção Agropecuária Vó Aparecida

Fonte: Acervo do pesquisador. 2014

O último espaço que observamos naquele dia foi local onde são desenvolvidas atividades da Ciranda Infantil e reuniões dos Sem Terrinhas. Os projetos fazem parte de todo um processo educativo pensado para crianças e jovens que vivem nos assentamentos e acampamentos de reforma agrária.

### 3.2O campo está na escola

Refletindo sobre a essência e a existência do profissional da docência que pensei neste texto, até agora busquei compreender os processos que levam os educadores que atuam nas Agrovilas a colocarem seu passado pré-institucional

como referência durante as aulas, tornando-se resistentes e transformadores da realidade escolarizada. “O Campo está na Escola” trata de um percurso dentro dos espaços escolarizados, em que a existência ditada pelo ritmo do modo de ser e pensar hegemônico faz do profissional docente um sujeito amnésico (ROLNIK S. , 2010) em um espaço onde a monocultura do conhecimento (SANTOS B. d., 2010) tenta imperar.

Aqui, a intenção do percurso era proporcionar aos educadores a experiência, sobre o espaço-escola, das possibilidades de “esquentar” as práticas pedagógicas com a essência do campo, essência anteriormente vivenciada no percurso “A Escola está no campo”. Iniciamos com os bastidores do trabalho docente, refletindo sobre todos os elementos que dificultam a prática. O momento foi bastante proveitoso, pois colocamos os profissionais para observarem os espaços da escola determinando com canetas de cores diferentes as tensões existentes em cada um dos espaços, e na sequência a indicação de possibilidades. A intenção estava em cartografar, no espaço da escola, com ajuda dos educadores e camponeses, os elementos frágeis e os potentes para “esquentar a Diretriz” com a participação da comunidade via educadores do campo.

Figura 24: Cenas do percurso “O Campo está na Escola” – montagem do cenário para o percurso.



Mão na massa, construindo o território para as provocações sobre a epistemologia da prática dentro da escola.

Fonte: Acervo do pesquisador. 2014

Para a articulação proposta pensamos e executamos a construção de um “território de provocações”. O espaço foi elaborado com materiais da escola: percorri os cômodos e pedi para os atores, profissionais que diariamente trabalham ali, para indicarem elementos que caracterizassem as práticas desempenhadas por

eles. Panela, cadeira de diretor, giz, impressora, livros, bolas e até mesmo papel higiênico compuseram nosso cenário. Impressionante foi a reação das pessoas ao chegarem para a articulação - a disposição dos objetos chamou a atenção de todos.

A medida em que caminhava pelos cômodos os diálogos se reproduziam, sempre despertados por objetos que espalhados no chão colaboravam como pontos de memória “do pensamento e da ação” (Bosi, 1994, p. 47). Entrávamos em contato com os prós e contras no exercício de uma prática renovadora. Aqueles caminhos dentro da escola imaginária, construída para a dinâmica, cruzava com os caminhos percorridos pelos professores fora dela e naqueles espaços construíam possibilidades de atuação.

A observação dos espaços de produção de conhecimento, escolarizados ou não, foram fundamentais para que eu, em minha prática de cartógrafo, pudesse valorizar as pistas materiais ou imateriais que compõem o cenário da educação naquela escola. Transpor a experiência para uma outra prática educativa, alinhado com as perspectivas de educação como pretendiam os membros da comunidade, não foi tarefa fácil.

Ainda entusiasmado pela articulação didática no Território da Agrovila, comecei a pensar o pós-percurso do “A Escola está no Campo” utilizando as percepções do grupo e as possibilidades de aplicação dos saberes da comunidade em sala de aula. Imagino que ousei ao tentar abraçar todos os espaços da escola. A intenção em ampliar os espaços era dar uma imagem de completude, a escola trabalhando como um todo, não só os educadores camponeses..

Questões que incomodavam: como aqueles que participaram da atividade, “A Escola está no Campo” estavam pensando a questão da Educação do Campo agora de volta ao território da escola? Como as possibilidades de diálogo com o campo refletiriam nas práticas escolarizadas? Como todos que compõem o espaço da escola encarariam uma perspectiva de educação baseada na epistemologia da prática? As questões foram fundamentais para a minha atuação nessa cartografia do espaço escolar e as provocações deram base para uma atuação no território escolarizado com maior força.

Assim como a “Cartografia do Entusiasmo” me fortaleceu para a atuação no percurso “A Escola está no Campo”, este fortaleceu o percurso que se desenrolou na escola. Seria pretensão pensar que aquele momento de formação seria capaz de modificar a forma de atuação docente na escola. A possibilidade de

uso daquelas experiências cartografadas coletivamente levou a um segundo momento, agora com a equipe dentro da escola, de um diálogo sobre possibilidades de uso das experiências camponesas no cotidiano.

Neste outro momento trabalhei a necessidade de pensar as possibilidades práticas relacionadas aos marcos normativos. A proposta era confrontar a condição do campo matéria-prima com as possibilidades previstas nos marcos, tendo como base uma abordagem na experiência da prática, na produção de conhecimento de base no real.

Certo de que a condição protagonista do campo e seus saberes utilizados em sala já aconteciam na Escola Municipal Teresinha de Moura Gomes, era o momento de compartilhar toda a experiência, tornando-a visível. Era de meu conhecimento que algumas práticas dos professores assentados já dialogavam o currículo oficial com o currículo oculto, as propostas que colocava na articulação eram todas já reconhecidas pelos educadores.

Figura 25: Cenas do percurso “O Campo está na Escola” – articulação didática com os educadores do campo.



Cartografando as possibilidades de itinerários educativos no espaço escolar.

Fonte: Acervo nosso. 2014

Na devolutiva do percurso, agora dentro da escola, as questões que dizem respeito à influência das políticas públicas no exercício da educação vieram à tona. Imaginava que isso aconteceria, e pude, agora com novos subsídios, argumentar sobre a atuação do educador camponês no espaço escolar.



As experiências nos espaços de educação indicados pelos camponeses, anteriormente descritas na “Cartografia do Entusiasmo”, serviram para compor as provocações necessárias e muitos participaram ampliando discussões. Os temas mais variados foram surgindo durante o percurso: tensões, condição de trabalho, a situação do docente, desvalorização salarial, a imagem profissional, condições da escola, programas, avaliações externas, burocracia e carga horária foram os pontos mais falados.

Os pontos “positivos”, muitos já conhecidos e sempre vinculados ao trabalho protagonista dos educadores camponeses, voltaram à tona como potenciais de transformação da participação comunidade-escola. Dos projetos anteriormente observados, aqueles que mais resultaram em educação significativa ao público camponês foram os que, assim como faço neste trabalho, partiram do reconhecimento da realidade da comunidade para sua aplicação vinculada às possibilidades pedagógicas em diálogos possíveis dentro da escola.

As escolas e espaços por mim cartografados me mostraram que, mesmo em sistemas definidos pelo projeto político educacional do Estado, era possível avançar e “esquentar” a universalização de processos educativos com a experiência social. Lugares onde antes não cabia o campo, a valorização do paradigma tradicional camponês, passaram a ser modificados com os usos das trajetórias de resistência dos educadores.

Interessante notar que a maior parte das experiências seguiu uma estrutura bastante parecida - todas iniciaram com a constatação de uma realidade em forte transformação no campo, seguindo-se da observação das realidades de rupturas e permanências do campo, o estabelecimento de grupos para o estudo sobre o tema (aspectos legais e estudos da cultura local) e, por fim, avançando para elaborar a definição de princípios a serem trabalhados em conjunto com o currículo escolar oficial.

Quando iniciei a escrita deste texto, o campo na escola, recebi com alegria as mensagens das professoras assentadas participantes do setor de educação do MST em atuação na Escola Municipal Teresinha de Moura Gomes sobre a publicação em Diário Oficial do Estado de S. Paulo da Resolução 50, de 15/09/2014, da Secretaria Estadual de Educação. Essa resolução dispõe sobre a Educação do Campo e a forma pensada para a aplicação. Muito importante o documento, se pensarmos que ele abre espaço para os movimentos sociais do

campo representados pelo MST em parceria com o Instituto de Terras do Estado de São Paulo – ITESP. O documento regulariza a atuação dos professores na implementação da Política Estadual de Educação do Campo prevista pelo Decreto Federal 7.352, de 04 de novembro de 2010, política esta que se iniciou com os trabalhos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

A medida estipula o funcionamento do Grupo de Trabalho – GT da Educação do Campo - para formulação de ações a serem desenvolvidas nas escolas do campo e o documento estipula prazo de 120 dias para a emissão de relatório técnico sobre a forma como será aplicada. A atuação dos educadores se fazia presente rompendo a barreira do institucional vertical, a atuação dos movimentos sociais de forma horizontal em um processo de atuação contra-hegemônica que já apresentava novas alternativas ao camponês dentro da educação escolarizada.

A lei não resolve as questões completamente, mas dão sobrevida aos processos de resistência. Como em toda medida com direcionamento do Estado as controvérsias aparecem, até mesmo por não se saber ao certo como será a participação dos movimentos sociais na composição do GT e a especificação presente no texto da resolução sobre construir competências e habilidades para o campo. Muitas dúvidas sobre se pensar competências e habilidades é mesmo a maneira correta de trabalhar a questão, uma vez que o paradigma que suporta esses conceitos não coaduna com a visão dos movimentos sociais.

Daí a importância de estabelecer conexões de participação da comunidade na escola e a gestão democrática do diretor possibilita a atuação do educador camponês em sua comunidade, em uma nova forma de protagonismo social na escola.

Sem ter em mãos o PPP – Projeto Político Pedagógico -, que deveria ser feito em parceria com o CFP - Centro de Formação Pedagógica -, o assunto foi amplamente debatido durante o desenvolvimento da atividade. Na intervenção, que aconteceu no dia 10 de setembro de 2014 a situação do cenário de possibilidades dentro dos marcos normativos da Educação do Campo foram colocadas sempre de forma a questionar a legalidade e aplicação. Um momento forte desse debate trouxe a questão das verbas diferenciadas para o campo, a nucleação das escolas e até mesmo o fechamento de unidades e os educadores voltaram a questionar a legislação que não condizia com a prática. Ao longo desta pesquisa, o cenário da



Educação do Campo foi sempre afetado pelas políticas públicas, lógicas da eficiência e critérios pautados na distribuição de verbas.

Aquele cenário da articulação foi uma porta de entrada para diversas angústias. Naquele território construído para provocações a epistemologia da prática para a Educação do Campo dentro da escola apresentava-se como alternativa única dentro de um processo de monocultura da prática educativa, e o professor sempre na condição de vidraça fica com a tarefa de renovar o cenário. Colocaram-se ali os desafios.

Muitos desses desafios dizem respeito a professores que não conseguem colocar o saber da experiência no cotidiano, pois suas práticas estão condicionadas por uma forma de atuação da instituição e aspectos cotidianos como carga horária, currículo e espaços educativos formais, que contribuem para a resistência às novas formas de atuar. A atuação junto ao público do Território das Agrovilas me mostrou que a possibilidade de novidade no cenário residia justamente na prática transformadora tonificada pela memória social dos indivíduos envolvidos – o lugar de onde vieram os professores que superam os desafios.

No espaço da Escola Municipal Terezinha de Moura Gomes se apresentam duas resistências: a resistência dos assentados para manter a essência camponesa e a resistência dos educadores urbanos em reconhecer a essência camponesa. No entanto, quando a legislação “esquentada” pela prática dos professores que vivem a essência camponesa encanta os educadores urbanos que, ainda que resistentes, tentam compreender as demandas do campo.

As provocações foram desenvolvidas aproveitando as análises do trabalho do GT-GEPEC Grupo de Trabalho do Grupo de Estudos e Pesquisa Sobre Educação Continuada alimentou algumas conexões no trabalho, tentativa de escavar uma epistemologia da prática de forma a contribuir a uma existência de educação autônoma através da emergência do trabalho de professores resistentes neste cenário foi fundamental para a compreensão de um projeto ou articulação didática credível (SANTOS B. d., 2010) que tenha saberes constituídos nos cenários pré-institucional e institucional que uma a trajetória do assentado desde a sua formação na militância até o atual exercício da docência.

Da dinâmica foram aferidas algumas pistas para a atuação protagonista, registrando na planta impressões, limites e possibilidades apontadas pelos educadores presentes. Os espaços da varanda e refeitório, banheiro, corredor,

cozinha, sala de aula, sala dos professores, secretaria, direção, quadra de esportes e biblioteca também foram observados pelos educadores.

Sobre a varanda e refeitório os educadores apresentaram ser extremamente pequenos e colocaram como, mesmo assim, um local “sagrado” por ser um espaço de interação. O banheiro foi apontado como um local onde no íntimo os estudantes colocam sentimentos reprimidos -nele acontece a violência física e moral exposta nas paredes, as relações interpessoais são afloradas com processos de comunicação nas portas e espelhos e que o espaço pode ser o primeiro passo de humanização pela higiene e pelas primeiras lições de sociabilidade.

O corredor é um local de vandalismo e provocações, exposição de trabalhos, bate papo e troca de informações, brigas e fofocas e nele também acontecem trocas de ideias e os primeiros afetos e amores.

Na cozinha, um espaço muito querido pelos estudantes e demais da comunidade escolar, apareceram problemas como falta de entrosamento com técnicas em nutrição e problemas no atendimento, que contrastam com o ambiente de cuidado, boa comida, sendo o melhor lugar na opinião dos estudantes.

Para os educadores que participaram da articulação, o Estado não consegue atingir a sala de aula, pois muitos cursos de formação de professores não estão abertos para a adequação do ensino a realidade, não colocam em questão o espaço inadequado, “papelada” e burocracia que consomem com o tempo, o desrespeito, violências vividas e reclamações contra o professor que é jogado em uma condição de principal culpado. O conhecimento que move a transformação social não acontece na plenitude, já que as trocas ficam perdidas dentro da estrutura.

A maior parte dos educadores que participaram da articulação lembraram da sala dos professores como um espaço onde ocorriam as trocas de experiências, descontração, ideias e experiências em prol dos iniciantes.

Sobre a secretaria, apontaram a falta de profissionais e capacitação. A direção é o local onde potencialmente reside o autoritarismo sem autoridade. A direção é o centro nervoso da escola, e ao diretor é exigido o conhecimento de todos os setores, organização, direcionamento na condução dos todos os trabalhos da equipe, mas o acúmulo entre o administrativo e pedagógico prejudica bastante.

Na quadra de esportes, foram apontadas necessidades de materiais próprios para outras práticas esportivas, novas propostas de trabalho, reformas,

indicaram que o espaço poderia ser acompanhado de um parque infantil já que é o local importante para socialização. Como aspectos potentes foram apontadas aulas diversificadas, que suprem em diversos momentos o espaço físico da sala e a alegria da prática esportiva - na quadra os estudantes se libertam.

Na biblioteca foram apontadas a ausência de títulos para idade dos estudantes e o declínio do interesse pela leitura dos títulos da biblioteca. Segundo os educadores, estávamos perdendo o espaço onde as primeiras escolhas de leitura aconteciam e a biblioteca deveria ser o coração da escola, o espaço onde nascem as opiniões.

Percorrer esses espaços escolares imaginários identificando as fragilidades e potências de cada um, ampliados para além dos espaços ditos pedagogicamente 'convencionais' e observar o terreno fértil sobre o qual pode ser semeada a completude da Educação do Campo foi um fechar cheio de promessas deste trabalho. Foi um estar junto a cada um e cada uma com sua energia transformadora, todos sonhando com a educação capaz de renovar o espaço comum.

## 4.Considerações finais

### 4.1 Elucidações do pesquisador

Um dos desafios que pretendia com a pesquisa era compreender os processos que levavam os educadores camponeses a atuar nas escolas com as experiências advindas das trajetórias pré-institucionais. Foi caminhando orientado por eles que pude valorizar as experiências de vida daqueles educadores, seguindo trajetórias não pré-definidas, acompanhando as pistas reveladas em suas falas e com elas vi um mundo que já existe, porém é silenciado pela lógica da eficiência.

Durante a caminhada, eu cartógrafo de afetos e sentidos, confirmei algumas hipóteses, a formação na militância e sua utilização no espaço escolar estão diretamente associadas e a prática produz mais significados que a teorização.

Foram dois anos de vivências fora da exaustiva jornada do professor e nelas os ganhos, com o acúmulo de saberes, me fizeram, neste trabalho de pesquisa, um observador de outras alternativas na educação.

Nas escolas, nos espaços de educação não escolarizados e nas pessoas com quem me fiz compósito descobri a subversão e o desejo de dar significados aos direcionamentos.

Aquilo que a princípio era uma “tarefa”, foi revelando um cenário surpreendente, um cenário em que os afetos se tornaram arma política na prática docente. Os educadores responsáveis por toda a Educação do Campo em nosso país trazem a resistência, sem a qual a massificação da educação seria ainda maior.

Esse processo de significar a Educação se inicia com a luta, passa pela aprovação de leis, cuja implantação e implementação ocorrem nas mãos de militantes que construiram cenários de novidades dentro da educação.

Da pressão pela aprovação até a implementação da legislação específica, a conquista sempre esteve nas mãos dos povos alinhados com a causa - o militante acaba sendo o primeiro legislador e especialista na questão. O camponês, e apenas ele, sabe das demandas essenciais ao exercício pleno das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, e assim sua tarefa se faz com sentido.

Não pretendi apresentar um resultado desta pesquisa de forma cartesiana, mas vivi uma experiência entre a relevância acadêmica e social para que no equilíbrio pudesse apresentar minha contribuição. O trabalho de pesquisa está muito ancorado no reconhecimento do processo de composição de significados pela militância e no seu protagonismo no contexto da Educação do Campo. Momentos de observar o educador na trincheira da sala de aula, nas pistas cartografadas de suas experiências e no retorno em uma abordagem baseada no diálogo, em que a escola se vê no campo e o campo entra na escola para comporem juntos o equilíbrio entre as formas sistematizadas e assistematizadas de educar.

Ao conhecer os caminhos percorridos pelos educadores foi possível conhecer algumas demandas defendidas e as mais latentes foram a condição de protagonista dentro da educação escolarizada, a agroecologia como princípio para a Educação do Campo, o respeito aos tempos e saberes camponeses e, principalmente, a adaptação curricular tendo como base os princípios da educação camponesa.

Quero externar que ao fazer a pesquisa também me fiz e, ao concluí-la, sei que não concluo esse processo em mim e faço questão de apresentar o trabalho como um meio caminho com possibilidades múltiplas de continuidade.

Foi uma aventura!

## Referências

AFONSO, Almerindo Janela. et. al. Os lugares da educação In. SIMON, Olga Rodrigues de Moraes Von et. al. (Orgs.). **Educação não-formal: cenários da criação**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2001.

BENJAMIM, César; CALDART, Roseli Salette. **Por uma educação básica do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000.

BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. **Educação para o campo em discussão: reflexões sobre o Programa Escola Ativa**. 1ª edição: 2011.

BOSI, Ecléa. Entre a opinião e o estereótipo. **Novos Estudos**. CEBRAP, São Paulo, v. 32, p. 111-118, 1992.

\_\_\_\_\_. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010**. Política Nacional de Educação do Campo – Caderno de Subsídios. Brasília: 2010.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB N°1/2006**. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Brasília. 2006d.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: 2002.

BRASIL, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo**. Brasília : Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2004.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

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

\_\_\_\_\_. Educação do Campo. **Verbetes do Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: EPSJV/Expressão Popular, 2012, p. 257-265.

\_\_\_\_\_. Sobre a educação do Campo. In: Clarice dos Santos (Org.). **Educação do Campo: Campo- políticas públicas –educação.** Brasília: Inkra; MDA, Brasil: 2008.

CAMPOS, Márcio D’Oliveira (1999). **SULear vs NORTEar: Representações e apropriações do espaço entre emoção, empiria e ideologia.** Programa de Estudos Interdisciplinares de Comunidades e Ecologia Social. EICOS - Instituto de Psicologia - UFRJ/UNESCO.

CANDIDO, Antonio. **Os Parceiros do Rio Bonito: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida.** São Paulo: Livraria Duas Cidades LTDA, 1982.

CANUTO, Antônio; LAZZARIN, Flávio; LUZ, Cássia Regina da Silva. **Conflitos no Campo – Brasil 2013.** Goiânia: CPT Nacional, 2013.

CEETEPS. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. **Retrato falado da alternância: Sustentando o desenvolvimento rural através da educação.** São Paulo, 2000.

CORREA, M. R. **Cartografias do Envelhecimento na Contemporaneidade.** São Paulo: Editora Acadêmica, 2009.

DAMASCENO, Maria Nobre.; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 30, n. 1, p. 73-89, jan./abr. 2004.

DE CERTEAU, Michel. **A Cultura no Plural.** São Paulo: Papirus, 2010.

DELEUZE, Gilles. Espinosa: **Filosofia prática.** São Paulo: Escuta, 2002.

ELLIS, Alfredo. **Raça de Gigantes**, a civilização do planalto paulista. São Paulo: Editorial Hélios Limitada, 1926.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da liberdade** – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou Comunicação?**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não**: Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1997.

GERALDI, Corinta M.(Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a), pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 1998.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. Geografia da riqueza, fome e meio ambiente: pequena contribuição crítica ao atual modelo agrário/agrícola de uso dos recursos naturais. In: OLIVEIRA, Ariovaldo U. de; MARQUES, Marta Inês Medeiros (org.). **O campo no século XXI**: território de vida, de luta e de construção da justiça social. São Paulo: Casa amarela; Paz e Terra, 2004. p.27- 64.

ITAPEVA. Secretaria Municipal de Educação. Câmara Municipal de Educação. **Diretrizes curriculares para a Educação Municipal de Itapeva**. Itapeva-SP: Novembro de 2012.

MANÇANO, Bernardo. Diretrizes de uma Caminhada. In ARROYO. Miguel.; CALDART, Roseli S.;MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.



MATAO, Prefeitura Municipal de. **Plano de Ensino 2013** – Escolas do Campo. Matão-SP: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2013.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu**. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2004.

MOLINA, M. C; **“Possibilidades e limites de transformações das Escolas do Campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal de Minas Gerais”**. Belo Horizonte, Editora Autêntica 2009.

MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária II ENERA**– Textos para estudo e debate. São Paulo, editora Expressão Popular Ltda, 2014.

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

PASSOS, Eduardo & BENEVIDES, Regina. **Por uma política da narrativa**. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; DA ESCÓSSIA, Liliana (Org.). **Pistas do método da cartografia. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PAULA, N. P. de. **Experiências camponesas de produção alternativa de energia e alimentos no Assentamento Pirituba (Município Itapeva – SP)**. Monografia de Conclusão de Curso (Geografia), UNESP, Presidente Prudente, 2011.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. 4. ed. São Paulo: expressão popular, 2005.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v.2, n.3, p.3-15, 1989.

RISLER, Julia. **Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesosterritoriales de creación colaborativa**. Buenos Aires: Tinta Limón, 2013.

ROLNIK, Suely. **Entrevista: textura do nosso corpo**. Salvador, 2010. Entrevista concedida para reDOBRA, disponível em: <http://www.corpocidade.dan.ufba.br/redobra/r8/trocas-8/entrevista-suely-rolnik/>, acesso em: 12 de novembro de 2014 às 16:42 horas.

\_\_\_\_\_. **Florações da Realidade**. São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Floracoes.pdf>. Acesso em: 11 de novembro de 2014 as 23:14 horas.

\_\_\_\_\_. **Cartografia Sentimental** - Transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Editora Sulina, 2014.

\_\_\_\_\_. **Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico**. Cadernos de Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia clínica, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 241-251, 1993.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **"Una cartografía simbólica de las representaciones sociales"**. Nueva Sociada, 116, 18-38, 1991.

\_\_\_\_\_. **Da Ideia da Universidade à Universidade de Ideias**, Revista Crítica de Ciências Sociais, 27/28, 1998.

\_\_\_\_\_. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Entrevista: O intelectual de retaguarda**. Lisboa - Portugal, 2010. Entrevista concedida para o periódico *Análise Social*, 204, XLVII (3.º), 2012, do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, disponível em: [http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/AS\\_204\\_f01.pdf](http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/AS_204_f01.pdf), acesso em: 15 de novembro de 2014 às 10:22 horas.

\_\_\_\_\_. Palestra: As revoluções da indignação e as lutas democráticas. São Paulo, 2014. Palestra **As revoluções da indignação e as lutas democráticas**, proferida por Boaventura de Souza Santos, Marilena Chauí e Frei Beto no lançamento do livro *Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos*, da Editora Cortez, acessada no site <https://www.youtube.com/watch?v=8WVE30YsKvA> dia 30/06/2014 às 23:49.

\_\_\_\_\_. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 78, 3-46. Também publicado na revista *Novos Estudos Cebrap*, 79, 71-94, 2007.

\_\_\_\_\_. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 2007.

\_\_\_\_\_. **Uma cartografia simbólica das representações sociais: o caso do Direito**. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 24, 139-172. 1988.

\_\_\_\_\_. **A globalização e as Ciências Sociais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Edvaneide Barbosa da. **Educação e Reforma Agrária**: práticas educativas de assentados do sudoeste paulista. São Paulo: Xamã, 2004.

SOTO, Elba et. al. Na lembrança, um sonho ou uma tentativa de desenvolvimento rural? In. SIMON, Olga Rodrigues de Moraes Von et. al. (Orgs.). **Educação não-formal**: cenários da criação. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2001.

SOUSA, Raimunda Áurea Dias. **O Processo de Expansão do Capitalismo no Campo, o Agronegócio e a Resistência da Unidade de Produção Familiar**: O caso do Projeto Senador Nilo Coelho. Dissertação de mestrado, Aracaju/SE: NPGEU-UFS, 2006.

SPINOZA. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TUAN, Yi Fu. **Espaço e Lugar**: a perspectiva da experiência. Trad. Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

ZIMERMAN, Artur. **RELATÓRIO DE CAMPO**: Conhecendo a questão agrária por seus atores. Presidente Prudente: Revista Nera, 2014.

## ANEXO 1

### CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

#### RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002.<sup>(\*)</sup>

Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

O Presidente da Câmara da Educação Básica, reconhecido o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira, e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 -LDB, na Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, e no Parecer CNE/CEB 36/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 12 de março de 2002, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino.

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

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

Art. 3º O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 6º O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades

<sup>(\*)</sup> CNE. Resolução CNE/CEB 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

§ 1º O ano letivo, observado o disposto nos artigos 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil.

§ 2º As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem.

Art. 8º As parcerias estabelecidas visando ao desenvolvimento de experiências de escolarização básica e de educação profissional, sem prejuízo de outras exigências que poderão ser acrescidas pelos respectivos sistemas de ensino, observarão:

I - articulação entre a proposta pedagógica da instituição e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a respectiva etapa da Educação Básica ou Profissional;

II - direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável;

III - avaliação institucional da proposta e de seus impactos sobre a qualidade da vida individual e coletiva;

IV - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo.

Art. 9º As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente.

Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

Art. 11. Os mecanismos de gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poder nos termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 1º da Carta Magna, contribuirão diretamente:

I - para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade;

II - para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino.

Art. 12. O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos artigos 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções 3/1997 e 2/1999, da Câmara da Educação Básica, assim como os Pareceres 9/2002, 27/2002 e 28/2002 e as Resoluções 1/2002 e 2/2002 do Pleno do Conselho Nacional de Educação, a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes.

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Art. 14. O financiamento da educação nas escolas do campo, tendo em vista o que determina a Constituição Federal, no artigo 212 e no artigo 60 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias, a LDB, nos artigos 68, 69, 70 e 71, e a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Lei 9.424, de 1996, será assegurado mediante cumprimento da legislação a respeito do financiamento da educação escolar no Brasil.

Art. 15. No cumprimento do disposto no § 2º, do art. 2º, da Lei 9.424, de 1996, que determina a diferenciação do custo-aluno com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo, o Poder Público levará em consideração:

I - as responsabilidades próprias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com o atendimento escolar em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, contemplada a variação na densidade demográfica e na relação professor/aluno;

II - as especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais;

III - remuneração digna, inclusão nos planos de carreira e institucionalização de programas de formação continuada para os profissionais da educação que propiciem, no mínimo, o disposto nos artigos 13, 61, 62 e 67 da LDB.

Art. 16. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO  
Presidente da Câmara de Educação Básica

## ANEXO 2



EXERCÍCIO DE 2.008

LIVRO N.º 48

PÁG. N.º 128

**MUNICÍPIO DE ITAPEVA**  
ESTADO DE SÃO PAULO  
**PALÁCIO PREFEITO CÍCERO MARQUES**

**DECRETO N.º 6.409 / 2.008**

"DISPÕE sobre criação e  
implantação do projeto Educação  
do Campo junto à rede municipal  
de ensino"

**LUIZ ANTONIO HUSSNE CAVANI,**  
Prefeito Municipal de Itapeva,  
Estado de São Paulo, no uso de  
suas atribuições legais,

**CONSIDERANDO** que a Educação do Campo requer a elaboração de um projeto específico e diferenciado que ofereça alternativas concretas de mudanças nos processos de ensino e de aprendizagem que ocorrem nas Unidades Escolares ali localizadas;

**CONSIDERANDO** esse projeto, ao mesmo tempo que vise os objetivos e metas da educação nacional e os princípios filosóficos estabelecidos para as escolas municipais, contemple a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, além do tempo e do espaço que lhe são próprios e que preserve seus valores, sua história, sua memória;

**CONSIDERANDO** a necessidade urgente de transformar profundamente a escola onde o povo do campo estuda, desde os conteúdos formativos que veicula até o seu jeito de ser e fazer educação, de prosseguir inventando um novo jeito de gerir o processo educativo: novos tempos, novos espaços, enfim, nova proposta administrativa e pedagógica;

**CONSIDERANDO** esse projeto educacional deve oportunizar a produção interativa de conhecimentos e ampliar os horizontes dos alunos e das respectivas comunidades nos processos de formação humana quanto a formação humanista, a ciência e a tecnologia e instrumentalizar seus participantes a continuar vivendo no campo com qualidade de vida;

**CONSIDERANDO** ainda o conceito de educação integral que consta no artº 1º da L.D.B.,

**DECRETA**

**ARTIGO 1º** - Fica criado através do presente o Projeto Educação do Campo, visando a concretização e cumprimento junto às Unidades Escolares da zona rural de Itapeva dos artigos 14, 23, 26, e 28 da L.D.B.; os itens do Plano Nacional de Educação e do Plano Municipal de Educação e outros documentos normativos, no que se refere a Educação do Campo.

**ARTIGO 2º** - A implantação desse projeto será gradativa devendo o mesmo ter início em 2.009 com um Projeto-Piloto, junto à Unidade Escolar EM Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, localizado no Bairro Treze de Maio - Agrovila I.



EXERCÍCIO DE 2.008

LIVRO N.º 48

PÁG. N.º 129

**MUNICÍPIO DE ITAPEVA**  
ESTADO DE SÃO PAULO  
PALÁCIO PREFEITO CÍCERO MARQUES

**ARTIGO 3º** - A Secretaria Municipal de Educação oferecerá condições legais, administrativas e pedagógicas, bem como fará todas as adaptações necessárias para que o projeto das respectivas comunidades se concretize.

**ARTIGO 4º** - A responsabilidade pela implantação do Projeto em tela junto às Unidades Escolares referidas no artigo 2º, será do Chefe de Divisão de Educação no Campo, cargo em comissão de livre provimento e exoneração a ser nomeado pelo Prefeito Municipal.

**PARÁGRAFO ÚNICO** - O candidato deverá ter o perfil adequado às propostas de cada um dos Projetos.

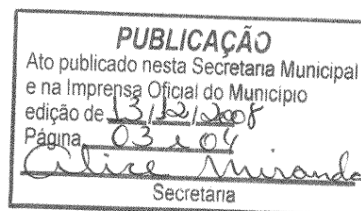
**ARTIGO 5º** - A regulamentação que se fizer necessária será publicada oportunamente.

**ARTIGO 6º** - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Prefeitura Municipal de Itapeva, Palácio Prefeito Cícero Marques, 09 de dezembro de 2.008.

LUIZ ANTONIO HUSSNE CAVANI  
Prefeito Municipal

ANTONIO ROSSI JUNIOR  
Secretário Municipal dos Negócios







EXERCÍCIO DE 2.006 LIVRO N.º 36 PÁG N.º 111

**PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAPEVA**  
ESTADO DE SÃO PAULO  
PALÁCIO PREFEITO CÍCERO MARQUES

LEI Nº 2.440 / 2.006

**CRIA o Programa "Viveiros de Mudas" nas escolas municipais.**

**LUIZ ANTONIO HUSSNE CAVANI,**  
Prefeito Municipal de Itapeva,  
Estado de São Paulo, no uso de  
suas atribuições legais, e

**FAZ SABER,** que a Câmara  
Municipal aprova e ele sanciona e  
promulga a seguinte Lei:

**ARTIGO 1º** - Fica criado no município o Programa "Viveiros de Mudas" nas escolas municipais, destinado ao cultivo de mudas de árvores de rua, frutíferas, plantas ornamentais, hortaliças e plantas medicinais.

**ARTIGO 2º** - A formação dos viveiros será realizada por alunos das escolas municipais, sob a supervisão e orientação de técnicos da Secretaria Municipal de Agricultura e com o apoio da comunidade.

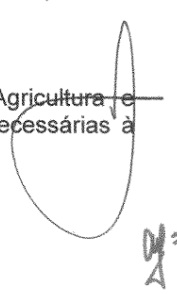
**ARTIGO 3º** - O Programa "Viveiros de Mudas" tem como objetivos:

- promover a educação e a preservação do meio ambiente;
- o fornecimento de mudas às escolas municipais e às comunidades locais;
- a ampliação da arborização em áreas públicas dos bairros;
- o desenvolvimento de habilidades e aptidões dos estudantes;
- a iniciação e formação profissional dos alunos;
- a criação de uma alternativa para geração de renda e o combate ao desemprego e a criminalidade juvenil.

**ARTIGO 4º** - O Programa "Viveiros de Mudas" será desenvolvido e implantado pela Prefeitura Municipal nos terrenos existentes nas escolas da rede municipal de ensino, podendo ser expandidos para áreas públicas e privadas desocupadas e ociosas.

**ARTIGO 5º** - Caberá à Secretaria Municipal de Agricultura e Abastecimento a orientação técnica, equipamentos, adubos e sementes necessárias à execução do Programa.

Depto. Técnico





EXERCÍCIO DE 2.006 LIVRO N.º 36 PÁG N.º 112


**PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAPEVA**  
ESTADO DE SÃO PAULO  
PALÁCIO PREFEITO CÍCERO MARQUES

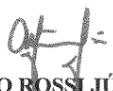
**ARTIGO 6º** - A Prefeitura Municipal poderá celebrar convênios com órgãos da administração estadual, federal, instituições de ensino ou com a iniciativa privada objetivando a viabilização do Programa.

**ARTIGO 7º** - As despesas decorrentes da aplicação desta lei, correrão por conta de dotações próprias do orçamento, suplementadas se necessário.

**ARTIGO 8º** - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Prefeitura Municipal de Itapeva-SP., Palácio Prefeito Cícero Marques, 07 de julho de 2.006.

  
**LUIZ ANTONIO HUSSNE CAVANI**  
Prefeito Municipal

  
**ANTONIO ROSSI JÚNIOR**  
Secretário Municipal dos Negócios Jurídicos

|   |
|---|
| <p><b>PUBLICAÇÃO</b><br/>Ato publicado nesta Secretaria Municipal<br/>e na Imprensa Oficial do Município<br/>edição de <u>08/07/2006</u><br/>Página <u>04 e 05</u><br/><i>Alie</i><br/>Secretaria</p> |
|---|



EXERCÍCIO DE 2.008

LIVRO N.º 39

PÁG. N.º 65

**MUNICÍPIO DE ITAPEVA**  
ESTADO DE SÃO PAULO  
**PALÁCIO PREFEITO CÍCERO MARQUES**

**LEI N.º 2.832 / 2.008**

**AUTORIZA** o Executivo Municipal a implantar o **"Programa Semeando Educação, Saúde e Agricultura familiar** em escolas da zona rural".

**LUIZ ANTONIO HUSSNE CAVANI**,  
Prefeito Municipal de Itapeva,  
Estado de São Paulo, usando de  
suas atribuições legais,

**FAZ SABER**, que a Câmara  
Municipal aprova e ele sanciona  
e promulga a seguinte Lei :

**ARTIGO 1º** - Fica autorizado o Executivo Municipal a implantar o Programa Semeando Educação e Saúde na Agricultura Familiar visando melhorar a qualidade de vida na propriedade rural familiar, integrando as ações das áreas de educação, saúde e agricultura, capacitando tecnicamente os jovens e suas famílias para a promoção do desenvolvimento sustentável e redução do êxodo rural, podendo fixar parceria com órgãos do Governo Estadual e Federal e com os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (Senar).

**ARTIGO 2º** - As soluções inovadoras propostas são integração das ações das Secretarias Municipais de Educação, Saúde e Agricultura visando à melhoria e adequação do ensino às necessidades da economia agrícola; contratação de técnicos agrícolas para ministrarem aulas aos alunos de 7ª e 8ª séries no turno inverso ao da escola; planejamento de ensino interdisciplinar a partir do contexto local, formação continuada para professores com temas voltados à realidade rural; e elaboração, pelos professores de materiais didáticos sobre a realidade local.

**ARTIGO 3º** - Semeando será dirigido a alunos de 7ª e 8ª séries do ensino fundamental. No horário alternativo ao turno escolar, eles aprendem técnicas sobre bovinocultura, horticultura, fruticultura e agroecologia. Também desenvolvem atividades voltadas para a agricultura sustentável, consumo responsável, empreendedorismo rural. A atividade resgata a auto-estima dos filhos dos agricultores e desencadeia um processo onde os mesmos levam conhecimentos aos pais.

**ARTIGO 4º** - Cada pólo terá um técnico agrícola que irá trabalhar em conjunto com os professores na preparação de aulas, palestras, cursos para jovens agricultores e empreendedorismo rural.

Depto. Técnico



EXERCÍCIO DE 2.008

LIVRO N.º 39

PÁG. N.º 66

**MUNICIPIO DE ITAPEVA**  
ESTADO DE SÃO PAULO  
**PALÁCIO PREFEITO CÍCERO MARQUES**

**ARTIGO 5º** - Os principais resultados obtidos são organização de "Dias de Campo" para visitação e observação de propriedades rurais; realização de agrofeiras distritais; aplicação de projetos elaborados pelos alunos nas propriedades rurais; resgate da auto-estima dos filhos dos agricultores; diminuição das taxas de reprovação e abandono; aumento da produção local, especialmente na pecuária leiteira e suinocultura.

**ARTIGO 6º** - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Prefeitura Municipal de Itapeva, Palácio Prefeito Cícero Marques, 02 dezembro de 2.008.

**LUIZ ANTONIO HUSSNE CAVANI**  
Prefeito Municipal

**ANTONIO ROSSI JÚNIOR**  
Secretário Municipal dos Negócios Jurídicos

|   |
|---|
| <p><b>PUBLICAÇÃO</b><br/>Ato publicado nesta Secretaria Municipal<br/>e na Imprensa Oficial do Município<br/>edição de <u>06/12/2008</u><br/>Página <u>28</u><br/><u>Cláudia Miranda</u><br/>Secretaria</p> |
|---|



EXERCÍCIO DE 2.009

LIVRO N.º 39

PÁG. N.º 174

**MUNICÍPIO DE ITAPEVA**  
ESTADO DE SÃO PAULO  
PALÁCIO PREFEITO CÍCERO MARQUES

**LEI N.º 2.902 / 2.009**

**AUTORIZA** o Executivo Municipal a implantar na rede pública de ensino cursos extracurriculares relacionados à Agricultura.

**LUIZ ANTONIO HUSSNE CAVANI**,  
Prefeito Municipal de Itapeva, Estado de São Paulo, usando de suas atribuições legais,

**FAZ SABER**, que a Câmara Municipal aprova e ele sanciona e promulga a seguinte Lei:

**Artigo 1º.** Fica o Executivo Municipal autorizado a implantar cursos extracurriculares na rede municipal de ensino relacionados a noções de agricultura, com o objetivo de oferecer às crianças e adolescentes subsídios sobre o meio ambiente, técnicas agrícolas, ecoturismo, agropecuária e cooperativismo.

**Parágrafo Único.** Os cursos serão oferecidos, preferencialmente, aos alunos das escolas localizadas na zona rural.

**Artigo 2º.** Fica a cargo das Secretarias Municipal da Agricultura e Educação a aplicação dos cursos, bem como estabelecer a carga horária, período e duração.

**Parágrafo Único.** Os monitores que irão ministrar as aulas terão treinamento junto à Secretaria Municipal da Agricultura e à Secretaria Municipal de Educação, em parceria com o SEBRAE.

**Artigo 3º.** As despesas decorrentes da execução da presente Lei, correrão por conta das dotações orçamentárias previstas na Secretaria Municipal de Educação.



EXERCÍCIO DE 2.009

LIVRO N.º 39

PÁG. N.º 175

**MUNICÍPIO DE ITAPEVA**  
ESTADO DE SÃO PAULO  
PALÁCIO PREFEITO CÍCERO MARQUES

**Artigo 4º.** Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Palácio Prefeito Cícero Marques, 20 de maio de 2.009.

**LUIZ ANTONIO HUSSNE CAVANI**  
Prefeito Municipal

**ANTONIO ROSSI JUNIOR**  
Secretário Municipal dos Negócios Jurídicos

|  |
|--|
| <p><b>PUBLICAÇÃO</b><br/>Ato publicado nesta Secretaria Municipal<br/>e na Imprensa Oficial do Município<br/>edição de <u>23/05/2009</u><br/>Página <u>06</u><br/><u>Priscila</u><br/>Secretaria</p> |
|--|

## ANEXO 3



PREFEITURA MUNICIPAL DE MATÃO  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO



**PLANO DE ENSINO**

**2.013**

ESCOLAS DO CAMPO

**1º ANO**

(E.M.E.F. do Campo Helena Borsetti)

### Escolas do campo

Ser professora e professor da Escola do Campo requer, como em qualquer outro contexto, planejamento. Nesse planejamento é preciso questionar sobre as expectativas das crianças que vivem no campo. Na elaboração do planejamento, o professor e a professora precisam prever momentos de pesquisa dos modos de vida das crianças do campo., sua comunidade, suas interações, seus repertórios e brincadeiras, os conteúdos e as formas de brincar.

Aprofundar na cultura local e prever uma relação entre o planejado e o inusitado, abrindo a ação junto a criança para descobertas e aprofundamentos à complexidade que o campo provoca: uma semente diferente, um bicho no meio da terra, uma chuva inesperada, as diversas texturas, as sombras das árvores, os cheiros, os movimentos das águas do rio, as trilhas da gente e de animais, a vida dos insetos, o período das chuvas, o nascimento e a morte de animais, a produção de alimentos. Todos esses momentos devem ser incorporados como situação de aprendizagem e como temática que aprofundem os conhecimentos do coletivo das crianças e dos próprios professores. Para garantir que essas temáticas permeiem o trabalho pedagógico, utilizaremos os eixos temáticos que se constituem em instrumentos de problematização da realidade:

- 1- Identidade e diversidade:**- reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
  - pesquisar as relações de gênero no campo, possibilitando o conhecimento das famílias não apenas sob o enfoque socioeconômico mas também das relações estabelecidas no cotidiano.
  - refletir sobre as relações de convivência no campo diante da diversidade étnica;
- 2- O trabalho no campo:**- conhecer as práticas de produção local e sua reprodução social, os papéis dos membros da família nas relações de trabalho, a produção de alimentos da comunidade, incentivo a presença desses alimentos no cardápio escolar;
  - refletir sobre como são divididas as atividades de trabalho entre homens, mulheres, jovens e crianças;
  - refletir sobre práticas sociais e manifestações culturais desenvolvidas pelos sujeitos da agricultura familiar, tendo o estabelecimento familiar como locus dessas relações;
  - entender o trabalho realizado pela mulher do campo tanto na esfera do domicílio, cuidando da casa, dos filhos, da horta e a "ajuda" prestada ao marido, interpretada como uma situação de desperdício para a mulher(trabalho repetitivo) em relação ao trabalho realizado pelo homem (produtivo);
  - conhecer as práticas culturais que influenciam no planejamento das atividades no estabelecimento familiar(ex: plantio em época de lua cheia, influência dos santos, manifestações culturais, etc.);
- 3- Recursos naturais e práticas ambientalmente sustentáveis:**- valorizar e evidenciar os saberes e o papel da população do campo na produção de conhecimento sobre o mundo e o ambiente natural;
  - caracterizar os agroecossistemas das famílias dos educandos e as formas de uso dos recursos naturais nos subsistemas de cultivo, de criação, extrativistas, beneficiamento da produção e atividades não agrícolas;
  - compreender os principais impactos ambientais resultantes da história de ocupação e refletir sobre os efeitos destas, na produção e qualidade de vida das famílias.
- 4- Sistema de produção no campo:**- refletir sobre a forma como os agricultores familiares se organizam, a partir de uma lógica de mercado no sentido da especialização do sistema produtivo;
  - conhecer os sistemas de cultivos; os sistemas de criação; os sistemas de processamento ou beneficiamento dos produtos agrícolas; os produtos extraídos dos ecossistemas naturais, como caça, pesca, frutas, resinas;
  - entender as relações sociais de propriedade e de trabalho, que tensionam a própria existência da agricultura familiar.



| Objetivos e Conteúdos de Língua Portuguesa  | 1º Ano - Ensino Fundamental |
|---|-----------------------------|
| <p><b>Objetivos:</b></p> <p><b>.Leitura:</b> Ler, falar e ouvir em diferentes situações para diferentes destinatários; desenvolver o comportamento leitor: ler, antes de saber ler convencionalmente, tentando estabelecer relações entre o oral e o escrito, leitura de textos de memória.</p> <p><b>.Linguagem escrita:</b> Ler e escrever em diferentes situações para diferentes destinatários; desenvolver o comportamento escritor: escrever sem saber escrever.</p> <p><b>Conteúdos:</b> escrita espontânea de textos lidos ou ouvidos reescrita de textos lidos, textos coletivos, textos da vida cotidiana, manchetes, avisos, textos instrucionais, poemas, canções, parlendas, trava-línguas, listas diversas.</p> <p><b>.Conteúdos de leitura:</b> leitura diária feita pelo professor, leitura pelo aluno de livros da literatura infantil, parlendas, trava-línguas, receitas, calendários, avisos, manchetes de jornal, bilhetes, poemas, canções, roda da biblioteca – compartilhar com os colegas de classe suas impressões sobre as histórias lidas ou ouvidas</p> <p><b>.Interpretação de textos:</b> leitura e discussão em grupo, a leitura como prática que permita várias leituras, garantindo o esforço de interpretação do leitor, a partir não só do que está escrito, mas do conhecimento que traz para o texto.</p> <p><b>.Análise e reflexão sobre a língua:</b> análise, discussão e reflexão sobre o uso da língua através da revisão de textos e levantamento progressivo de alguns aspectos como: organização do texto em parágrafos, utilização correta das letras de imprensa, (bastão), uso de vogais, consoantes, ordem alfabética, segmentação correta das palavras, análise de grupos de palavras.</p> <p><b>.Gêneros Linguísticos:</b> contos, lendas, fábulas, textos instrucionais, histórias em quadrinhos, canções, obras de arte, biografias, poemas, parlendas, trava -línguas, piadas, manchetes de jornal.</p> <p><b>Projeto didático: Cheiros e Sabores.</b></p> <p><b>Projeto Diversidade: Questões étnico-raciais e indígenas.</b></p> |                             |

3

| Língua Portuguesa – 1º Bimestre   | 1º Ano - Ensino Fundamental  |
|---|--|
| <p><b>Conteúdos:</b></p> <p><b>.Leitura:</b> roda da biblioteca, leitura feita pelo professor, leitura pelo aluno dos gêneros previstos.</p> <p><b>.Linguagem escrita:</b> escrita espontânea feita pelos alunos utilizando letra de imprensa (bastão), escrita coletiva de textos da vida cotidiana, avisos, bilhetes, receitas, etc. (os alunos ditam e a professora escreve com letra de imprensa maiúscula).</p> <p><b>.Interpretação de textos:</b> leitura e discussão em grupo.</p> <p><b>.Análise e reflexão sobre a língua:</b> revisão de textos e levantamento progressivo de alguns aspectos como: o traçado das letras de imprensa, reconhecimento das letras do alfabeto.</p> | <p><b>Procedimentos didáticos:</b></p> <p><b>.Leitura:</b> roda da biblioteca para leitura de textos diversos (fábulas, lendas, contos), leitura feita pelo professor, leitura do aluno, listas de nomes, listas da vida cotidiana, receitas, curiosidades, rótulos, quadrinhas, parlenda, trava-línguas, bingo do alfabeto, bingo de nomes. (verificar quais assuntos estão presentes nas listas, receitas, curiosidades, bilhetes do cotidiano das crianças do campo)</p> <p><b>.leitura e pesquisa:</b> A família como importante veículo de transmissão cultural, hábitos de vida diária (atividades desenvolvidas no campo), elaborar listas de tarefas, receitas culinárias, curiosidades sobre o campo; bilhetes, etc.</p> <p><b>.Linguagem escrita:</b> escrita de textos da vida cotidiana onde a professora escreve para o aluno: cabeçalho, rotina, bilhetes, músicas, parlendas, listas diversas, panfletos, reescrita de poemas observando a sua estrutura.</p> <p><b>.Diariamente trabalhar atividades como:</b> força, rotina diária, enigma, jogo da memória, listas, ditado cópia,</p> <p><b>.Trabalhar semanalmente:</b> bingo de letras e bingo de nomes.</p> <p><b>.Escrita espontânea feita pelo aluno:</b> listas diversas, rótulos de embalagens, observando o número de letras, letra inicial, letra final, cruzadinhas com banco de dados.</p> <p><b>.Interpretação de texto:</b> abranger a criatividade através de situações problematizadoras a partir de textos lidos, discussão em grupo, incentivar a curiosidade, levantar hipóteses de significação, abertura de espaço para acolher leituras e interpretações divergentes no trabalho com linguagem figurada.</p> <p><b>.Análise e reflexão sobre a língua:</b> através de gravuras, vídeos e livros, ler e mostrar aos alunos como surgiu a escrita e sua evolução,</p> |

4

|  |   |
|--|---|
| <p><b>.Gêneros linguísticos:</b> músicas, fábulas, textos informativos, textos científicos, bilhetes, canções, lendas, contos, poemas, biografias.</p> <p><b>.Linguagem oral:</b> conversa com colega de classe e adultos demonstrando a compreensão global de mensagens, de textos e instruções ouvidas, identificando elementos que revelam intencionalidade na hora de contar ou recontar uma história ou fato: humor, ironia, sentido figurado, reconhecimento e utilização de elementos não linguísticos: gestos, postura corporal, expressão facial, tom de voz, entonação.</p> <p><b>EIXO:- Identidade e diversidade<br/>- o trabalho no campo</b></p> <p><b>Autor:</b> Lalau e Laurabeatriz<br/><b>Compositor:</b> Braguinha</p> | <p>controle da produção de texto, fazendo releitura das partes, grafia da letra de imprensa, ordenação de palavras em ordem alfabética das letras considerando: a 1ª, 2ª e 3ª letras, identificação das letras para escrita dos nomes e listas diversas, identificação das vogais e consoantes.</p> <p><b>.Gêneros linguísticos:</b> apresentação de músicas, poemas, parlendas, fábulas, curiosidades, textos instrucionais, contos, imagens, textos da vida cotidiana, textos jornalísticos., textos de Cecília Meireles.</p> <p>-O professor deverá respeitar as características da escola do campo, e levará também para a sala de aula textos que abordam as questões do campo.</p> <p>-Professor, ao trabalhar listas, pedir aos alunos que registrem as ferramentas usadas no campo, listas de comidas típicas do campo, de brincadeiras vivenciadas no campo, etc</p> <p>-Trabalhar receitas do campo .</p> <p><b>.Linguagem oral:</b> roda de conversa em situações em que se possa compartilhar sentimentos sobre fatos ocorridos na escola, na família e no bairro, curiosidades, narração de fatos em sequência temporal, biografia de grandes poetas populares, estabelecimento de regras para trabalho em grupo, exposição de trabalhos, ouvir notícias pelo rádio ou TV e reproduzi-las para o grupo, vivência de situações cotidianas do uso da linguagem oral: telefone, rádio, televisão.</p> |
|--|---|

5

| <b>Língua Portuguesa – 2º Bimestre</b>   | <b>1º Ano - Ensino Fundamental</b>   |
|--|--|
| <p><b>Conteúdos:</b></p> <p><b>.Leitura:</b> roda da biblioteca, leitura feita pelo professor, leitura feita pelo aluno dos gêneros previstos.</p> <p><b>.Linguagem escrita:</b> escrita espontânea de textos de memória (ordenação, ajuste do falado ao escrito, análise dos valores sonoros e outros indícios do sistema de escrita), utilizando letra bastão, reescrita de textos coletivos, escrita de textos previstos para o grupo, desenvolvimento de estratégias de decifração, decodificação dos textos, estabelecendo correspondência entre letras e sons, atribuindo significado às palavras e frases do texto, pela compreensão do sistema de escrita alfabética.</p> <p><b>.Interpretação de textos:</b> a leitura como prática que permita várias leituras, garantindo o esforço de interpretação do leitor, a partir não só do que está escrito, mas do conhecimento que traz para o texto; utilizar imagens, fantoches, ilustrações diversas para que as crianças criem suas próprias histórias na oralidade e, em seguida, construam textos coletivos tendo o professor como escriba.</p> | <p><b>Procedimentos didáticos:</b></p> <p><b>.Leitura:</b> leitura diária feita pelo professor, leitura feita pelo aluno na roda da biblioteca, de anedotas, poemas, letras das canções trabalhadas, biografias de grandes artistas, listas diversas, cartazes, bilhetes, cartas, manchetes, fábulas, contos, utilização da leitura para diversão, informação; leitura e memorização de poesias para recitação, diariamente trabalhar atividades como: forca, enigma, jogo da memória, listas, ditado cópia, trabalhar semanalmente: bingo de letras e bingo de nomes; receitas.</p> <p><b>.Linguagem escrita:</b> escrita de bilhete para mamãe avisando sobre uma festa na escola, escrita de pequenas cartas ou bilhetes que um personagem de um conto tenha escrito a outro (com ajuda da professora); escrita espontânea de textos que os alunos saibam de memória: parlendas, poemas, cantigas; escrita de texto a partir de uma sequência de ilustrações, utilizando a escrita como apoio a memória; escrita de listas do mesmo campo semântico; escrita com o alfabeto móvel de palavras e listas; escrita de palavras cruzadas com banco de dados; nomear figuras; palavra cruzada com banco de dados .</p> <p><b>Interpretação de textos:</b> roda de leitura que garanta aos alunos a interação com diversos tipos de textos, de imagens, caixas de histórias, apresentar os personagens para que as crianças criem em grupo, suas histórias testemunhando a utilização que os leitores fazem deles, através da intermediação do professor como leitor mais experiente.</p> |

6

|   |   |
|---|---|
| <p><b>.Análise e reflexão sobre a língua:</b> revisão de texto e levantamento progressivo de aspectos que garantam a coerência e a coesão textual, explorando as diferentes possibilidades de transformação dos textos: supressões, ampliações, substituições, alterações de ordem, etc.</p> <p><b>.Gêneros linguísticos:</b> contos, lendas, fábulas, parlendas, canções populares, manchetes, listas diversas, receitas, instruções de jogos, folhetos, parlendas, trava-línguas, avisos, bilhetes.</p> <p><b>.Linguagem oral:</b> conversa sobre assuntos relacionados a vivências cotidianas, reconto de contos e lendas, canções, brincadeiras, situações que possibilitem a comparação entre formas de falar utilizadas em variadas situações.</p> <p><b>EIXO:- Identidade e diversidade</b><br/>- o trabalho no campo</p> <p><b>Autor:</b> Lalau e Laurabeatriz<br/><b>Compositor:</b> Arca de Noé – Toquinho e Vinicius<br/><b>Projeto Didático:</b> Cheiros e Sabores<br/><b>Projeto Diversidade:</b> Questões étnico-raciais e indígenas.</p> | <p><b>.Análise e reflexão sobre a língua:</b> revisão de textos com reconhecimento de todas as letras do alfabeto ordenando-as corretamente, diferenciando vogais de consoantes, ordenação das palavras de uma lista (do mesmo campo semântico), em ordem alfabética partindo de situações significativas como: uso do dicionário, listas telefônicas, agendas, catálogos de livros, diários..., análise de grupos de palavras ou expressões que geram dúvidas quanto à segmentação.</p> <p><b>.Gêneros linguísticos:</b> apresentação de lendas, canções populares, textos instrucionais, fábulas, contos, parlendas, trava-línguas, calendários, rótulos, receitas, avisos, poemas histórias em quadrinhos, manchetes, livros e textos da literatura infantil.</p> <p><b>.Linguagem oral:</b> roda de conversa sobre temas do cotidiano: brincadeiras e passeios preferidos, relação com irmãos e histórias prediletas, entrevistas, biografia de grandes poetas populares, reconto com atenção para substituição ou supressão nas repetições dos elementos coesivos, identificação de sequência de fatos dos textos ouvidos, adequação da fala às situações comunicativas: levar um recado ao diretor da escola, participação em exposições.</p> <p>-Professor, observar em que situações são utilizados os diversos portadores textuais no cotidiano das crianças do campo.</p> <p>- Observar que os textos instrucionais estão presentes nos pacotes de sementes, no adubo nos defensivos agrícolas.</p> <p>- Utilizar portadores textuais informativos e instrucionais que exemplifiquem como otimizar o trabalho rural, técnicas de plantio, adubação e práticas de controle de pragas e doenças (defensivos agrícolas).</p> |
|---|---|

7

| Língua Portuguesa – 3º Bimestre  | 1º Ano - Ensino Fundamental  |
|--|--|
| <p><b>Conteúdos:</b></p> <p><b>.Leitura:</b> Escuta ativa de uma exposição oral, leitura diária feita pelo professor, leitura feita pelo aluno dos diversos gêneros linguísticos previstos para o bimestre.</p> <p><b>.Linguagem escrita:</b> escrita espontânea feita pelos alunos utilizando letra de imprensa (bastão), escrita espontânea, escrita coletiva de textos, reescrita de textos com atenção à sequenciação de fatos e ideias, adaptação a textos lidos ou ouvidos atendendo a solicitações propostas.</p> <p><b>.Interpretação de textos:</b> leitura como prática que permita várias leituras, garantindo o esforço de interpretação do leitor, a partir não só do que está escrito, mas do conhecimento que traz para o texto.</p> <p><b>.Análise e reflexão sobre a língua:</b> revisão e cuidados na apresentação (com orientação do professor), utilização dos marcadores temporais, acentuação das palavras na medida em que se tornam necessárias para a reflexão da língua,</p> | <p><b>Procedimentos didáticos:</b></p> <p><b>.Leitura:</b> diária pelo professor de gêneros literários previstos para o grupo, leitura diária pelo aluno de listas, avisos, bilhetes, cartazes, parlendas, canções, trava-línguas, utilização de indicadores para fazer antecipações e inferências em relação ao conteúdo do texto: utilização de pistas como paginação do texto, autor, título, conteúdo antes da leitura, sucessão de acontecimentos, leitura própria de textos intermediada pela leitura do professor.</p> <p><b>.Linguagem escrita:</b> escrita e reescrita coletiva de contos conhecidos, contos do campo que são passados pelas gerações, fábulas, parlendas, canções; escrita coletiva ou em duplas de cartões, cartas, bilhetes, receitas, utilização correta das letras, repetições na escrita de textos; diariamente trabalhar atividades como: forca, rotina diária, enigma, jogo da memória, listas (jogos e brincadeiras), ditado cópia; trabalhar semanalmente:bingo de letras e bingo de nomes; escrita espontânea feita pelo aluno: listas diversas, rótulos de embalagens, observando o número de letras, letra inicial, letra final, cruzadinhas.</p> <p>-Escrita coletiva de história ou conto que os alunos ouvem no campo (contadas pelos pais ou avós).</p> <p>-Escrita de regras de brincadeiras vivenciadas no campo.</p> <p><b>.Interpretação de textos:</b> roda de leitura que garanta aos alunos a interação com diversos tipos de textos, testemunhando a utilização que os leitores fazem deles, através da intermediação do professor como leitor mais experiente.</p> <p><b>.Análise e reflexão sobre a língua:</b> discussão da pontuação dos textos lidos, especialmente da vírgula e ponto final, utilização do</p> |

8

|  |  |
|--|--|
| <p>marcadores temporais.</p> <p><b>.Gêneros linguísticos:</b> contos, mitos, lendas, fábulas, parlendas, canções populares, manchetes, listas diversas, receitas, instruções de jogos, folhetos, trava-línguas, avisos, bilhetes, regras de brincadeira.</p> <p><b>.Linguagem oral:</b> reconto, rodas de conversa, recitação de poemas, músicas, narração de histórias conhecidas, narração de fatos, descrição de locais, objetos, roteiros de visitas e entrevistas.</p> <p><b>EIXO:- Identidade e diversidade<br/>- o trabalho no campo</b></p> <p><b>Autor:</b> Elias José<br/><b>Compositor:</b> Palavra Cantada – Paulo Tatti<br/><b>Projeto Didático:</b> Cheiros e Sabores<br/><b>Projeto Diversidade:</b> Questões étnico-raciais e indígenas.</p> | <p>dicionário e outras fontes escritas impressas para resolver dúvidas ortográficas.</p> <p><b>.Gêneros linguísticos:</b> contos, fábulas, canções da MPB, histórias em quadrinhos, anedotas, lendas, parlendas, trava-línguas, manchetes de jornais, listas diversas.</p> <p><b>.Linguagem oral:</b> roda de conversa em que se tenha de manifestar opiniões sobre um livro ou um fato veiculado pela mídia, relatório oral de experiências vivenciadas, roda de conversa, recontos, relato de visitas a exposições, entrevistas, narração de fatos, descrição de personagens, cenários e objetos, atribuição de significado a palavras fazendo suposições a partir de seus portadores (embalagens, anúncios, folhetos). Relacionados ao eixo do campo.</p> |
|--|--|

9

| Língua Portuguesa - 4º Bimestre   | 1º Ano - Ensino Fundamental  |
|---|--|
| <p><b>Conteúdos:</b></p> <p><b>.Leitura:</b> leitura diária feita pelo professor, leitura feita pelo aluno dos diversos gêneros linguísticos previstos para o bimestre.</p> <p><b>.Linguagem escrita:</b> escrita espontânea feita pelos alunos utilizando letra de imprensa (bastão), escrita coletiva de textos, reescrita de textos com atenção à sequenciação de fatos e ideias, adaptação a textos lidos ou ouvidos atendendo a solicitações propostas; criar agendas telefônicas</p> <p><b>.Interpretação de textos:</b> a leitura como prática que permita várias leituras, gravuras, histórias sem textos, cartazes, garantindo o esforço de interpretação do leitor, a partir não só do que está escrito, mas do conhecimento que traz para o texto.</p> | <p><b>Procedimentos didáticos:</b></p> <p><b>.Leitura:</b> diária pelo professor de gêneros literários previstos para o grupo, leitura diária pelo aluno de listas, avisos, bilhetes, cartazes, parlendas, canções, trava-línguas, utilização de indicadores para fazer antecipações e inferências em relação ao conteúdo do texto: utilização de pistas como paginação do texto, autor, título, conteúdo antes da leitura, atribuição de sentido ao texto, coordenando texto e contexto, atribuição de significado às palavras e frases do texto, leitura rápida, devagar, realização de leitura sublinhando ou procurando uma informação específica.</p> <p><b>.Linguagem escrita:</b> escrita e reescrita coletiva ou individual de parlendas, canções, cartões, cartas, bilhetes, receitas, contos, história em quadrinhos utilização dos parágrafos, pontuação e substituição de repetições na escrita de textos, utilização de estratégias para sanar problemas ortográficos, revisão de textos com ajuda do professor, procurando aprimorar a linguagem utilizada; criar uma agenda telefônica da classe: levantar o conhecimento prévio dos alunos sobre o valor sonoro das letras, trabalhar nomes que começam com a mesma letra, ordem alfabética na lista de nomes, ajudar o aluno a entender o critério da ordem das letras na organização de uma agenda.</p> <p><b>.Interpretação de textos:</b> roda de leitura que garanta aos alunos a interação com diversos tipos de textos, testemunhando a utilização que os leitores fazem deles, através da intermediação do professor como leitor mais experiente; estimular os alunos a criarem uma história coletiva (professor escreva).</p> |

10

|   |   |
|---|---|
| <p><b>.Análise e reflexão sobre a língua:</b> revisão e cuidados na apresentação (com orientação do professor), utilização dos marcadores temporais, segmentação das palavras, marcadores temporais.</p> <p><b>.Gêneros linguísticos:</b> contos, mitos, lendas, fábulas, parlendas, canções populares, manchetes, listas diversas, receitas, instruções de jogos, folhetos, parlendas, trava-línguas, avisos, bilhetes.</p> <p><b>.Linguagem oral:</b> ouvir e manifestar sentimentos, ideias e opiniões, reconto, rodas de conversa, recitação de poemas, músicas, narração de histórias conhecidas, narração de fatos, descrição de locais, objetos, roteiros de visitas e entrevistas.</p> <p><b>EIXO:- Identidade e diversidade<br/>- o trabalho no campo</b></p> <p><b>Autor:</b> José Paulo Paes<br/><b>Compositor:</b> Balão Mágico<br/><b>Mostra Pedagógica – novembro</b></p> | <p><b>.Análise e reflexão sobre a língua:</b> discussão sobre ponto final, utilização do dicionário e outras fontes, escritas impressas para resolver dúvidas ortográficas, atenção à ortografia e segmentação das palavras, divisão das palavras em sílabas para separá-las corretamente no final de cada linha.</p> <p><b>.Gêneros linguísticos:</b> contos, fábulas, canções da MPB, histórias em quadrinhos, anedotas, lendas, parlendas, trava-línguas, manchetes de jornais, listas de jogos e brincadeiras do campo. regras de brincadeiras e jogos.</p> <p><b>.Linguagem oral:</b> situações em que seja necessário compartilhar ideias para resolver um problema, definir o destino de produções orais ou escritas, resolver conflitos; relatório oral de experiências vivenciadas, roda de conversa, reconto, relato de visitas a exposições, apresentações de pequenas exposições orais sobre temas estudados em outras áreas do conhecimento, entrevistas, narração de fatos, descrição de personagens, cenários e objetos, atribuição de significado a palavras fazendo suposições a partir de seus portadores (embalagens, anúncios, folhetos).</p> |
|---|---|

11

| Objetivos e Conteúdos de Matemática  | 1º Ano - Ensino Fundamental |
|--|-----------------------------|
| <p><b>.Construir o significado de número natural a partir de seus diferentes usos no contexto social, explorando situações-problema que envolvam contagens, medidas e códigos numéricos.</b></p> <p><b>.Explorar as escritas numéricas levantando hipóteses sobre elas – com base na observação de regularidades utilizando da linguagem oral e de registros pessoais.</b></p> <p><b>.Usar a sequência numérica como apoio para a comparação de números e para a produção de escritas numéricas.</b></p> <p><b>.Identificação de antecessores e sucessores de numerais dados.</b></p> <p><b>.Sequência numérica e ordenação de numerais.</b></p> <p><b>.Utilizar noções simples de cálculo mental como ferramenta para resolver problemas.</b></p> <p><b>.Reconhecimento dos numerais ordinais, reconhecendo seu uso social.</b></p> <p><b>.Reconhecimento do conceito de números pares e ímpares.</b></p> <p><b>.Estabelecimento de pontos de referência para situar-se, posicionar-se e deslocar-se no espaço, bem como para identificação das relações de posição entre objetos no espaço.</b></p> <p><b>.Interpretação sobre deslocamentos e posições no espaço, usando a terminologia adequada.</b></p> <p><b>.Utilização de maquetes, itinerários para interpretação e representação da posição e movimentação, no espaço, de uma pessoa ou objeto.</b></p> <p><b>.Identificação das características das figuras geométricas.</b></p> <p><b>.Reconhecimento de grandezas mensuráveis como: comprimento, massa, capacidade.</b></p> <p><b>.Utilização de informações sobre tempo e temperatura.</b></p> <p><b>.Utilização de instrumentos de medidas.</b></p> <p><b>.Resolução de situações-problema em situações lúdicas, envolvendo o sistema monetário brasileiro e as ideias de troco.</b></p> <p><b>.Reflexão sobre a grandeza numérica, utilizando a calculadora como instrumento para produzir e analisar escritas.</b></p> <p><b>.Leitura e interpretação de informações contidas em imagens (placas, legendas, gráficos).</b></p> <p><b>.Coleta e organização de informações através de listas, registros pessoais, desenhos e escritas numéricas.</b></p> |                             |

12

| Matemática - 1º Bimestre  | 1º Ano - Ensino fundamental  |
|---|--|
| <p><b>Conteúdos:</b></p> <p>.Escrita de números observando a regularidade e formulando hipótese sobre sua regra.</p> <p>.Reflexão sobre a grandeza numérica, utilizando a calculadora como instrumento para produzir e analisar escritas.</p> <p>.Escrita e leitura correta de numerais utilizados em contextos significativos.</p> <p>.Identificação de antecessores e sucessores de numerais dados.</p> <p>.Sequência numérica e ordenação de numerais.</p> <p><b>Eixo:- sistema de produção no campo</b><br/> <b>-o trabalho no campo</b><br/> O professor, ao trabalhar os eixos acima deverá problematizar as situações de aprendizagem como: utilizar a calculadora para calcular quanto produziu na horta, quantos ovos são coletados durante a semana, além das situações próprias da sala de aula.</p> | <p><b>Procedimentos didáticos:</b></p> <p>.Quantificação de elementos de uma coleção (contagem, pareamento, estimativa e correspondência de agrupamentos).Professor, observar quais situações são vivenciadas pelas crianças para orientar as atividades de coleção, contagem, agrupamentos...</p> <p>.coleccionar as diferentes espécies de vegetais, sementes, animais etc.</p> <p>.Ditado de números para a criança revelar suas hipóteses sobre a escrita numérica.</p> <p>.Bingo de números, identificação dos números que faltam numa determinada sequência.</p> <p>.Identificação de quantidade de pontos numa rodada de jogo.</p> <p>.Identificação de números utilizados em códigos numéricos em diversas situações: números de telefone, de ônibus, de casas, de placas de carro, códigos de barra).</p> <p>.Utilização do quadro numérico para refletir e sistematizar observações.</p> <p>.utilização da calculadora para envolver a criança na tarefa de explorar e investigar os numerais e checar suas ações.</p> <p>.Utilização da calculadora para produção de escritas numéricas ditadas pelo professor.</p> <p>.Reconhecimento de números extraídos de contextos significativos, como vivências diárias, brincadeiras que envolvam contagem, reportagens, rótulos, notas fiscais, anúncios.</p> <p>.Escrita de numerais para registrar resultados de jogos, quantidade de alunos da sala, avaliação da presença.</p> <p>.Sequência numérica com utilização do quadro numérico para identificação de sucessores e antecessores.</p> <p>.Utilização do material dourado.</p> <p>. fazer trajeto percorrido pelos alunos de casa até a escola, da escola até a horta, etc.</p> |

13

| Matemática – 2º Bimestre   | 1º Ano - Ensino fundamental   |
|--|---|
| <p><b>Conteúdos:</b></p> <p>.Sequência numérica e ordenação de numerais.</p> <p>.Ler e escrever números utilizados no cotidiano.</p> <p>.Resolução de problemas envolvendo conceitos de dezena, dúzia e centena (material concreto).</p> <p>.Estratégias coerentes para estimativas de quantidades.</p> <p>.Reconhecimento dos numerais ordinais e seu uso social.</p> <p>.Reconhecimento do conceito de números pares e ímpares.</p> <p><b>Eixo:- sistema de produção no campo</b><br/> <b>-o trabalho no campo</b><br/> O professor utilizará situações de contagem que estão presentes no sistema de produção do campo para problematizar a aprendizagem. No eixo trabalho no campo levantar com os alunos: quantas pessoas da família cuidam do sítio, dos animais? Quem participa do plantio, da colheita? Qual o trabalho que o pai realiza? E a mãe?<br/> -Pesquisa e entrevista com os pais de alunos sobre o trabalho no campo.</p> | <p><b>Procedimentos didáticos:</b></p> <p>.Estratégias para contagem através de jogos, contagem oral com noção de quantidade (jogos, músicas, etc.)</p> <p>.Realização de contagens a partir de um número dado: 1 a 1, 2 em 2, 3 em 3, 5 em 5, 10 em 10.</p> <p>.Observação de regularidades na seriação de 5 em 5 a partir do 0, na seriação de 10 em 10.</p> <p>.Ordenação e seriação dos números naturais, ordenação de coleção pela quantidade de elementos.</p> <p>.Contagem para estabelecer os parâmetros de igualdade (igual a, tanto como, etc.) e desigualdade (maior que, menor que, etc).</p> <p>.Uso do calendário, relógio, elementos de diferentes grupos e objetos como estratégia de contagem.</p> <p>.Visitas à feiras e supermercados para pesquisa na forma de venda dos produtos (unidades, peso).</p> <p>.Decisão de início de jogos através de estratégias como: par ou ímpar.</p> <p>.Identificação das posições que ocupam determinadas letras no alfabeto, numa determinada palavra.</p> <p>.Identificação de quantidades através de estimativas: quantas meninas vieram hoje, quantos meninos, quantos quadradinhos há numa folha de papel, quantas figurinhas há numa determinada coleção, quantas cadeiras há numa determinada fila, estimativa de quantos objetos há numa caixa.</p> <p>.Utilização de notação numérica em cada rodada de um determinado jogo e a partir dos dados definir quem foi o primeiro colocado, o segundo, quantos pontos na frente teve o vencedor.</p> <p>.Utilização de jogos de percurso.</p> <p>.Bingo de números.</p> <p>.Jogo de dados.</p> |

14



| Matemática - 3º Bimestre  | 1º Ano - Ensino Fundamental  |
|---|--|
| <p><b>Conteúdos:</b></p> <p>.Resolução de situações-problema.<br/>Construir o conceito de adição e subtração a partir de manipulação de materiais concretos e posteriormente apresentação e utilização de algoritmos.</p> <p>.Estabelecimento de pontos de referência para situar-se, posicionar-se e deslocar-se no espaço, bem como para identificação das relações de posição entre objetos no espaço.</p> <p>.Interpretação sobre deslocamentos e posições no espaço, usando a terminologia adequada</p> <p>.Utilização de maquetes, itinerários para interpretação e representação da posição e movimentação, no espaço, de uma pessoa ou objeto.</p> <p>.Identificação das características das figuras geométricas.</p> <p>.Reconhecimento de grandezas mensuráveis como: comprimento, massa, capacidade.</p> <p>Eixo:- sistema de produção no campo<br/>-o trabalho no campo</p> | <p><b>Procedimentos didáticos:</b></p> <p>.Resolução de situações-problema compreendendo os significados das operações: adição, subtração, multiplicação e divisão com material concreto.</p> <p>.Utilização de situações cotidianas para compreender os significados das operações: compra de sementes, coleção de sementes, flores, folhas, dividir quantidade de objetos entre os alunos da sala.</p> <p>.Resolver situações problema mediante a observação e análise e interpretação de dados em gráficos com a ajuda da professora.</p> <p>.Localização de pessoas e objetos no espaço, com base em diferentes pontos de referência e algumas indicações de posição.</p> <p>.Descrição, interpretação e representação da posição de um pessoa ou objeto no espaço, de diferentes pontos de vista.</p> <p>.Pesquisar a distância correta para o plantio de determinadas hortaliças (alface, almeirão, couve, etc.) Escolher 2 hortaliças (alface, cenoura), para pesquisarem e fazer o plantio na horta da escola. Se a escola, não dispuser de espaço, pode-se plantar em caixotes ou jardineiras.</p> <p>.Utilização de terminologia própria para descrição da localização e movimentação de pessoas ou objetos no espaço: direita, esquerda, entre, atrás, etc).</p> <p>.Construção de itinerários : casa/escola.</p> <p>.Reconhecimento de semelhanças e diferenças entre corpos redondos como a esfera, o cone, o cilindro e outros.</p> <p>.Comparação de grandezas de mesma natureza, por meio de estratégias pessoais e uso de instrumentos de medida conhecidos: fita métrica, balança, recipientes de um litro etc.</p> <p>.Reconhecimento da unidade padrão como necessidade social.</p> <p>.Escolha de unidades de medida adequadas o atributo a ser mensurado: litro para líquidos, metro para comprimento etc.</p> <p>.Vivência de situações em que os alunos possam utilizar unidades de medida não convencionais, escolhidas por eles próprios.</p> <p>.preparo de canteiros, espaçamento, colheita.</p> |

15

| Matemática - 4º Bimestre  | 1º Ano - Ensino Fundamental   |
|---|---|
| <p><b>Conteúdos:</b></p> <p>.Utilização de informações sobre tempo e temperatura.</p> <p>.Utilização de instrumentos de medidas.</p> <p>.Resolução de situações -problema envolvendo o sistema monetário brasileiro e as ideias de troca.</p> <p>.Utilização de cédulas e moedas.</p> <p>.Leitura e interpretação de informações contidas em imagens (placas, legendas, gráficos).</p> <p>.Coleta e organização de informações através de listas, registros pessoais, desenhos e escritas numéricas.</p> <p>Eixo:- sistema de produção no campo<br/>-o trabalho no campo.</p> | <p><b>Procedimentos didáticos:</b></p> <p>.Identificação de unidades de tempo: dia, semana, mês, bimestre, semestre, ano e utilização de calendários para o plantio de diversas culturas, tabelas e gráficos da produção.</p> <p>.Realização de conversões: quantos dias tem uma semana, quantos meses tem o ano, o semestre, o bimestre.</p> <p>.Definição dos instrumentos de medida: medir água, medir a sala de aula, o peso de um aluno, o peso de uma melancia...</p> <p>.Leitura de previsões meteorológicas.(textos jornalísticos e informativos sobre como o clima influencia no plantio e colheita doa alimentos no campo).</p> <p>.Entrevista com o homem do campo para saber como ele realiza o plantio. Se consulta a meteorologia, quais os cuidados com a plantação durante o inverno e verão, etc.</p> <p>.Reconhecimento e uso de cédulas e moedas brasileira: na cantina, em visitas à feiras e supermercados;</p> <p>.Vivência de situações de compra e venda na sala de aula: montagem de mini mercado para utilização de cédulas e moedas.</p> <p>.Organização de informações utilizando listas, quadros, tabelas, desenhos: quantos produtos custam 2 reais, quantos custam 3 reais, quantos alunos moram em determinado bairro</p> <p>.Listas com quantidade de livros lidos pela classe: tabelas que revelam quais os mais lidos, os menos lidos, quem leu mais, quem leu menos.</p> <p>.Entrevistas com engenheiro agrônomo.</p> |

16

| Objetivos e Conteúdos de Ciências Naturais   | 1º Ano - Ensino Fundamental |
|--|-----------------------------|
| <p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Observar aspectos do corpo humano e das atitudes do ser humano, valorizando o respeito aos indivíduos e as culturas (indígenas e afro-brasileira).</li> <li>. Comparação entre os seres humanos e outros animais quanto à necessidade de comida, remoção de sujeira, vacinação.</li> </ul> <p><b>Conteúdos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Alimentação - necessidade de comida entre os seres vivos, remoção de sujeira.</li> <li>. Higiene e saúde: valorizar e estabelecer relação entre hábitos de higiene pessoal e ambiental com a saúde pessoal e coletiva.</li> <li>- Vacinas.</li> <li>- Meio ambiente – higiene ambiental – Lixo.</li> <li>. Investigar temas ou problemas de interesse científico e cultural acerca do corpo humano e da saúde. <ul style="list-style-type: none"> <li>– insetos e animais peçonhentos</li> </ul> </li> <li>. Experiências diversas relacionadas aos temas estudados.</li> </ul> |                             |

17

| Ciências Naturais - 1º Bimestre   | 1º Ano - Ensino Fundamental  |
|---|--|
| <p><b>Conteúdos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Valorizar e estabelecer relação entre hábitos de higiene pessoal e ambiental com a saúde pessoal e coletiva.</li> <li>. Higiene ambiental – lixo</li> <li>. Corpo humano, atitudes do ser humano, respeito aos indivíduos e as culturas.</li> <li><b>Eixo:- recursos naturais e práticas ambientalmente sustentáveis.</b></li> <li>- sistema de produção no campo: professor, ao trabalhar o eixo acima, reflita com os alunos como é a prática no campo para preservar o meio ambiente, como é o descarte de embalagens tóxicas, etc.</li> </ul> | <p><b>Procedimentos didáticos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Na roda de conversa, trabalhar situações frequentes de higiene pessoal das mãos e dos dentes, acompanhadas de conversa sobre a importância de afastar os microorganismos e as doenças. (usar caixa de histórias, fantoches, livros, dramatização). Refletir sobre as práticas vivenciadas pelos sujeitos do campo (como é o banheiro, como o homem do campo obtém água para seu consumo e como se dá a chegada da água até a residência...)</li> <li>. Nomear as partes do corpo (bingo do corpo humano)</li> <li>. Roda de conversa sobre atividades culturais em que se discutem também as características físicas das pessoas envolvidas para observar e valorizar as diferenças.</li> <li>. Experiências sobre os órgãos dos sentidos (olfato - diversos cheiros; paladar – diversas degustações; tato – diferentes tipos de materiais; visão; audição - sons)</li> <li>. Palestras e entrevistas.</li> <li>. Filmes.</li> <li>. Pesquisa.</li> <li>. Aulas no laboratório.</li> <li>. Leitura de textos científicos.</li> <li>. Jogos.</li> </ul> |

18



| Ciências Naturais - 1º Bimestre  | 1º Ano - Ensino Fundamental  |
|--|--|
| <p><b>Conteúdos:</b></p> <p><b>.Valorizar e estabelecer relação entre hábitos de higiene pessoal e ambiental com a saúde pessoal e coletiva.</b></p> <p><b>.higiene ambiental – lixo</b></p> <p><b>.Corpo humano, atitudes do ser humano, respeito aos indivíduos e as culturas.</b></p> <p><b>Eixo:- recursos naturais e práticas ambientalmente sustentáveis.</b></p> <p><b>- sistema de produção no campo:</b> professor, ao trabalhar o eixo acima, reflita com os alunos como é a prática no campo para preservar o meio ambiente , como é o descarte de embalagens tóxicas, etc.</p> | <p><b>Procedimentos didáticos:</b></p> <p>.Na roda de conversa, trabalhar situações frequentes de higiene pessoal das mãos e dos dentes, acompanhadas de conversa sobre a importância de afastar os micro organismos e as doenças. (usar caixa de histórias, fantoches, livros, dramatização). Refletir sobre as práticas vivenciadas pelos sujeitos do campo (como é o banheiro, como o homem do campo obtém água para seu consumo e como se dá a chegada da água até a residência...)</p> <p>. Nomear as partes do corpo (bingo do corpo humano)</p> <p>.Roda de conversa sobre atividades culturais em que se discutem também as características físicas das pessoas envolvidas para observar e valorizar as diferenças.</p> <p>.Experiências sobre os órgãos dos sentidos (olfato - diversos cheiros; paladar – diversas degustações; tato – diferentes tipos de materiais; visão; audição -sons)</p> <p>.Palestras e entrevistas.</p> <p>.Filmes.</p> <p>.Pesquisa.</p> <p>.Aulas no laboratório.</p> <p>.Leitura de textos científicos.</p> <p>.Jogos.</p> |

18

| Ciências Naturais - 2º Bimestre  | 1º Ano - Ensino Fundamental   |
|--|---|
| <p><b>Conteúdos:</b></p> <p><b>.Ações do ser humano no ambiente.</b></p> <p><b>.Preservar o meio em que estamos (sala de aula, o pátio, a rua, a praça, etc).</b></p> <p><b>.A dependência do ser humano (descartáveis)</b></p> <p><b>.Experiências diversas</b></p> <p><b>.Semana do Meio Ambiente Eco Matão.</b></p> <p><b>Eixo:- recursos naturais e práticas ambientalmente sustentáveis.</b></p> <p><b>- sistema de produção no campo</b></p> | <p><b>Procedimentos Didáticos:</b></p> <p>.Roda de conversa:leitura informativa.</p> <p>.Investigação das ações provocadas pelo homem que poluem o ambiente (fumaça, esgotos, poluição visual e sonora, etc.)</p> <p>.Estudar como a população do campo utiliza os recursos naturais e o respeito ao meio ambiente.</p> <p>.Roda da curiosidade sobre o uso de produtos descartáveis nas culturas africanas e indígenas.</p> <p>.Visita à Cooperativas de reciclagem.</p> <p>.Confecção de brinquedos com sucatas.</p> <p>.Experiência: reciclagem de papel.</p> <p>.Registros de informações por meio de desenhos, listas, quadros, pequenos textos coletivos, sob orientação do professor.</p> <p>.Rodas de conversa- conscientizar os alunos sobre o consumo excessivo da água: não deixar a torneira aberta enquanto escovam os dentes, etc.</p> <p>.Refletir sobre a incidência de defensivos agrícolas na contaminação da água.</p> <p>.Debates orais sobre a compreensão dos fatos e relato de pesquisas.</p> <p>.Visitas.</p> <p>.Elaboração de pequenos textos coletivos, com orientação do professor(professor escreva).</p> <p>.Visitas ao laboratório da escola para experiências e estudo do tema.</p> <p>.Trabalhar o consumo consciente de produtos descartáveis.(visita a uma cooperativa de reciclagem.</p> <p>.Elaboração de roteiro de pesquisa e entrevistas (professora como escreva).</p> |

19

| Ciências Naturais - 3º Bimestre   | 1º Ano - Ensino Fundamental  |
|---|--|
| <p><b>Conteúdos:</b></p> <p><b>.Alimentação</b></p> <p><b>.Alimentação entre os seres humanos e os animais.</b></p> <p><b>.Alimentação Saudável: tipos de alimentos, obesidade, educação alimentar.</b></p> <p><b>.Para onde vão os resíduos alimentares?</b></p> <p><b>.Experiências diversas sobre o tema estudado.</b></p> <p><b>Eixo:- recursos naturais e práticas ambientalmente sustentáveis.</b></p> <p><b>- sistema de produção no campo</b></p> | <p><b>Procedimentos didáticos:</b></p> <p>.Os seres vivos e as formas de se relacionar com o ambiente :alimentação, sustentação, locomoção.</p> <p>.Origem dos alimentos – vegetal, animal ou mineral. Estudar a produção dos alimentos no campo: as frutas e as verduras produzidas.</p> <p>.Gráficos – frutas preferidas, sobremesas, etc..</p> <p>.Montagem da pirâmide alimentar.</p> <p>.Palestra com nutricionista.</p> <p>.Elaboração de receitas, sucos saladas.</p> <p>.Levantamento de questionamento e suposições.</p> <p>.Realização de experimentos sobre a alimentação dos vegetais:As plantas precisam de alimento? Como elas se alimentam?Como podemos descobrir quais os alimentos importantes para uma planta?</p> <p>.Os diferentes hábitos alimentares dos animais (herbívoros, carnívoros, onívoros) e a dependência alimentar entre todos os seres vivos.</p> <p>.Leitura feita pelo professor de textos informativos e científicos.</p> <p>.Elaboração de pequenos textos individuais ou coletivos, com orientação do professor.</p> <p>.Elaboração de roteiro de pesquisa (professora como escriba).</p> <p>.Registro por meio de desenhos, listas, quadros.</p> <p>.Palestras com professores de Educação física e nutricionistas.</p> <p>.visita a torrefação de café, seringueiras, Citrosuco para investigar os fatores de produção de alimentos do campo e extração do látex.</p> |

20

| Ciências Naturais – 4º Bimestre  | 1º Ano - Ensino Fundamental   |
|--|---|
| <p><b>Conteúdos:</b></p> <p><b>.Transmissão de doenças e vacinação.</b></p> <p><b>.Parasitas.</b></p> <p><b>.Campanha contra a obesidade e reorientação dos hábitos alimentares.</b></p> <p><b>Eixo:- recursos naturais e práticas ambientalmente sustentáveis.</b></p> <p><b>- sistema de produção no campo</b></p> | <p><b>Procedimentos didáticos:</b></p> <p>.Conscientizar sobre a importância das vacinas como prevenção de doenças. Trabalhar a carteira de vacinação.</p> <p>.Leitura de textos informativos sobre a vacinação dos animais principalmente os cães e gatos e também dos animais criados para a comercialização e consumo do homem do campo.</p> <p>.Pesquisa de alimentos vendidos na cantina da escola e valores nutricionais. Visita à Cozinha Piloto para conhecer o preparo da Merenda escolar e entrevista com a nutricionista.</p> <p>.Coleta de informações por meio de leituras, interpretação de imagens, entrevistas e palestras a familiares, pessoas da comunidade e especialistas em saúde.</p> <p>.Elaboração de pequenos textos individuais ou coletivos, com orientação do professor.</p> <p>.Registro por meio de desenhos, listas, quadros.</p> <p>.Elaboração de roteiro de pesquisa (professora como escriba).</p> <p>.Preparação e degustação de alguns pratos com alimentos saudáveis.</p> <p>.Leitura feita pelo professor de textos informativos e científicos.</p> <p>.Pesquisa de campo sobre a vacinação dos animais.</p> <p>.Entrevista com veterinários.</p> |

21

| Conteúdos de História, Cultura e Sociedade  | 1º Ano - Ensino Fundamental |
|---|-----------------------------|
| <p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>.Identificar e valorizar diferentes formas de convívio social compartilhadas nas brincadeiras, nos jogos e nas festas, no presente e em diferentes tempos.</li> <li>.Reconhecer mudanças e permanências nesses hábitos culturais e registrar suas relações com grupos, elementos culturais e marcadores de tempo.</li> </ul> <p><b>Conteúdos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>.Adaptar a criança ao meio escolar, estimulando a socialização, a colaboração e a integração na escola e na sociedade.</li> <li>.Semelhanças e diferenças nas características físicas, sociais e culturais da turma e de outras turmas da escola.</li> <li>.A história da turma.</li> <li>.Registro de dados da turma.</li> <li>.Interpretação e utilização de diferentes referências e medidas de tempo para estabelecer relação entre o presente e o passado .</li> <li>.Datas comemorativas: compreender que existem datas especiais comemoradas por todos, dando-lhe noções de seus significados.</li> </ul> |                             |

22

| História, Cultura e Sociedade – 1º Bimestre  | 1º Ano - Ensino Fundamental   |
|--|---|
| <p><b>Conteúdos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>.Adaptação da criança ao ambiente escolar.</li> <li>.Quem sou eu.</li> <li>.Semelhanças e diferenças nas características da turma e de outras turmas da escola.</li> <li>.Participar de situações coletivas e sociais na escola, na família e na comunidade, com conversas a respeito das vivências compartilhadas entre os participantes.</li> </ul> <p>. Eixo:- Identidade e diversidade<br/>- O trabalho no campo.</p> <p><b>.Campanhas:</b></p> <p><b>.Datas comemorativas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>.Carnaval</li> <li>.Páscoa</li> <li>.Dia do índio</li> <li>.Tiradentes</li> <li>.Dia Mundial da Saúde (07/04)</li> <li>.Campanha contra a venda de bebida a menores</li> <li>.Dia mundial da Água – 22 de março</li> <li>.Dia nacional da Conservação do Solo- 15 de abril</li> </ul> | <p><b>Procedimentos didáticos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>.Acolhimento das crianças e pais.</li> <li>.Apresentação dos alunos- dinâmicas de grupo, músicas com nomes, brincadeiras, etc. ex. apresentar uns aos outros (para quebrar o gelo) através de atividades diversas: cartões de boas vindas, mensagens, sorteios.</li> <li>.Passeios nos espaços escolares e nos arredores da escola.</li> <li>.A turma e a sala de aula: pesquisa e coleta de dados, confecção de cartazes, números de meninas e de meninos, professor da turma, nomes dos alunos;</li> <li>.Roda de conversa para conhecer a participação de cada membro da família no trabalho.</li> <li>.Pesquisar com auxílio dos professores as brincadeiras, jogos e festas da cultura das crianças e de outras culturas.</li> <li>.Através de brinquedos e brincadeiras trabalhar as questões d e gênero.</li> <li>.Leitura de textos informativos</li> <li>.Fotos, cartazes, desenhos.</li> <li>.Releitura de obras de arte.</li> <li>.Hora da Criatividade (sarau, dramatizações, teatro de fantoches, caixa de histórias).</li> <li>.Visitas.</li> <li>.Listas e escrita de pequenos textos com auxílio do professor.</li> <li>.Atividades orais, escrita espontânea, cartazes, recortes e colagem.</li> <li>.Elaborar roteiro de entrevistas com pessoas da comunidade local. (professor escreva). Trabalhadores do campo, empregados e autônomos.</li> </ul> |

23

| História, Cultura e Sociedade - 2º Bimestre  | 1º Ano - Ensino Fundamental  |
|--|--|
| <p><b>Conteúdos:</b></p> <p><b>.A história da turma.</b></p> <p><b>.Relatos de vivências próprias com jogos e brincadeiras.</b></p> <p><b>. Eixo:- Identidade e diversidade</b><br/> <b>- O trabalho no campo.</b></p> <p><b>Datas comemorativas:</b></p> <p>.Dia das Mães<br/>         .Dia do Trabalho<br/>         .Festas Juninas<br/>         .Corpus Christi.<br/>         .Campanha contra uso de cerol - (junho)<br/>         .Semana do Meio Ambiente (05 de junho)<br/>         .Dia da proteção da Floresta (17 de julho)</p> | <p><b>Procedimentos didáticos:</b></p> <p>. <a href="http://www.aikidojoinville.com.br/imigracao.htm">www.aikidojoinville.com.br/imigracao.htm</a>; Análise de documentos relativos à história pessoal (fotografias, documento civil, cartas familiares, documentos ligados à saúde).<br/>         .Montar um roteiro de entrevistas com familiares (professor escreva).<br/>         .Onde nasceu?, a que horas, quando eu tinha um ano qual era a cor do meu cabelo, a minha comida predileta?, uma boa recordação da infância, etc.<br/>         .Pesquisa sobre os migrantes de vieram para a fazenda Cambuy, assentamentos e sítios presentes do entorno da escola.<br/>         .Tabular com os alunos os dados da entrevista, propor aos alunos a elaboração de um livro sobre a história da turma.<br/>         .Promover eventos sociais e culturais com brincadeiras, jogos e festas da cultura das crianças<br/>         .Textos informativos.<br/>         .Fotos.<br/>         .Obras de arte, fotos.<br/>         .Produção de textos coletivos com auxílio do professor.<br/>         .Cartazes.<br/>         .Danças, músicas, dramatizações.<br/>         .Recorte, colagem e desenhos.<br/>         .Visitas a exposições.<br/>         .Hora da curiosidade.<br/>         .Visitas a museus que retratam a história de povos africanos e indígenas.<br/>         .Visita a sites para pesquisa:<br/> <a href="http://www.museudoindio.org.br">www.museudoindio.org.br</a>;<br/> <a href="http://www.palmareis.gov.br">www.palmareis.gov.br</a>;<br/> <a href="http://www.aikidojoinville.com.br/imigracao.htm">www.aikidojoinville.com.br/imigracao.htm</a>; Análise de documentos relativos à história pessoal (fotografias, documento civil, cartas familiares, documentos ligados à saúde).<br/> <a href="http://www.comciencia/reportagens/negros">www.comciencia/reportagens/negros</a>.</p> |

24

| História, Cultura e Sociedade – 3º Bimestre   | 1º Ano - Ensino Fundamental  |
|---|--|
| <p><b>Conteúdos:</b></p> <p><b>Registro de dados da turma.</b></p> <p><b>. Apresentação oral, supervisionada de pequenas exposições sobre eventos sociais e culturais, vividos na escola, na família e na comunidade.</b></p> <p><b>. Eixo:- Identidade e diversidade</b><br/> <b>- O trabalho no campo.</b></p> <p><b>.Campanhas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presente para Matão (20 a 30/08)</li> </ul> <p><b>.Datas comemorativas:</b></p> <p>.Dia dos pais<br/>         .Dia do trabalho<br/>         .Primavera<br/>         .Festas Juninas.<br/>         .Dia do combate à poluição – 14 de agosto.<br/>         .Independência do Brasil – Ato Cívico em frente a Prefeitura (06/09).<br/>         .Dia da árvore – 21 de setembro.<br/>         .Campanha do trânsito – 2ª quinzena de setembro.<br/>         .Dia da Natureza – 04 de outubro</p> | <p><b>Procedimentos didáticos:</b></p> <p>.Confecção de cartazes, documentos, fotos, depoimento de pessoas.<br/>         .Organizar painéis com apresentação de eventos sociais e culturais da escola e da comunidade.<br/>         .Músicas.<br/>         .Danças.<br/>         .Visitas.<br/>         .Pesquisas<br/>         .Entrevistas.<br/>         .Músicas e danças folclóricas.<br/>         .Recorte e colagem.<br/>         .Visita à exposições.<br/>         .Obras de arte.<br/>         .Leitura de textos jornalísticos.<br/>         .Escrita de textos informativos com ajuda do professor.<br/>         .Curiosidades.<br/>         .Fotos.<br/>         .Escrita de pequenos textos com ajuda do professor.<br/>         .Sites para pesquisa:<br/> <a href="http://www.memorialdoimigrante.sp.gov.br">www.memorialdoimigrante.sp.gov.br</a>;</p> |

25

| História Cultura e Sociedade – 4º Bimestre  | 1º Ano - Ensino Fundamental  |
|---|--|
| <p><b>Conteúdos:</b></p> <p>.Interpretação e utilização de diferentes referências e medidas de tempo para estabelecer relação entre o presente e o passado .<br/>           .Identificar no calendário da comunidade os eventos sociais e culturais , organizando essas vivências coletivas por meio de marcadores de tempo.(fazendo a relação com o espaço de plantio)</p> <p><b>. Eixo:- Identidade e diversidade</b><br/> <b>- O trabalho no campo.</b></p> <p><b>.Campanhas:</b><br/>           .Contra a Obesidade / Dia Mundial da Alimentação (16/10)</p> <p><b>Datas comemorativas:</b><br/>           .Semana da criança<br/>           .Dia do professor.<br/>           .Proclamação da República.<br/>           .Dia da Bandeira<br/>           .Dia da Consciência negra (20/11)<br/>           .Dia do Rio (24/11)<br/>           .Dia da eliminação da violência contra mulher (25/11)<br/>           .Mostra Pedagógica do Ensino Fundamental. (novembro)<br/>           .Dia do Estatuto da Terra - (30/11)<br/>           .Natal</p> | <p><b>Procedimentos:</b></p> <p>.Roda de conversa.<br/>           .Interpretação de medida de tempo referente à vida escolar, calendário escolar, horário das aulas, duração de atividades,etc.<br/>           .Organizar registros coletivos com auxílio do professora (a) (textos, imagens e linha do tempo), de costumes, relacionados a brincadeiras, jogos e festas de diferentes povos, culturas e épocas.<br/>           .Pesquisa em diferentes fontes: jornais, enciclopédias, reportagens, livros especializados, internet).<br/>           .Pesquisa no dicionário.<br/>           .Pesquisa: alimentos naturais e alimentos industrializados.<br/>           .Pesquisa sobre os avanços tecnológicos a mecanização.<br/>           .Confecção de cartazes, entrevistas.<br/>           .Filmes.<br/>           .Desenhos.<br/>           .Recortes e colagens.<br/>           .Maquetes.<br/>           .Escrita de textos informativos com ajuda do professor.<br/>           .Leitura de textos científicos.<br/>           .Escrita de pequenos textos com ajuda do professor.<br/>           .Visitas.</p> |