

Fabírcia de Castro Silva
Maurício Fernandes da Silva
Michelli Ferreira dos Santos
Orgs.

EDUCAÇÃO DO CAMPO

PERSPECTIVAS PLURAIS E EMERGENTES

Vol. II

Ciências Humanas e Sociais





EDUCAÇÃO DO CAMPO

PERSPECTIVAS PLURAIS E EMERGENTES

Vol. II

Ciências Humanas e Sociais

*Fabrcia de Castro Silva
Maurcio Fernandes da Silva
Michelli Ferreira dos Santos
Orgs.*



EDUCAÇÃO DO CAMPO

PERSPECTIVAS PLURAIS E EMERGENTES

Vol. II

Ciências Humanas e Sociais





Reitor

Gildásio Guedes Fernandes

Vice-Reitor

Viriato Campelo

Superintendente de Comunicação Social

Fenelon Martins da Rocha Neto

Diretor da EDUFPI

Cleber de Deus Pereira da Silva

EDUFPI - Conselho Editorial

Cleber de Deus Pereira da Silva (presidente)

Cleber Ranieri Ribas de Almeida

Gustavo Fortes Said

Nelson Juliano Cardoso Matos

Nelson Nery Costa

Viriato Campelo

Wilson Seraine da Silva Filho

Projeto Gráfico. Capa. Diagramação.

Maurício Fernandes da Silva

John Kennedy Costa Pereira

Renan da Silva Marques

Revisores

Alessandro Rodrigues Pimenta

Fabrcia de Castro Silva

Maurício Fernandes da Silva

Marcones Ferreira Costa

Michelli Ferreira dos Santos

Thalyta Pereira Oliveira

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Campus Senador Helvídio Nunes de Barros
Biblioteca Setorial José Albano de Macêdo
Serviço de Processamento Técnico

U588c Universidade Federal do Piauí.

Ciências humanas e sociais / Organizado por Fabrcia de Castro Silva,
Maurício Fernandes da Silva, Michelli Ferreira dos Santos. – Teresina-PI:
EDUFPI, 2022.

164 p. ; il. (Educação do Campo: perspectivas plurais e emergentes; v.2)

ISBN 978-65-5904-156-5 - Formato: Livro Digital

Veiculação: Digital

1. Ciências Humanas. 2. Ciência da Educação. 3. Educação do Campo.

I. Silva, Fabrcia de Castro (Org.). II. Silva, Maurício Fernandes da (Org.).

III. Santos, Michelli Ferreira dos. (Org.). IV. Título. V. Série.

CDD 507

Maria José Rodrigues de Castro CRB 3: CE-001510/O



Editora da Universidade Federal do Piauí - EDUFPI

Campus Universitário Ministro Petrônio Portella
CEP: 64049-550 - Bairro Ininga - Teresina - PI - Brasil

Todos os Direitos Reservados



SUMÁRIO

PREFÁCIO	6
-----------------------	----------

PANDEMIA, ENSINO REMOTO E EDUCAÇÃO DO CAMPO: O QUE APRENDEMOS COM ESSE NOVO NORMAL?	8
--	----------

Ozaias Antônio Batista

EDUCAÇÃO DO CAMPO, PANDEMIA E O USO DAS TCI'S	18
--	-----------

*Maurício Fernandes da Silva
Michelli Ferreira dos Santos*

O PERFIL DOS ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO DO CAMPO EM NÍVEL SUPERIOR COMPARADOS À MÉDIA NACIONAL: UM ESTUDO SOBRE A LEDOC/UFERSA E PRONERA/UFRN/MST	26
--	-----------

*Melquisedeque de Oliveira Fernandes
Irene Alves de Paiva
Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo*

PERFIL DE ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO	46
---	-----------

*Raimunda Alves Melo
Keylla Rejane Almeida Melo
Juciane Vaz Rego*

INFORCAMPO: PRODUÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO	60
---	-----------

*Raimunda Alves Melo,
Keylla Rejane Almeida Melo
Pedro Luiz Oliveira Britto
Ednelma do Carmo da Cruz*

MÚSICA E TRADIÇÃO: A PESQUISA DE BASE ETNOMUSICOLÓGICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – CAMPUS ARRAIAS	75
---	-----------

*Wilson Rogério dos Santos
Ana Roseli Paes dos Santos*

**SABER-FAZER CAMPONÊS E GESTÃO DOS AGROECOSSISTEMAS NA
COMUNIDADE LOURENÇO EM REDENÇÃO DO GURGUÉIA/PI 91**

*Thiago Batista de Sousa
Valcilene Rodrigues da Silva*

**PERCEPÇÃO E SENSIBILIZAÇÃO SOBRE IMPACTOS AMBIENTAIS DA
COMUNIDADE ESCONDIDO – NAZARÉ DO PIAUÍ – PI 105**

*Francisca Maria Santos Oliveira
Jussara Candeira Spindola Linhares*

**AGRICULTURA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ABORDAGEM SOBRE
VAZANTES E SISTEMAS AGROECOLÓGICOS DE PRODUÇÃO 120**

*Ana Maria da Rocha
Sandra Regina de Sousa Cardoso*

**AGRÓTOXICO E AGROECOLOGIA NO CONTEXTO DA ESCOLA FAMÍLIA
AGRÍCOLA DE MIGUEL ALVES, PI. 135**

*Raimundo Nonato de Melo Santos
Sandra Regina de Sousa Cardoso*

**ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA
CONTRA AS MULHERES DO CAMPO 149**

*Lohany Silva Bezerra dos Santos
Regina Maria Alves Costa Neris
Francisco Cleiton da Rocha*

Prefácio

Marli Clementino Gonçalves¹

O Livro organizado por Fabrícia de Castro Silva, Maurício Fernandes da Silva e Michelli Ferreira dos Santos é um convite à análise da Educação do Campo a partir do que vem produzindo pesquisadoras e pesquisadores. Nele estão em discussão, análise e síntese as questões mais atuais que atravessam e interpelam o campo

Fruto de um esforço coletivo, a obra é resultado de pesquisas no âmbito das Licenciaturas em Educação do Campo, a partir dos desafios vivenciados por docentes e sobre diferentes aspectos que envolvem a construção teórica e prática da Educação do Campo no Norte e Nordeste brasileiro. E nos remete à necessidade de ante os desafios vivenciados na sociedade brasileira no ano de 2021 não só nos indignarmos, mas sobretudo nos somarmos às mudanças tão necessárias que a conjuntura requer. Não bastasse a Pandemia da Covid 19, o país vivencia a negação da ciência, o obscurantismo e ações de um governo federal que agudiza a crise social, política, econômica e ambiental.

Em pronunciamento nacional de rede de televisão assistimos, recentemente, ao chamamento do ministro da educação convocando crianças, jovens e adultos ao retorno presencial às aulas, incentivando a reabertura imediata das escolas. Esta ação deliberada do governo evidencia os desafios a serem enfrentados e a necessidade da resposta da ciência, adequada e consubstanciada em parâmetros que envolvem a pesquisa, a sistematização e a divulgação do conhecimento científico para garantia da segurança das pessoas.

Os desafios vivenciados por docentes e discentes no cenário pandêmico é discutido nos dois primeiros artigos deste livro, questionando e pondo interrogações sobre os diferentes “normais” que se tentam estabelecer em uma sociedade desigual com díspares condições de estudar e de enfrentar a pandemia. Quê fazer ante estas limitações? As análises explicitam a exclusão digital a que são submetidos os povos do campo e que na Pandemia se revelou como mais um limite para a garantia do direito à educação visto que, sendo utilizado para a continuidade das atividades acadêmicas as TCI's, praticamente inexistente ou extremamente limitada no campo piauiense. Os estudantes não dispõem de equipamentos adequados para as atividades remotas, fazendo uso de aparelhos celulares e internet de dados móveis precários.

Mas quem são estes sujeitos do campo que teimam em frequentar as universidades públicas, lutam por acesso, permanência e garantia de continuidade

¹ Integrante do Fórum Piauiense de Educação do Campo. Professora da Área de Política Educacional - UFPI, especialista em Educação do Campo e Desenvolvimento - UnB, mestre e doutora em Educação - UFPI. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFPI

nos estudos? Conhecer o perfil socioeconômico, formativo e profissional dos (as) estudantes das duas principais políticas de Educação do Campo existentes na garantia do direito ao ensino superior público no Brasil é fundamental para a compreensão teórica e prática dessas ações que tem o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e as Licenciaturas em Educação do Campo como conquistas fundamentais.

A apreensão do perfil dos ingressantes nas Licenciaturas em Educação do Campo é resultado de um dos tripés da universidade pública. A produção desenvolvida nos diferentes cursos, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão é fundamental na construção da política de Educação do Campo. Seja na área de Artes Visuais e Música evidenciando que estas têm o potencial de construir a identidade coletiva, bem como a capacidade criativa dos camponeses de se desafiarem ante as questões que os impelem, como os impactos ambientais, o uso de agrotóxicos, a busca de alternativas sustentáveis, como a agroecologia, resistência à lógica capitalista de produção apresentada pelo agronegócio que difere frontalmente do modo de vida camponês.

Fechando este conjunto de artigos, mas abrindo uma discussão extremamente urgente, a violência contra as mulheres do campo é outra questão emergente tratada no livro, evidenciando o necessário processo formativo mais amplo de toda a sociedade através de diferentes estratégias combinadas de enfrentamento a todas formas de violências produzidas visando a construção do novo homem e da nova mulher.

Deste modo, importa reiterar que as Licenciaturas em Educação do Campo em todo o país vêm se constituindo através da luta incessante de diferentes sujeitos sociais. Inicialmente dos Movimentos Sociais do Campo que reivindicaram e reivindicam o direito de também acessar o ensino superior público como estabelecido nas legislações brasileiras. O processo para a permanência dos camponeses no ensino superior vem sendo pautado também por docentes que ingressaram nas Instituições de Ensino Superior nos diferentes cursos criados. Este livro se constitui não apenas numa ação de formação para a sociedade, o que já cumpriria sua função, mas se constitui também em oferecer mais um elemento ao conjunto geral das lutas por Educação do Campo no Brasil, particularmente, no Piauí.

Por todos os aspectos aqui sinteticamente anunciados, a obra “Educação do Campo: perspectivas plurais e emergentes” é uma feliz denominação para o conjunto dos estudos apresentados! Parafraseando Leminski: *Na luta de classes*, ensino, pesquisa, extensão! Parabenizo as autoras e os autores pela obra que nos presenteiam e por oferecerem à luta da Educação do Campo no Brasil produção acadêmica de qualidade, primando pela rigorosidade que a ciência e sociedade ensejam.

PANDEMIA, ENSINO REMOTO E EDUCAÇÃO DO CAMPO: O QUE APRENDEMOS COM ESSE NOVO NORMAL?

Ozaias Antônio Batista

Introdução

A educação não vira política por causa deste ou daquele educador.
Ela é política.

Paulo Freire

O presente capítulo traz reflexões sobre a influência da pandemia causada pelo corona vírus (causador da patologia COVID-19) no contexto socioeducacional brasileiro, evidenciando a incidência desse fenômeno sobre os sujeitos da educação do campo. Essa delimitação reflexiva se deu graças a minha inserção enquanto pesquisador, extensionista e professor da educação do campo em nível universitário.

A investida do corona vírus tem trazido mortes, condições de trabalho insalubres, luto, revolta, insegurança - todos estes figurando enquanto condicionantes socioculturais, biológicos, econômicos e psíquicos que estão afetando, em proporções distintas, toda a população mundial. Tal distinção ocorre em decorrência dos sujeitos pertencentes a classe popular estarem mais susceptíveis à infecção em decorrência das condições sociais subalternas detidas pelos mesmos (SANTOS, 2020).

As mazelas pandêmicas são adensadas pelas ações irresponsáveis do Governo Bolsonaro, expressas pela falta de trato nas relações internacionais, desvalorização das universidades públicas e suas respectivas produções científicas e, sobretudo, a inexistência de um plano de ação eficaz voltado à resistência e combate ao COVID-19 (CAMPOS, 2020).

Com isso, outros modelos de organização social, espacial, emocional, sanitárias emergiram nesta pandemia, configurando o chamado novo normal. Conceitualmente, o novo normal transversaliza todas as áreas do conhecimento científico ao problematizar as singularidades trazidas pela propagação do corona vírus, apontando novos padrões comportamentais, de organização social, relações de mercado, patologias e psicopatologias oriundas ou adensadas nesta realidade pandêmica.

Daí esse texto ter sido inspirado inicialmente por minhas experiências cotidianas, deixando explícito o substrato da minha argumentação: o amálgama de elaborações teóricas com os sentimentos gestados nesta pandemia (que não se sabe quando vai passar). De fato, tal qual argumenta Morin (2011), não é possível segregar vida e ideias.

Assim como ocorreu no surto da gripe A² (JUSTO-HENRIQUES, 2020), também estamos tendo que lidar com a insegurança diante do amanhã, em consonância com as reconfigurações *bio-político-socio-psico-culturais* do chamado novo normal. Sabendo disso, além da síntese dessas experiências transfiguradas agora em texto, adoto uma argumentação fundamentada no diálogo transdisciplinar³ com textos que problematizam a conjuntura atual (SANTOS, 2020; JUSTO-HENRIQUES, 2020; VERCELLI, 2020), bem como iluminado por alguns pensadores considerados clássicos (FREIRE, 1996; 1992; 1987; BOFF, 2017) - evitando respostas imediatas na tentativa de partilhar o que tenho visto nessa página em construção da história planetária.

O direito à educação durante o novo normal

Sejamos galinhas e águias: realistas e utópicos, enraizados no concreto e abertos ao possível ainda não ensaiado, andando no vale, mas tendo os olhos nas montanhas. Recordemos a lição dos antigos: se não buscarmos o impossível (a águia) jamais conseguiremos o possível (a galinha).

Leonardo Boff

A metáfora da águia e da galinha tem me acompanhado nesse atual contexto pandêmico compartilhado mundialmente, sobretudo, conforme traz o pensador Leonardo Boff em epígrafe, pelas imagens da águia e da galinha me inspirar na criação de novos cenários capazes de sobreviver ao presente e recriar o futuro: “amanhã vai ser outro dia”, como canta Chico Buarque em “Apesar de Você” (1970).

Dessa forma, as ideias presentes neste texto são movidas pelos sentimentos e leituras assistemáticas que, em algum sentido, chegam para mim como reflexões que auxiliam a pensar o atual cenário político brasileiro, acompanhado dessa crise mundial causada pela pandemia da COVID-19. O que estou chamando de leituras assistemáticas tratam-se de incursões ora científicas, ora poéticas sobre a condição humana em suas várias dimensões: política, social, psíquica, cultural, ética, estética⁴.

Esse exercício intelectual tem me ajudado a lidar com as emoções causadas por esta catastrófica conjuntura: ansiedade, angústia, desmotivação, medo do amanhã. Sentimentos aflorados em decorrência do luto compartilhado com todos os sujeitos

² Também conhecida como gripe H1N1.

³ Trago o conceito de transdisciplinaridade apresentado por Nicolescu: “*A transdisciplinaridade*, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que *está* ao mesmo tempo *entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina. Seu objetivo é *a compreensão do mundo presente*, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento” (1999, p. 46, grifos do autor).

⁴ *Flor de Poemas* (1972) de Cecília Meireles; *Lendo e aprendendo: a campanha de Pé no Chão* (1982) de José Willington Germano; *O velho que acordou menino* (2005) de Rubem Alves; *Humano, demasiado humano* (2006) de Nietzsche; *Felicidade Clandestina* (1998) de Clarice Lispector são alguns dos textos que li, estou lendo ou reli atualmente.

que perderam um ente querido vítima do corona vírus, da alteridade dispensada aos trabalhadores que não tiveram o isolamento social garantindo, da necropolítica⁵ direcionada à camada social menos favorecida pelo governo federal neste contexto de pandemia – apenas para citar alguns casos angustiantes. Contudo, ao rememorar a águia boffeana (BOFF, 2017), recobro minhas esperanças para superação desta realidade apocalíptica. Esperança que não se contenta em esperar, tratando-se de um sentimento que instiga a superação político-social imposta pelos contextos de opressão (FREIRE, 1992).

Um dos meus canais de esperança advém do empenho das universidades públicas no combate às adversidades causadas pela pandemia⁶, mesmo com a constante perseguição político-ideológica que o atual governo tem dispensado a estas instituições. As ações persecutórias do governo Bolsonaro às universidades públicas se dão por meio de um discurso que tenta jogar a sociedade contra estas instituições, seja com argumentos pejorativos que classificam às universidades públicas como antro de drogadição e libertinagem, ideias constantemente proferidas de forma irresponsável pelo antigo Ministro da Educação Abraham Weintraub⁷, ou com narrativas que associam as universidades com imagens da inoperância e improdução. Contudo, conforme já salientei, as instituições de ensino superior públicas estão, juntamente com outras instituições públicas, compondo a linha de frente no combate ao COVID-19, seja por meio da produção de álcool gel, máscaras, produção de relatórios científicos sobre o estágio pandêmico.

Embora o contágio viral não faça distinção entre ricos e pobres, estes, em decorrência das condições socioeconômicas, são mais susceptíveis ao contato viral, daí a importância dos serviços públicos nesse contexto pandêmico. Tal ideia coaduna com o argumento apresentado por Santos (2020), através do qual ele afirma que alguns sujeitos estão mais vulneráveis que outros nessa corrida pela vida, principalmente os que compõem o tempo-espaço político denominado por este autor como Sul:

⁵ Santos et al (2020) apresenta o conceito de necropolítica: “Achille Mbembe, filósofo e teórico político camaronês, discute o quanto o Estado constrói políticas de exclusão baseada na ideia de inimigo social e a partir disso elege os grupos considerados úteis ou descartáveis. O conceito de necropolítica, cunhado por ele, é entendido como paradigma da divisão entre segmentos sociais, que regulamenta – e regulariza – o poder de gestão sobre as vidas, ditando quem pode viver e quem deve morrer para garantir o funcionamento da máquina de guerra capitalística” (p. 4212).

⁶ É possível atestar algumas dessas ações acessando a página <https://jornal.usp.br/ciencias/acoes-de-universidades-publicas-evidenciam-importancia-da-ciencia-no-combate-a-covid/> . Acesso em 20/10/20.

⁷ Uma dessas declarações do antigo ministro da educação pode ser vista na página <https://www.cartacapital.com.br/educacao/abraham-weintraub-diz-que-universidades-federais-tem-cracolandia/> . Acesso em 23/10/20

Na minha concepção, o Sul não designa um espaço geográfico. Designa um espaço-tempo político, social e cultural. É a metáfora do sofrimento humano injusto causado pela exploração capitalista, pela discriminação racial e pela discriminação sexual (SANTOS, 2020, p. 15).

O Sul é o tempo-espaço que agrega os excluídos, invisibilizados, vítimas do epistemicídio⁸ propagado pela monocultura capitalista (SANTOS, 2010). Santos aponta os trabalhadores informais como um segmento que compõe esse Sul, pois o quadro pandêmico fragilizou ainda mais o cotidiano desses sujeitos, explicitando, assim, uma das cruéis lições que podemos aprender com a pedagogia do vírus: “Lição 2: As pandemias não matam tão indiscriminadamente quanto se julga” (SANTOS, 2020, p. 23)⁹.

Além dessa fragilidade biossocial imposta aos trabalhadores do Sul político (SANTOS, 2020), evidencio também as mudanças socioculturais causadas pelo terror ao corona vírus, de modo que as instituições sociais estão passando, em alguma medida, por um processo de adaptação ao chamado novo normal. É necessário observar, creio que em um futuro próximo, em que medida as mudanças oriundas dessa nova normalidade vão se perpetuar ou não nos cotidianos sociais.

Refletindo especificamente sobre a incidência do novo normal na educação básica brasileira, noto, em um primeiro momento, o aparecimento da noção de aulas remotas, a qual foi assemelhada, sobretudo pela narrativa do senso comum, com a ideia de educação a distância¹⁰. Posteriormente, a pressão sociopolítica e econômica em torno

⁸ Em diálogo com Santos (2010), o epistemicídio caracteriza-se como uma prática político-epistêmica de extinção da diversidade dos saberes e práticas distintas do propagado pelo paradigma científico moderno eurocêntrico. Assim, o epistemicídio contribui para invisibilização e aniquilação de sujeitos e práticas científico-culturais distintas do difundido pela ciência moderna *eurocentrada*, produzindo, dessa forma, a monocultura do saber ao invés de propagar a ecologias dos saberes.

⁹ Além dessa lição, Santos apresenta mais ensinamentos que podem ser dolorosamente aprendidos com **A cruel pedagogia do vírus** (2020) - lição 1: “O tempo político e mediático condiciona o modo como a sociedade contemporânea se apercebe dos riscos que corre”; lição 3: “Enquanto modelo social, o capitalismo não tem futuro”; lição 4: “A extrema-direita e a direita hiper-neoliberal ficam definitivamente (espera-se) desacreditados”; lição 5: “O colonialismo e o patriarcado estão vivos e reforçam-se nos momentos de crise aguda; lição 6: “O regresso do Estado e da comunidade”.

¹⁰ Importante salientar, conforme argumenta Vercelli, que aulas remotas e educação a distância possuem diferenças metodológicas significativas: “Faz-se necessário esclarecer que, embora as atividades presenciais tenham sido substituídas temporariamente por aulas remotas, o formato usado no segundo caso, de acordo com a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), é diferente da tradicional modalidade de Educação a Distância (EaD), em que o conteúdo é, na maioria das vezes, assíncrono, ou seja, sem um horário predeterminado, autoinstrucional, e conduzido por tutores... As aulas remotas ocorrem de forma sincrônica, portanto com a “presença” do professor em tempo real, sendo que as dúvidas podem ser sanadas no momento em que surgem, por vídeo ou por *chat*” (2020, p. 50, grifos da autora).

da adaptação rápida e forçada a esta nova normalidade incidiu no retorno das aulas presenciais, mesmo inexistindo condições adequadas no concernente à biossegurança de alunos, gestores educacionais e professores¹¹.

Associo essa ideia de retorno das aulas, sejam elas presenciais ou remotas, às concepções de adaptação e reinvenção requeridas por uma adequação fugaz e violenta ao novo normal. Contudo, considero que houve uma deturpação das compreensões de adaptação e reinvenção vinculadas ao universo educacional, pois, a princípio, as reflexões que tratam de práticas educativas adaptáveis e reinventadas podem se mostrar louváveis, todavia, quando observadas neste cenário pandêmico, tais reflexões podem trazer subjacentes pressupostos que concentram no professor a responsabilidade por fomentar metodologias passíveis de serem adaptadas ao ensino na pandemia, seja ele remoto ou presencial. Essa transferência de responsabilidade para o educador minimiza significativamente o papel do Estado e das instituições de ensino nesse processo de reinvenção e adaptação coletiva.

A capacidade de adaptar-se e reinventar-se são indispensáveis em práticas educativas inovadoras, satisfatórias e emancipatórias (FREIRE, 1996), estejamos na pandemia ou não. Entretanto, observando criticamente o contexto discursivo que emerge as ideias voltadas para adaptação-reinvenção, consigo identificar uma significativa fragilização dos profissionais da educação seguida da sua consequente desvalorização, levando em consideração que o trabalho remoto ou o possível retorno às aulas presenciais (mesmo sem distribuição prévia da vacina) expõe os educadores a condições de trabalho (ainda mais) pauperizadas. Isso justificado pelo argumento da adaptação e reinvenção pedagógica, o qual mascara princípios neoliberais voltados para a responsabilização individual em um cenário de participação coletiva.

Meus argumentos adquirem maior sentido ante ao atual cenário político-social brasileiro marcado pelo neoconservadorismo¹², fenômeno que juntamente com a doutrina neoliberal (LIMA; HYPOLITO, 2019) incide de forma significativa sob as

¹¹ Algumas instituições de ensino, após o aumento na contaminação por COVID-19, recuaram neste movimento de retomada das atividades escolares, conforme pôde ser observado em Manaus e Recife: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2020/08/26/professores-protestam-em-manauas-contr-aumento-dos-casos-da-covid-19-nas-escolas-e-pedem-suspensao-das-aulas.ghtml> e <https://www.folhape.com.br/noticias/outra-escola-particular-do-recife-suspende-aulas-apos-caso-de-covid-19/159128/>. Acesso em 02/11/20.

¹² De acordo com Lima e Hypolito, “Neoconservadores são um dos grupos que compõem a Nova Direita, um conceito que passou a ser utilizado na literatura estadunidense e europeia para designar um movimento que teve início por volta dos anos de 1960...” (2019, p. 3). Os autores apontam que no atual cenário político-educacional brasileiro a onda neoconservadora, representada neste caso pelo movimento Escola Sem Partido (ESP), tem operado na formulação e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Contudo, é importante compreender, por mais que Lima e Hypolito deem ênfase a atuação do ESP, que o processo da BNCC envolve diversas instituições e sujeitos neoconservadores.

políticas educacionais em curso. Trago como exemplo emblemático dessa pauperização dos profissionais da educação no cenário pandêmico, a professora que ministrou aula em casa utilizando a parede da sua cozinha como lousa¹³

Figura 1 - Professora Paula Valentim dando aula em casa.



Fonte: <https://g1.globo.com/rj/norte-fluminense/noticia/2020/09/14/professora-do-rj-inova-ao-usar-azulejos-da-cozinha-como-quadro-para-ensinar-matematica.ghtml> . Acesso em 23/10/20

O discurso neoliberal tenta difundir a imagem da *super* professora capaz de se adequar a qualquer situação apenas com sua força de vontade, independente das condições emocionais, sociais e materiais. Mas, fica evidente para mim uma situação de trabalho insalubre condicionada pela histórica negligência com a educação brasileira, reforçada diante da dupla jornada de trabalho assumida pela grande maioria das educadoras (ZIBETTI; PEREIRA, 2010).

Em se tratando das especificidades dos sujeitos do campo, as necessidades socioeducacionais destes se intensificaram na pandemia, cuja “solução” apressada e vertical apresentada genericamente pelos órgãos gestores aponta para o ensino remoto enquanto alternativa viável. Todavia, o “Manifesto das Entidades Educacionais

¹³ Embora essa não seja a principal temática deste capítulo, acho importante pontuar que tal situação também inspira críticas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a atual Reforma do Ensino Médio, políticas estas que abriram a possibilidade dos sistemas de ensino públicos estabelecer convênios com instituições públicas ou privadas de educação a distância. Para maiores informações, consultar a última versão da BNCC/Ensino Médio na página http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf e a Lei 13.415 de 2017: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm . Acesso em 12/11/20.

Piauienses” (2020), documento construído por representantes dos movimentos sociais camponeses do Piauí que versa sobre a modalidade de educação remota, aponta que primeiro é necessário garantir a saúde mental do povo camponês na pandemia, para depois pensar em como cumprir o calendário escolar sem prejuízo para os estudantes e educadores que atuam nas escolas básicas do campo - uma vez que as boas condições psíquicas e emocionais destes sujeitos são prementes para se ter a execução do ano letivo da melhor forma possível. Ou seja, o humanismo deve imperar diante das demandas burocráticas que desejam empurrar “goela a baixo” a execução de um calendário escolar de forma pragmática e deslocada da atual realidade campesina.

A nota do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) publicada em 02 de junho do presente ano também é um importante documento que traz apontamentos e críticas sobre a proposta de ensino remoto para os estudantes das escolas do campo. Esta nota aponta que tal modalidade de ensino esvazia a experiência escolar, porque a dimensão da troca de saberes, indispensável à uma proposta educativa dialógica, democrática e horizontal - portanto, inexistente nesta perspectiva, cedendo espaço apenas para a transmissão de conteúdo, perspectiva esta aproximada do paradigma educacional bancário (FREIRE, 1987), abordagem fortemente criticada pela teoria pedagógica freireana em decorrência da passividade cognitiva do estudante durante a experiência educacional.

Além dessas questões político-pedagógicas, existem impasses materiais que dificultam a execução de forma frutífera desse ensino remoto por parte dos estudantes do campo. Apenas para trazer dados empíricos, dentre tantos que já existem nas mídias impressas e digitais, em pesquisa realizada com 185 estudantes da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Professora Cinobelina Elvas (CPCE), residentes nas comunidades rurais do sul piauiense, apenas 87 dos discentes (47%) participaram desse estudo afirmaram ter computador em casa, e 61 estudantes (33%) declararam ter internet em sua residência:

Esses são percentuais alarmantes, levando em consideração a relação atual da Universidade com a cibercultura, ou seja, tornou-se inviável construir ciência sem dialogar com a cultura virtual vigente. Assim, pensar a emancipação sociopolítica dos sujeitos do campo também significa propor alternativas viáveis para a superação desse fosso no acesso aos conhecimentos compartilhados pelas redes de comunicação e informação (BATISTA; SILVA, 2020, p. 60).

Essa é uma das realidades de estudantes do campo que frequentam o nível superior, se levarmos em consideração a realidade material das escolas básicas do campo a partir do que é apresentado empiricamente via trabalhos acadêmicos (VENDRAMINI, 2015; SOUZA, 2012), podemos inferir que o cenário é bem mais alarmante, pois estes não desfrutam nem de materiais didáticos básicos que correspondam com suas necessidades educacionais - como, por exemplo, livros

didáticos que retratem os contextos socioculturais do campo, imagine computadores, internet e profissionais capacitados neste equipamento! Por consequência, os estudantes da educação do campo, seja no nível básico ou superior, não possuem condições materiais para desfrutar de forma saudável e produtiva das benesses prometidas pelo ensino na modalidade remota.

Apostar nessa alternativa significa ampliar a desigualdade social no acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade, daí o grito por parte dos movimentos sociais pelo adiamento do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), levando em consideração justamente essas distintas condições de acesso aos bens materiais que garantam um processo formativo profícuo aos estudantes da classe trabalhadora que pretendem dar continuidade com sua carreira escolar prestando o ENEM. Assim, o endosso pela prorrogação do ENEM se pauta unicamente numa possibilidade de democratizar, minimamente, as chances de acessibilidade da população camponesa ao ensino superior público, gratuito e de qualidade.

Diante de todas essas questões, ainda temos, conforme salientei, uma gestão estatal marcada pela necropolítica que escancara seu desprezo pela classe trabalhadora, entregando-a à morte com o descaso cotidiano marcado não só pela ausência de políticas sociais e de saúde voltada para garantia da biossegurança da população brasileira, mas também fortemente caracterizada por uma “contra-política” que mina os veios democráticos, estimula a desigualdade social e sucateia toda a estrutura da máquina pública. A resistência do povo camponês ainda continua sendo a alternativa viável de um futuro democrático. Relembro Chico: “Amanhã vai ser outro dia”.

Considerações finais

Esse contexto nos traz medo, incertezas, angústias, mas também aprendizados por meio do convite à alteridade e a ressignificação de si, do outro e da vida. Além de empregar a abstração comum ao *labor* científico, faculdade indispensável para escrita deste trabalho (quase um ensaio), enfrentei mais uma dificuldade neste exercício intelectual: o trato com os sentimentos emergentes nesta pandemia, os quais foram ressignificados com o auxílio da água boffeana (BOFF, 2017).

Embora o vírus não manifeste predileção entre ricos e pobres, a vivência da quarentena tem sido mais difícil para os sujeitos alocados, simbolicamente, no Sul (SANTOS, 2020), subalternizados, invisibilizados, apagados por não deterem ou compartilharem dos bens materiais e imateriais derivados dos padrões socioculturais hegemônicos.

A partir das inúmeras pesquisas que tratam das realidades rurais brasileiras, é possível inferir que os camponeses e camponesas integram esse Sul político, uma vez que os contextos rurais são marcados por significativas desigualdades sociais adensadas pela carência de políticas públicas que correspondam com as necessidades camponesas

básicas e imediatas. De modo que as consequências dessa pauperização estruturante presente nos modos de vida rural se adensam nesse contexto de pandemia, uma vez que a carência ao acesso às políticas sociais imposta ao povo camponês entram em choque com os efeitos socioemocionais, culturais, econômicos e políticos trazidos por esta conjuntura que demanda ações imediatas.

Mais uma vez os movimentos sociais em defesa da educação do campo assumem a dianteira na garantia ao direito da educação pública, gratuita e de qualidade para seu povo, lutando contra à histórica invisibilização político-social que silencia a voz camponesa. Acompanhando esse movimento, toda a sociedade, e em especial a universidade, deve estar sensível ao chamado que ecoa dos movimentos camponeses, adotando uma postura científico-acadêmica de fala, mas também de escuta, assim como partilha horizontal de saberes e esperanças (FREIRE, 1992) na construção de dias melhores.

Referências

BATISTA, Ozaias Antonio Batista; SILVA, Maria do Socorro Pereira da. **O perfil socioeducacional dos discentes da Licenciatura em Educação do Campo: impasses e desafios na luta dos camponeses pela democratização da universidade.** Goiânia: GO: Editora Phillos, 2020.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa. “O pesadelo macabro da Covid-19 no Brasil: entre negacionismos e desvarios”. Em: **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 18, n. 3, 2020.

CHICO BUARQUE DE HOLANDA. **Apesar de você.** Rio de Janeiro: Philips Records: 1970 (3min55seg.).

Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC). **Pela reorganização do calendário escolar sem ensino remoto:** em defesa do direito à educação do campo. Documento disponível em <https://www.agb.org.br/covid19/wp-content/uploads/2020/06/NOTA-FONEC-Pela-Reorganizac%CC%A7a%CC%83o-do-Calenda%CC%81rio-Escolar-sem-Ensino-Remoto.pdf>. 2020. Acesso em 10/11/20.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. “A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira”. Em: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 45, p. 1-15. 2019.

Entidades Educacionais Piauienses. **Manifesto de entidades educacionais piauienses contra a contabilização do “ensino” remoto como aula de período regular e pela garantia do direito à educação de forma igualitária e para todos(as)!** 2020.

JUSTO-HENRIQUES, Susana. “Contributo da psicologia da saúde na promoção de comportamentos salutogénicos em pandemia”. Em: **Psicologia, Saúde & Doenças**, Lisboa, v. 21, n. 2, p. 297-310, ago. 2020.

MORIN, Edgar. **O método 4: as ideias: habitat, vida, costumes**. 6. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 1999

SANTOS, Hebert Luan Pereira Campos dos, et al. “Necropolítica e reflexões acerca da população negra no contexto da pandemia da COVID-19 no Brasil: uma revisão bibliográfica”. Em: **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 4211-4224. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, Maria Antônia de. “Educação do Campo, desigualdades sociais e educacionais”. Em: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul.-set. 2012.

VENDRAMINI, Célia Regina. “Qual o futuro das escolas do campo?”. Em: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 49-69. 2015.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões. “Aulas remotas em tempos de covid-19: a percepção de discentes de um programa de mestrado profissional em educação”. Em: **Revista@ambienteeducação**. São Paulo, v. 13, n. 2, p. 47-60. 2020.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; PEREIRA, Sidnéia Ribeiro. “Mulheres e professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente”. Em: **Educar em Revista**. Curitiba, n. especial 2, p. 259-276, 2010.

EDUCAÇÃO DO CAMPO, PANDEMIA E O USO DAS TCI'S

*Maurício Fernandes da Silva
Michelli Ferreira dos Santos*

Introdução

O caminho apontado na construção do eixo temático deste livro procurou evidenciar a complexidade do momento presente que atravessamos. E neste sentido, trazer ao debate as múltiplas experiências e perspectivas vivenciadas por cada um dentro do universo da Licenciatura em Educação do Campo, como um recorte no qual podemos enxergar as contribuições desta, ou o seu fazer e pensar, ao cenário atual. Um período de incertezas não apenas teóricas, mas sobretudo acerca da vida, do existir. Vivenciamos já há pouco mais de um ano os efeitos nefastos do espraiamento rápido do novo coronavírus, responsável pela COVID-19 (Sars-COV2) através do globo. Muitas são as perdas, muitos são as sobrecargas que cada indivíduo carrega em meio à esta crise que, em decorrência do retardamento em seu enfrentamento, se agudiza ainda em 2021.

A pandemia tocou em praticamente todos os campos e tipos de problemas que nos acompanhavam há séculos acirrando-os. A educação evidentemente é um dos campos centrais de nossa experiência como sociedade, e que recebeu os impactos diretos da pandemia. Basta-nos uma olhada rápida nos noticiários para enxergarmos os impasses entre a retomada ou não do ensino em suas mais diversas formas e as perdas resultantes de movimentos de retomada mostram claramente um desbaratamento acerca das ações a serem tomadas. De fato, o que o novo coronavírus trouxe a todos os campos de conhecimento e de ação humana foi este desbaratamento, que se agrava no contexto brasileiro diante de um cenário político marcado pelo negacionismo e ideologização de todas as suas pastas.

A educação, assim como a sociedade em que vigora, entrou em colapso. Sem medidas seguras efetivas, ou imunização em larga escala da população, as escolas tendem a se tornarem *covidários*¹⁴. Diante da previsão de longo período de suspensão das atividades escolares, optou-se institucionalmente pelo ensino de forma remota como instrumento e mecanismo através do qual se pudesse dar sequência, dentro dos limites possíveis, a tais atividades.

Esta decisão, publicada em portarias e pareceres do MEC e CNE durante o ano de 2020, também englobam a Educação do Campo, que adotou o ensino de forma

¹⁴ Um termo tomado emprestado da área da saúde, na qual se refere ao espaço reservado apenas para pacientes com COVID-19. Aqui empregamos no sentido de um espaço propício à alta propagação do vírus, dadas as limitações infraestruturais das escolas.

remota, mas que apresenta, como todo o conjunto educacional, ganhos e desafios. Diante disto, o objetivo deste texto é trazer ao debate algumas notas referentes ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's)¹⁵ em contextos de ruralidade, mais especificamente, no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) no período pandêmico que atravessamos. Busca-se uma tematização do ensino de forma remota, adotado em território nacional, no âmbito da Educação do Campo, apontando para os ganhos e desafios, bem como os desdobramentos e nuances decorrentes.

Educação do Campo e Pandemia

O atual cenário pandêmico pelo qual atravessamos acirrou muitos problemas com os quais estávamos convivendo desde muito tempo. Problemas econômicos, sociais, institucionais, educacionais, dentre outros. A educação é um campo que está sendo afetada desde os primeiros meses até o presente momento. Os impactos da pandemia no campo educacional são enormes em decorrência da necessidade estrita de interrupção das aulas presenciais seguindo as diretrizes da OMS e das agências sanitárias competentes.

A Educação do Campo, neste contexto, também foi afetada e ainda segue sob os impactos e os desafios impostos pela pandemia, uma vez em que as atividades que marcavam os momentos presenciais em suas duas modalidades (Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade) foram interrompidas.

Os primeiros casos do novo coronavírus foram detectados nos grandes centros urbanos para em seguida, no processo de disseminação, atingir as populações rurais; isto quase como um padrão que se repetiu no mundo e também no território brasileiro. As populações rurais, em decorrência da necessidade de suprimento de materiais e recursos mantem uma relação direta com as grandes cidades, para compra de insumos, maquinário, produtos e, mesmo, para serviços e atendimentos, e também através de rotas migratórias (não esquecendo das aglomerações promovidas em 2020 em decorrência das eleições, que foram vetores de disseminação) a população rural esteve exposta e passou a vivenciar os riscos e as perdas inerentes e decorrentes a COVID-19.

Neste cenário, cresceu também a desinformação com o espriamento de *fake news* referentes à doença, seus riscos e formas de enfrentamento; o que resultou em situações críticas de aglomeração em cidades pequenas e povoados, e negligência com o uso de máscaras e higienização. Com o isolamento social comprometido e afrouxamento das políticas de combate à doença, o meio rural passou a protagonizar um crescimento exponencial de novos casos. As populações campesinas viram-se desassistidas em relação ao avanço da pandemia no meio rural, sem políticas públicas de conscientização e de combate ao avanço da pandemia.

¹⁵ Doravante no texto apenas TIC's.

Segundo dados da Secretaria de Vigilância em Saúde do Ministério da Saúde, publicados em fevereiro de 2021 na oitava Semana Epidemiológica (21 à 27/02/2021), houve uma inversão nos índices de espriamento da doença no qual se pode enxergar um avanço desta sobre as populações rurais, sendo perceptível

[...] uma transição dos casos de covid-19 das cidades que fazem parte das regiões metropolitanas para as cidades do interior do país. Na SE 13, 87% dos casos novos eram oriundos das capitais e regiões metropolitanas e 13% das demais cidades do país. A partir da SE 25 de 2020 até a SE 2 de 2021, a maioria dos casos novos foram registrados em cidades do interior do Brasil. Ao final da SE 8 de 2021, 63% dos casos registrados da doença no país foram oriundos de municípios do interior (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2021, p. 25).

No contexto das populações rurais o quadro dos impactos da COVID-19 se agudiza em decorrência de problemas já existentes, como por exemplo, a vulnerabilidade social e a escassez de recursos, o abismo da desigualdade social, étnica e educacional em território nacional impõem-se como desafios a serem enfrentados. Desafios estes apontados pelo CNE em seu Parecer nº 15/2020:

[...] é importante considerar as fragilidades e desigualdades estruturais da sociedade brasileira que agravam o cenário decorrente da pandemia em nosso país, em particular na educação, se observarmos as diferenças de proficiência, alfabetização e taxa líquida de matrícula relacionados a fatores socioeconômicos e étnico-raciais. Também, como parte desta desigualdade estrutural, cabe registrar as diferenças existentes em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias. Além disso, é relevante observar as consequências socioeconômicas que resultarão dos impactos da COVID-19 na economia como, por exemplo, aumento da taxa de desemprego e redução da renda familiar. Todos estes aspectos demandam um olhar cuidadoso para as propostas de garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem neste momento a fim de minimizar os impactos da pandemia na educação (CNE, 2020, p. 21).

A Educação do Campo, em sua modalidade como ensino superior dentro do quadro de cursos ofertados em cerca de 44 universidades brasileiras, teve suas atividades presenciais suspensas em fevereiro de 2020 permanecendo suspensas até meados de 2021, quando se optou pela retomada do período suspenso em formato de ensino remoto para a conclusão do mesmo.

Os tempos específicos (Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade) nos quais se realiza o processo formativo do curso, permaneceram suspensos até resolução pela retomada em formato remoto. Neste período, o curso, assim como todos os outros da universidade, experimentou uma agudização dos impactos diante do agravamento da disseminação do novo coronavírus. Incertezas, angústias e medos tanto no âmbito de um possível retorno, quando no foro privado da realidade assustadora do vírus que passou a ser próxima.

Uma realidade que passou a ser experimentada pela educação em um quadro global. Segundo dados da UNESCO (2021), globalmente, mais de 156 milhões de estudantes experimentam atualmente os impactos oriundos da pandemia em decorrência da instabilidade provocada pela mesma no tocante ao fechamento e à reabertura das instituições e a ameaça de contaminação.

A Educação do Campo, na Universidade Federal do Piauí (UFPI), iniciou um amplo processo de discussões internas ao curso em seus *Campi* e junto à administração superior na busca de perspectivas conjuntas para um retorno das atividades em formato remoto. Entre os meses de outubro e novembro de 2020 realizou-se o período especial 2019.4 como forma de acompanhar os outros cursos da instituição que estavam dois períodos à frente; e, entre fevereiro e março de 2021 realizou-se o período de 2019.2, período este com apenas 43 dias letivos pendentes; ambos os períodos como forma de dar prosseguimento às atividades do curso e reduzir os impactos da pandemia sobre o processo formativo.

As incertezas acerca da continuidade da pandemia ofereceram um quadro problemático para a Educação do Campo, marcado pelo perigo de evasão por parte dos discentes em um período prolongado de isolamento total, visto que muitos não possuem acesso à *internet*, e inclusive, em algumas localidades nem mesmo energia elétrica se possui. Embora, em sondagem interna, grande parte do corpo discente tenha respondido que possuía acesso à internet, esta resposta não condizia com a realidade, uma vez em que este acesso ao qual se reportaram é *via* celular e com *internet* instável.

Para o uso das TIC's em contextos de ruralidade, faz-se necessária a abertura ampla à reflexão e ao debate, pois emergem à superfície, sob nova roupagem, antigos problemas que persistem no campo brasileiro. A desigualdade e a exclusão sociais são traduzidas e ampliadas sob a nova face da exclusão digital. O uso restrito das TIC's compromete o acesso à cidadania e democracia por parte das populações camponesas e debilita potenciais emancipatórios necessários à tais populações. Eis o universo aporético ocasionado pela pandemia e posto às instituições de ensino: como promover a manutenção dos processos de ensino e aprendizagem em contextos de ruralidade sem comprometer-se com a ampliação da exclusão?

Tic's, Ruralidade e Exclusão Digital

É neste cenário que o uso das TIC's surge como uma resposta para o momento em relação à pandemia¹⁶ também em contextos de ruralidade como forma de

¹⁶ Em 17 de março de 2020, o MEC publicou a Portaria N° 343, na qual discorre sobre a utilização dos meios digitais como saída diante do cenário pandêmico global e da impossibilidade das aulas presenciais. Também houve a publicação de alguns pareceres que são dispositivos legais que asseguram esta transição. Os pareceres CNE/CP n° 5/2020, n° 9 e n°11/2020, que tratam de orientar e reorganizar o calendário escolar com a inserção de atividades não presenciais no cômputo da carga horária mínima.

minimização dos transtornos na educação. Tanto discentes quanto docentes foram “surpreendidos” com o ensino de forma remota e o uso das TIC’s como forma de minimizar os impactos da pandemia no âmbito educacional. Não em relação ao seu uso em si, o que já ocorria no contexto educacional desde várias décadas, mas pela decisão e opção como resposta alternativa à crise sanitária que vivenciamos.

O uso das TIC’s não é algo tão simples como se imaginava. De repente, discentes e docentes foram colocados frente ao desafio de manutenção do processo de ensino e aprendizagem de forma remota. Para os primeiros, a dificuldade se dá face aos problemas enfrentados no campo brasileiro, à desigualdade social e econômica e escassez de recursos, o que gera um cenário de baixo afluxo e participação nas disciplinas. Muitos não possuem a infraestrutura material adequada (computador e internet) e, por isto, acompanham as disciplinas *via* aparelho celular e com internet instável.

No caso do segundo grupo, os desafios são em decorrência de antigos embates e receios frente ao avanço das novas tecnologias no âmbito educacional, necessidade de readaptação ao novo cenário, e também não podemos olvidar aqui do dispêndio que passou a ser arcado pelos docentes, que utilizam de seus próprios recursos para que as aulas continuem, uma vez em que a sala de aula se tornou um ambiente de sua casa, entrando na economia dos mesmos com internet de boa qualidade, aparato material adequado e disponibilização de espaços privados que agora são abertos ao público educacional.

Em pesquisa em países em desenvolvimento Mark Warshauer (2006) aponta para o fato de que não é apostando no modo restrito de fornecimento do aparato técnico (computadores e internet) que se consolidam os processos de ensino-aprendizagem.

O acesso significativo à TIC abrange muito mais do que meramente fornecer computadores e conexões à internet, pelo contrário, insere-se num complexo conjunto de fatores, abrangendo recursos e relacionamentos físicos, digitais, humanos e sociais (WARSCHAUER, 2006, p. 21).

Não é através do fornecimento do aparato material que se resolve o problema, mas pela integração entre as TIC’s e as comunidades e indivíduos participantes no processo ensino-aprendizagem. O ensino de forma remota é uma alternativa que satisfaz algumas premissas necessárias ao atual cenário para a continuação do ensino; porém, para existir ensino remoto é necessária uma infraestrutura material básica (computador e acesso à *internet*), o que na realidade da Educação do Campo se apresenta como um problema, pois grande parte do público discente não possui tal infraestrutura.

Podemos aprofundar esta discussão apontando que o problema não reside apenas na escassez de uma infraestrutura material básica; embora este seja um problema marcante e apontado com maior frequência, mas que existem outras situações aporéticas que ameaçam a efetividade do uso das TIC’s e do ensino remoto, como por

exemplo, o constante perigo de evasão, a baixa densidade integrativa entre os protagonistas (interações docente-discente e discente-discente), desestruturação dos ciclos letivos específicos e laborais dos discentes, dentre outras, que fornecem um cenário de pouca propiciação à produção de *capital social*.

Podemos aqui compreender a adoção das TIC's e do ensino remoto a partir da perspectiva elaborada por Mark Warschauer (2006) em relação ao uso *restrito e amplo* das TIC's. O uso restrito das TIC's se refere ao acesso ao aparato material: computadores e rede de internet. Embora importante, este tipo de uso não oferece mostras da produção de capital social, não há vinculação ou integração entre os protagonistas, e tampouco, uso adequado do aparato na promoção do conhecimento.

A *desigualdade digital* apontada por Warshauer (2006) é uma perspectiva que nos fornece aportes importantes sobre o modo de uso das TIC's em contextos de ruralidade, e neste sentido, seu uso na Educação do Campo. Embora o acesso às TIC's seja exponencial, e tenha já se ampliado no meio rural, isto não significa de fato maior acesso ao universo da informação, ainda é latente o processo de *exclusão digital* neste contexto. Este processo está presente já no anúncio de um retorno remoto de forma flexível *apenas para aqueles que podem participar*, é um fenômeno bastante sintomático a baixa adesão de discentes matriculados, aqui podemos ver como o quadro das condições de igualdade de acesso é alterado.

Em seguida, mesmo diante de uma infraestrutura básica adequada o processo de exclusão digital permanece através da aquisição de pacotes de dados, de *softwares*, e outros elementos necessários à otimização do aparato material, essenciais para sua atualização e melhor desempenho, ou mesmo pela configuração linguística de conteúdos digitais (predominantemente em inglês- cerca de 80%). Todos estes elementos fornecem um ambiente de baixa densidade integracional, no qual se tornam difíceis as trocas e as atuações no universo informacional e, por conseguinte, a produção de capital social, elemento importante neste contexto. Pierre Bourdieu (1998), nos apresenta uma definição do termo capital social como sendo:

[...] o conjunto dos recursos reais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento mútuos, ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como o conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros e por eles mesmos), mas também que são unidos por ligações permanentes e úteis (p. 67).

A produção de capital social é de suma importância no contexto da experiência do ensino remoto mediatizado pelas TIC's na Educação do Campo, pois, é através deste que serão consolidadas perspectivas de integração e, por conseguinte, possibilidade emancipatórias a partir do acesso e protagonismo no universo da informação.

[...] o capital social' é, assim, um instrumento para formação da ética da responsabilidade coletiva, de fortalecimento da subjetividade e uma estratégia de recomposição da cidadania perdida pelo aumento da desigualdade, a partir de práticas democráticas baseadas no voluntariado e na concertação social. O 'capital social' é, ainda, um componente intangível do desenvolvimento econômico (NEVES; PRONKO; MENDONÇA, 2008, p. 81).

Porém, o regresso de forma remota sem a totalidade dos discente residentes nas zonas rurais conectados é focar na criação de respostas rápidas e apostar na manutenção da exclusão digital. E, aprofundando a discussão, mesmo que sejam sanadas as demandas necessárias ao uso *restrito*, ainda persistiria a carência por fomentar o uso *amplo* das TIC's nos contextos de ruralidade.

Toda e qualquer forma de tecnologia, ao ser inserida no contexto social, exige reflexão e adaptação. Assim foi com o relógio, assim foi com o livro impresso e com as demais criações tecnológicas humanas. Aproximadamente cem anos após o aparecimento do livro impresso a Europa ainda procurava compreender o alcance de tal tecnologia. Para reflexão e adaptação necessita-se de um fator importante: o tempo. Este é um campo problemático quando retornamos à nossa época. Em meio ao grave aprofundamento da pandemia, não dispomos de tempo para, de fato, abrir à reflexão e ao debate, o que pode apresentar prejuízos no processo adaptativo, em relação ao uso das TIC's em contextos de ruralidade à curto e longo prazo.

A educação, como elemento importante nos processos de inclusão, não deve se furtar a esta reflexão, sem o peso de experimentar em seu interior novos problemas em um futuro pós-pandêmico. Apostar na ampliação do uso das TIC's no âmbito rural é uma alternativa adequada e relacionada ao momento, mas que necessita de adequações múltiplas, e resoluções dos ruídos de integração, mais expressivos nesta aposta.

Considerações Finais

Diante do quadro exposto acima, podemos apontar para a necessidade de se ampliar o debate sobre o uso das TIC's em contextos de ruralidade, com o intuito de abrir perspectivas que possam promover a inclusão digital para além do uso restrito do aparato tecnológico. É preciso integrar os partícipes (docentes e discentes) às possibilidades emancipatórias presentes no atual contexto e seus desdobramentos na consolidação da consciência e subjetividade, responsabilidade e coparticipação em processos de aprendizagem mútuas.

Em decorrência de um fenômeno do qual nos expressamos imersos no mesmo, torna-se difícil uma compreensão de todo o horizonte propiciado pela pandemia e seus impactos na educação. Colhemos os primeiros resultados com as primeiras turmas consolidadas neste retorno, cabe-nos permanecermos abertos às potencialidades

inerentes ao uso das TIC's, sem descuidarmos da ausculta cuidadosa e cautela frente aos desafios propostos pelo “novo normal” que adentramos.

Referências

BOURDIEU, Pierre. O capital social – notas provisórias. In: CATANI, A. & NOGUEIRA, M. A. (Orgs.) **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO -CNE. **Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Brasília, 6 de novembro de 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-ppc015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31/03/2021.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. SECRETARIA DE VIGILÂNCIA EM SAÚDE. **Boletim Epidemiológico Especial: Doença pelo Coronavírus COVID-19**. Nº 52. Semana Epidemiológica 8 (21-27/02/2021). Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/media/pdf/2021/marco/05/boletim_epidemiologico_covid_52_final2.pdf. Acesso em: 02/07/2021.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra; MENDONÇA, Sônia Regina. Capital Social. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio Cesar França. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2.ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

UNESCO. **Education: From Disruption to Recovery**. 2021. Disponível em: https://en.unesco.org/covid19/educationresponse?fbclid=IwAR34xtgjsaJtaDBgstsWRUHan9RnPJshWAka_8YCmJ5S51hBy700rDtcQ2M. Acesso: 02/07/2021.

WARSCHAUER, Mark. **Tecnologia e Inclusão Social: A Exclusão Digital em Debate**. São Paulo: Editora SENAC/SP, 2006.

O PERFIL DOS ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO DO CAMPO EM NÍVEL SUPERIOR COMPARADOS À MÉDIA NACIONAL: UM ESTUDO SOBRE A LEDOC/UFERSA E PRONERA/UFRN/MST

Melquisedeque de Oliveira Fernandes

Irene Alves de Paiva

Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo

Introdução

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) consiste em uma política educacional para o campo cuja concepção (e modelo) é baseada na própria experiência de escolarização das populações do campo a partir dos movimentos sociais, nesse caso, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Mediante parcerias das instituições públicas de ensino – universidades e institutos federais – e anuência dos movimentos sociais, o programa viabiliza cursos em caráter provisório a fim de dar conta da formação de profissionais em nível técnico, licenciatura e bacharelado. Com o objetivo original de formar os quadros profissionais para atuar nas áreas de reforma agrária (técnicos em enfermagem, educadores, profissionais de saúde coletiva), esse programa atualmente tem se dirigido para atenuar a defasagem de profissionais devidamente qualificados para educação no campo, ou seja, para equacionar a falta de professores que atuam fora de sua área de formação, os assim chamados “professores leigos”.

As primeiras ações de escolarização foram cursos de alfabetização de jovens e adultos, mas a demanda e as experiências exitosas logo se expandiram para outros níveis de ensino. A experiência acumulada – com os cursos de licenciaturas, de pedagogia da terra, os cursos de nível técnico, as especializações, a residência agrária – criou uma demanda de institucionalização do programa como uma política pública de educação do campo em caráter permanente.

As chamadas Licenciaturas em Educação do Campo (Ledocs) representam outra rodada de conquista de setores camponeses organizados em torno da educação. Recebendo estudantes de origem exclusivamente rural, esses cursos copiam, da experiência do Pronera, o respeito ao calendário camponês – mediante a adoção da pedagogia da alternância como princípio – bem como o ensino contextualizado e inspirado na luta dos movimentos sociais. Difere, contudo, do Pronera, na medida em que perde o caráter provisório e passa a compor o quadro de cursos oferecidos regularmente pelas diversas universidades nas quais essas licenciaturas foram criadas, com corpo docente próprio e de composição interdisciplinar.

Com o objetivo específico de aumentar o número de educadores devidamente formados nas quatro áreas de conhecimento (ciências humanas, da natureza, linguagens e matemática) e também de criar quadros de agentes que protagonizem mudanças em suas comunidades de origem, as Ledocs consubstanciam o ideal de luta

camponesa pensada a partir de um projeto educacional de cobertura nacional, articulado em fóruns, conferências e grupos temáticos de congressos acadêmicos. Colocadas diante uma das outras, as Ledocs apresentam vantagens que o Pronera não tem, e vice-versa. Aquelas, por serem de nível superior, contam com amplo aparato institucional das universidades, corpo docente e técnico, apoio estudantil, programas de bolsas etc. Neste, apesar da matrícula que lhe garante os mesmos direitos, os cursos comumente funcionam no ambiente próprio dos movimentos sociais, que os executam em regime de parceria com as universidades. Porém, é justamente por ocorrer sob o comando dos movimentos sociais que os cursos do Pronera são muitos zelosos no que se refere à questão da formação para luta, enquanto que, nas Ledocs, essa dimensão fica um pouco sufocada em razão do perfil ainda bastante refratário que as universidades públicas têm em relação aos movimentos sociais.

O propósito deste estudo é debater a origem social e a trajetória escolar dos estudantes de educação do campo, com foco em uma experiência do Pronera e outra da Ledoc, ao mesmo tempo que buscamos verificar as especificidades dessas modalidades de ensino quando confrontadas com a média nacional. Dessa forma, discutimos o perfil socioeconômico e educacional dos discentes de dois cursos superiores de educação do campo, a saber: o Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo (Ledoc), no âmbito da Universidade Federal Rural do Semiárido (Ufersa); e o Curso de Ciências Sociais “da terra”, realizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra/Pronera/MST.

A pesquisa foi realizada nos anos de 2018-2019 e inclui o levantamento de dados estatísticos mediante questionários *on-line*, via plataforma do *google formulários*, aplicados ao universo mínimo de 65% dos alunos ativos de cada um dos cursos mencionados acima. Na atualidade da pesquisa, dos 252 estudantes ativos do curso da Ledoc, obtivemos 170 respostas; e dos 42 estudantes matriculados no curso de Ciências Sociais, obtivemos 30 respostas. Complementarmente aos dados numéricos, lançamos mão de algumas interpretações das falas desses discentes no ambiente das disciplinas por nós ministradas para eles.

A construção do questionário aplicado foi inspirada no mesmo questionário da V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos das IFES – 2018, realizado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes). Para dar conta de questões específicas da educação no campo, algumas perguntas foram exclusivamente formuladas para essa realidade, enquanto outras permaneceram iguais ou muito próximas do questionário da V Pesquisa Nacional, a fim de que pudéssemos fazer comparações dos discentes de educação do campo com a média nacional.

A Ledoc/Ufersa é um curso com 04 anos de duração, de caráter interdisciplinar, que recebe estudantes das comunidades do campo localizadas principalmente no Oeste

Potiguar. Com formação nas áreas de Ciências Humanas ou Ciências da Natureza, espera-se que o egresso tenha como destino as escolas públicas de suas respectivas localidades. Fato esse que tem se confirmado pelos ex-estudantes que concorrem, com êxito, aos processos seletivos, constantes de editais públicos municipais e estaduais, para professores da educação básica. No que se refere à militância, muitos deles são originários de movimentos sociais ou passam a integrá-los no decorrer do curso, por sugestão do próprio ambiente de aprendizado.

No cotidiano da universidade, esses estudantes relatam a experiência de alguns constrangimentos no Ensino Superior devido à presença de populações do campo no ambiente escolar, que é destacadamente urbanocêntrico. As diferenciações e as especificidades que no curso são trabalhadas em torno de uma identidade própria, que eles mesmos denominam de “ser do sítio”, também é responsável pelo que é descrito como formas discretas de preconceito por parte dos demais estudantes da universidade, ainda que o perfil de universidade rural seja comum a todos.

De um lado, em razão da forma como são incognitadamente tratados como diferentes e, de outro, pela tentativa de valorização da identidade camponesa que o curso tenta promover, esses estudantes compartilham de uma vivência universitária mais voltada para si mesmos. Isso se percebe nas reciprocidades e formas de ajuda mútua que incluem lidar com as inconstâncias do transporte escolar que os levam diariamente, ainda bem cedo, até a universidade; na auto-organização do café-da-manhã que fazem nos corredores de aula de forma compartilhada antes de as aulas começarem; no companheirismo tingido com coloração militante.

Inclui também uma série de afetos que, quando vistos em relação aos outros cursos da mesma instituição, podem ser adjetivados de “raros”, como a preocupação dos professores em conhecer a trajetória de cada estudante e, sabendo disso, tratá-los com respeito e considerar as especificidades da realidade de cada um. Não menos importantes são os eventos temáticos que celebram a culinária regional, os artesanatos locais, as peças de teatro, as místicas, as canções de ciranda, as bandeiras dos movimentos presentes nos eventos, as comemorações, os projetos de extensão. Isso tudo visa preservar as práticas e os princípios característicos dos movimentos sociais do campo no projeto do curso.

O curso de Ciências Sociais da terra MST/Pronera/UFRN é estruturado segundo um formato de alternância, em que os estudantes permanecem entre 40 a 45 dias, por semestre letivo, alojados no Centro de Formação Patativa do Assaré – Ceará-Mirim/RN. No contexto do chamado tempo escola e sendo oriundos de diferentes estados do Nordeste, esses estudantes compartilham entre si uma convivência intensa, na qual expandem sua visão comum de mundo mediante a imersão em universos de significados até então alheios, conforme se pode observar na curiosidade que se manifesta nas conversas sobre hábitos alimentares e variações vocabulares típicas dos diferentes territórios de onde são originados.

Além de experimentar uma ampliação no campo de visão sobre quem são e como vivem uns em relação aos outros, também aprendem a disciplina característica do modelo educacional do MST, conforme revezamento em núcleos de trabalho, nos quais as responsabilidades sobre demandas comuns – como cozinhar, limpar, organizar os ambientes de aprendizado – são compartilhadas entre eles como parte de um projeto de transformação do campo que preza pelo aprendizado da autonomia e do fazer coletivo.

Fomos aos poucos descobrindo que não existe um modelo ou um tipo de escola que seja próprio para um grupo ou outro, ou que seja revolucionário em si mesmo. Trata-se de alterar a postura dos educadores e o jeito de ser da escola como um todo; trata-se de cultivar uma disposição e uma sensibilidade pedagógica de entrar em movimento, abrir-se ao movimento social e ao movimento da história, porque é isto que permite a uma escola acolher sujeitos como os Sem Terra, crianças como as Sem Terrinha. E ao acolhê-los, eles aos poucos a vão transformando e ela a eles. Um mexe com o outro, num movimento pedagógico que mistura identidades, sonhos, pedagogias... (CALDART, 2003, p. 63).

Em ambos os cursos, os estudantes partilham histórias de vida muito semelhantes no que se refere à condição social e à trajetória escolar. A grande maioria deles é originária de contextos tipicamente camponeses, como assentamentos de reforma agrária, quilombos, comunidades pesqueiras e outras modalidades tradicionais de ocupação da terra. Eles se assemelham também pelas biografias marcadas por interrupções referentes às migrações de sua família em busca de oportunidades de trabalho, no campo e fora dele. Supomos que isso gera inconvenientes diversos em suas trajetórias escolares, especialmente no que se refere ao caro processo emocional de adaptação nesses movimentos migratórios.

Assim, autodenominam-se “do campo” ao se reconhecerem implicados na mesma ordem de questões, quando diante uns dos outros, nessas circunstâncias de aprendizado coletivo oportunizadas pelos cursos. Presume-se que sua importância começa com o próprio fato de *juntar* esses estudantes e suas histórias de vida, refletidas sobre eles mesmos mediante o conhecimento acadêmico e os movimentos sociais, resultando, disso, uma capacidade de agência (GIDDENS, 2003).

Essa agência inclui, antes de tudo, uma redefinição da forma depreciativa como aprenderam a se localizar no marco das oposições historicamente criadas entre campo e cidade; em especial, por certa manifestação da fala e de expressões do corpo a partir das quais esses discentes são identificados em suas origens camponesas. A tessitura da unidade identitária, que é “ser do campo”, consiste em um processo no qual estudantes e professores dos cursos estão diretamente implicados, em diálogo necessário com os movimentos sociais. Desses movimentos, pega-lhes emprestado novos significados e sentidos de vida compartilhados, como na mística herdada do MST, na qual

manifestam, pela própria expressão do corpo, um passado, uma ancestralidade e um ideal de vida em sociedade.

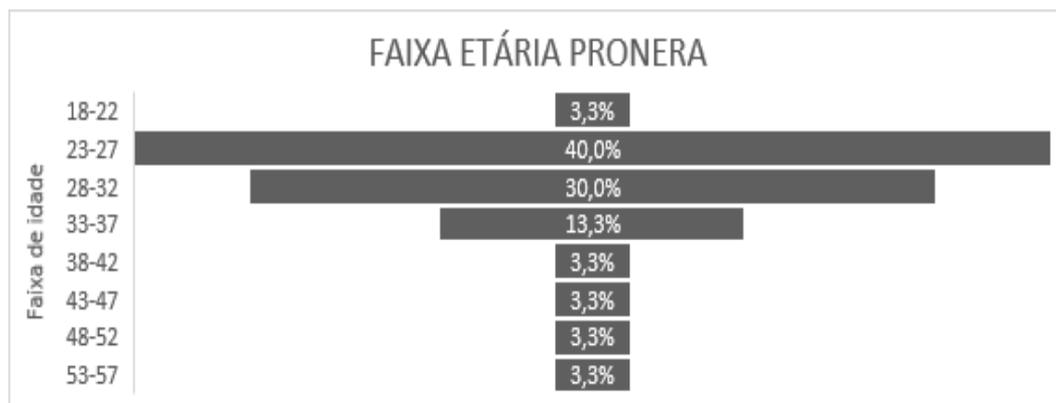
[...] os movimentos sociais rurais no Brasil são, hoje, palco do surgimento de novas organizações de juventude como ator político. Isto é fortemente observado em movimentos como no MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra), no Movimento Sindical de Trabalhadores Rurais e em organizações religiosas evangélicas e católicas. [...] Esse jovem rural se apresenta longe do isolamento, dialoga com o mundo globalizado e reafirma sua identidade como trabalhador, camponês, agricultor familiar, acionando diversas estratégias de disputa por terra e por seus direitos como trabalhadores e cidadãos. Assim, jovem da roça, juventude rural, jovem camponês são categorias aglutinadoras de atuação política (DE CASTRO, 2009, p. 183).

Sob o grito de ordem “educação do campo: direito nosso, dever do Estado!”, esses estudantes, ao se reconhecem como diferentes – seja pelo cotidiano universitário relativamente cindido entre os estudantes da Ledoc e os demais estudantes da Ufersa; seja no caso do Pronera, mediante a forma como se autodenominam sem-terra –, recolhem identidades fragmentadas, forjadas por uma série de ausências, e as reconstroem em uma nova forma, mediada pelos processos educativos experimentados no interior do curso. Essas são maneiras de resistir à competição desigual à qual são submetidos durante toda a sua trajetória escolar, cujos vazios estão fixados na ideia de campo como lugar precário, que assim se reproduz no tempo mediante a própria precariedade de suas escolas. Sobre isso, afirma Bourdieu (2007, p. 9): “o peso relativo da educação familiar e da educação propriamente escolar (cuja eficácia e duração dependem estreitamente da origem social) varia segundo o grau de reconhecimento e ensino dispensado às diferentes práticas culturais pelo sistema escolar”.

Origem social dos estudantes

De modo geral, o perfil socioeconômico dos estudantes de educação do campo, identificado por esta pesquisa, difere-se em vários aspectos quando diante da média nacional, conforme apresentado na V Pesquisa Nacional. Essas diferenças reforçam o que, na literatura sobre formação de professores para educação do campo, é chamado de “especificidades educacionais” dessa população.

Gráfico 1 – Faixa etária Pronera.



Fonte: dados da Pesquisa (2019).

Gráfico 2 – Faixa etária Ledoc.

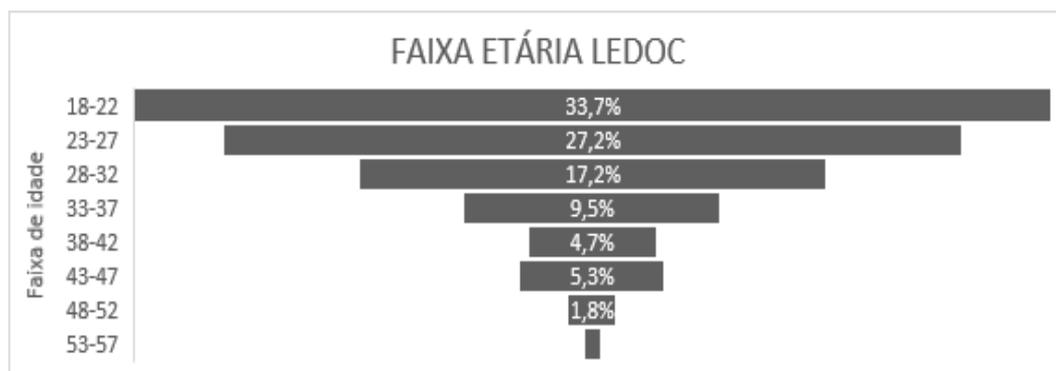


Gráfico 3 – Faixa etária Nacional.

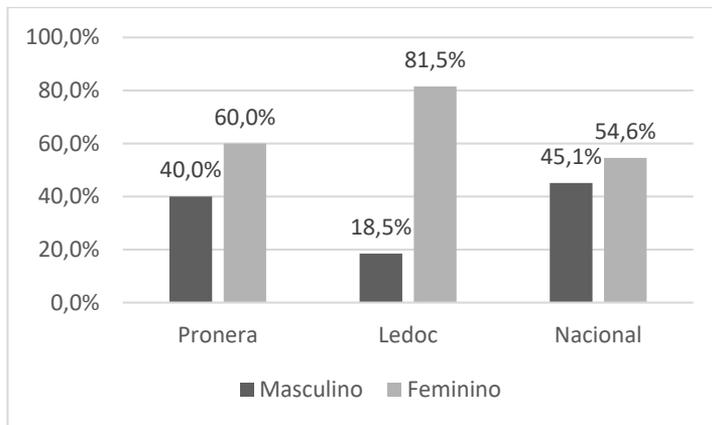


Fonte: dados da Pesquisa (2019).

Nos Gráficos 1-3, que se refere à faixa etária, percebe-se que os dois cursos em questão concentram estudantes entre 23-37 anos, sendo 83,3% dos estudantes do Pronera e 53,9% da Ledoc. Já a média nacional é de 67,9% dos discentes com até 24

anos de idade. Disso, deduz-se que os estudantes de educação do campo iniciam sua trajetória universitária de forma tardia, se comparados com a média nacional, que provavelmente compreende majoritariamente o público cuja universidade é o destino prospectado para sua vida, talvez como um princípio do ambiente familiar.

Gráfico 4 – Gênero dos Estudantes.



Fonte: dados da Pesquisa (2019).

Conforme aponta o Gráfico 4, em todos os três casos em questão, prevalece o gênero feminino entre os discentes, sendo muito mais recorrentes entre os da Ledoc. A maior incidência de mulheres nos cursos de educação do campo, em relação à média nacional, pode se dar em razão de as licenciaturas ser historicamente caracterizadas pela maior presença de mulheres. No que se refere ao índice muito mais alto da Ledoc, isso se deve, possivelmente, à maternidade, que dificulta o ingresso dessas discentes em outros cursos. Elas possivelmente encontram na Licenciatura em Educação do Campo um ambiente educacional em que o princípio de educação contextualizada leva a tratar não somente a questão da maternidade, mas também as questões de trabalho, familiares, dificuldades de aprendizado e outras questões de forma inclusiva.

Tabela 1 – Identidade de gênero dos estudantes.

CATEGORIAS	Pronera	Ledoc	NACIONAL
Mulher Cisgênera	46,7%	70,2%	48,1%
Homem Cisgênero	26,7%	14,3%	40,1%
Prefiro não responder	23,3%	13,1%	4,5%
Prefiro não me classificar	3,3%	2,4%	3,7%
Outro	0%	0%	2,6%
Não Binário	0%	0%	0,6%
Mulher Transexual/Transgênera	0%	0%	0,1%
Homem Transexual/Transgênero	0%	0%	0,1%
Total Geral	100%	100%	100%

Fonte: dados da Pesquisa (2019).

No que se refere à identidade de gênero, Tabela 1, 73,3% dos discentes do Pronera se reconhecem como homem ou mulher cisgênero; na Ledoc, esse índice é de 84,5%. A média nacional para esse índice é de 88,2%. Não havendo qualquer manifestação de transgênero ou gênero não binário, os índices de discentes que preferiram não responder ou não se classificar são de 26,7% e 15,5%, respectivamente. A média nacional para esse índice é de 8,2%. Percebe-se, portanto, uma relação mais ou menos proporcional entre os estudantes que se identificam com o gênero cis; contudo, há diferenças significativas em relação à fração restante: na V Pesquisa Nacional, o índice dos que preferem não responder ou não se classificar é bem menor que na educação do campo, o que aponta para uma indefinição maior neste último contexto. Isso pode ocorrer tanto porque não compreendem essas novas nomenclaturas de gênero, como “homem cisgênero” e, em razão disso, escolhem uma resposta menos comprometedoras como “prefiro não me classificar”; ou porque sua identidade de gênero está sob questão ou não quer se reconhecer em uma identidade específica.

Tabela 2 – Orientação sexual.

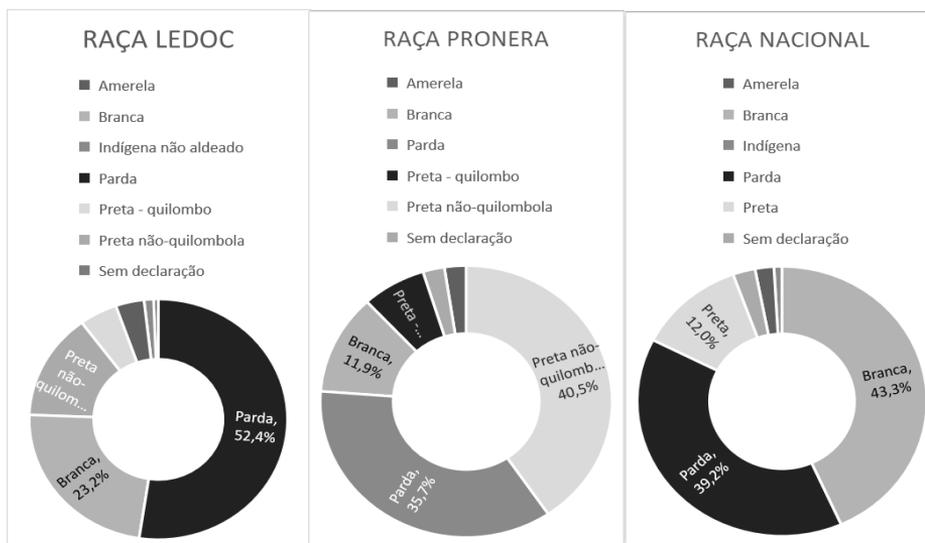
CATEGORIAS	NACIONAL	Pronera	Ledoc
Heterossexual	78,1%	67%	83,3%
Homossexual	7,7%	10%	9,5%
Bissexual	7,8%	17%	1,8%
Prefiro não me classificar	2,9%	7%	0,0%
Prefiro não responder	2,0%	0%	4,8%
Panssexual	0,9%	0%	0,0%
Outros	0,4%	0%	0,0%
Assexual	0,3%	0%	0,6%
Total geral	100%	100%	100,0%

Fonte: dados da Pesquisa (2019).

No que se refere à orientação sexual, Tabela 2, prevalece, de forma mais ou menos equivalente, o número de pessoas que se autodenomina heterossexual, com uma sensível queda nesse índice entre os discentes do Pronera. O índice de pessoas que se declarou homossexual é um pouco maior entre os estudantes de educação do campo, se comparado à média nacional. Mas esse mesmo número é praticamente desprezível no que se refere à bissexualidade, enquanto que, na média nacional, é quase igual ao índice de homossexuais. Ou seja, a proporção de discentes que se reconhece homossexual acompanha a média nacional, mas enquanto nesta, a bissexualidade é algo tão recorrente quanto a homossexualidade, ela praticamente inexistente nos casos analisados de educação do campo.

Sobre a questão racial, Gráfico 5, verifica-se que a presença de pessoas autodeclaradas brancas é expressivamente inferior nos cursos de educação do campo quando comparados à média nacional. De forma inversa, o número de pretos, na V Pesquisa Nacional, é de 12%, correspondendo à soma das categorias pretos não quilombolas e pretos quilombolas; enquanto a soma dessas categorias corresponde a 47,6% dos estudantes do Pronera e 19,1% na Ledoc. Isto é, o número de pessoas autodenominadas pretas na Ledoc aproxima-se do dobro da média nacional e no Pronera compreende quase metade de todos os estudantes. A desproporção que existe entre o número de pretos na Ledoc, que é menos da metade do Pronera, é compensado pela categoria de pardos, que, no primeiro, compreende mais da metade dos estudantes, enquanto que, no segundo, o índice é muito próximo da média nacional. Se somarmos pretos e pardos, verificamos que a média nacional é de 51,2%; enquanto os índices para o Pronera são de 88,3%; e para a Ledoc, 71,5%, o que significa que os cursos de Licenciatura em Educação do Campo em questão apresentam entre 20% a 37% mais estudantes “negros”, ou seja, a soma dos autodominados pretos e pardos.

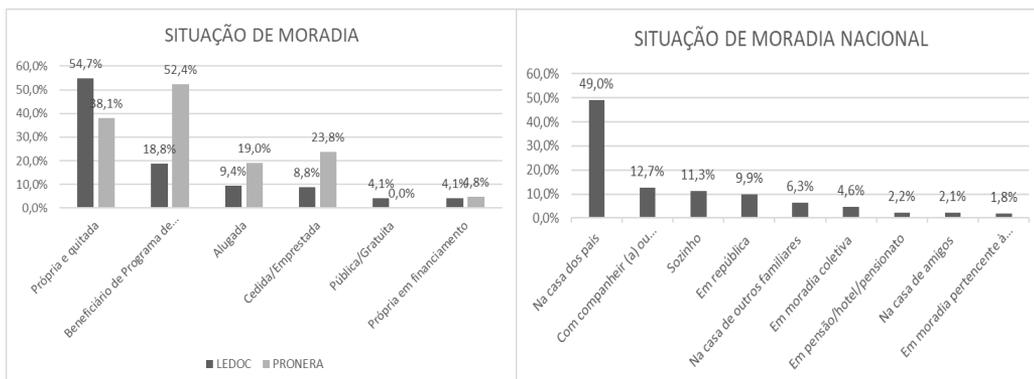
Gráfico 5 – Raça dos estudantes.



Fonte: dados da Pesquisa (2019).

No que diz respeito à questão da moradia, Gráfico 6, verifica-se que, nas Licenciaturas em Educação do Campo analisadas, uma fração de aproximadamente metade dos estudantes reside em casa própria e quitada, o que mais ou menos equivale à média nacional se considerarmos o item “casa dos pais” como equivalente. A diferença está na grande incidência de pessoas provenientes de áreas de reforma agrária e, em menor proporção, mas ainda significativo, um índice considerável de pessoas que moram em casa alugada, cedida ou emprestada.

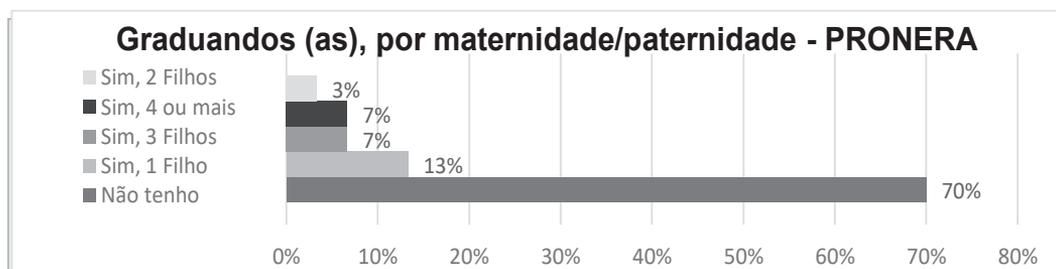
Gráfico 6 – Situação de moradia.



Fonte: dados da Pesquisa (2019).

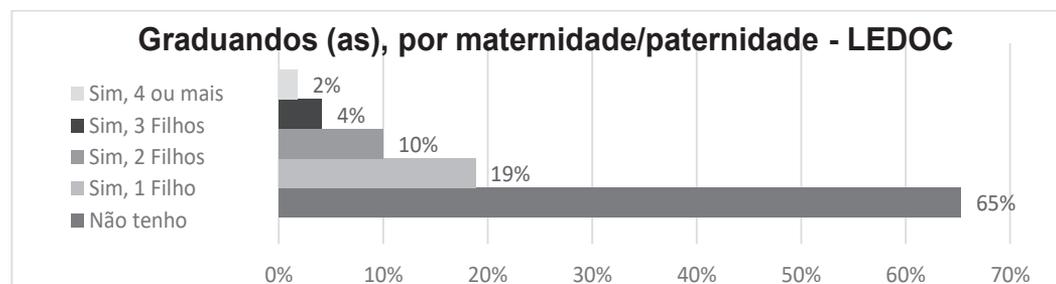
No que diz respeito à maternidade e paternidade, Gráficos 7-9, o número de estudantes que tem filhos é maior nos cursos de educação do campo: 30% dos discentes do Pronera têm pelo menos um filho e o mesmo ocorre em 35% da Ledoc. Já o índice da V Pesquisa Nacional é de 11,4%.

Gráfico 7 – Número de filhos Pronera.



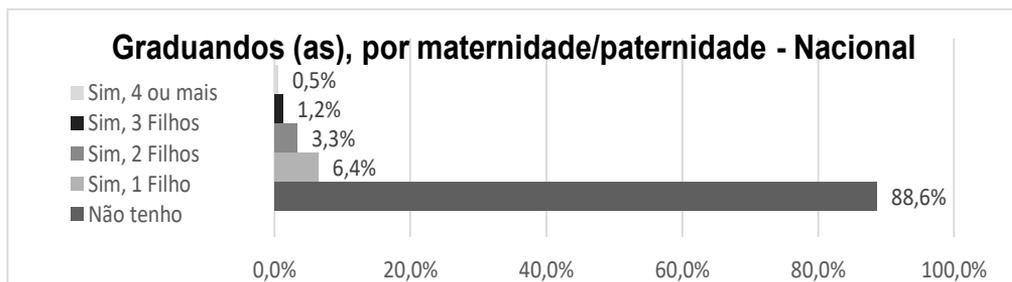
Fonte: dados da Pesquisa (2019).

Gráfico 8 – Número de filhos Ledoc.



Fonte: dados da Pesquisa (2019).

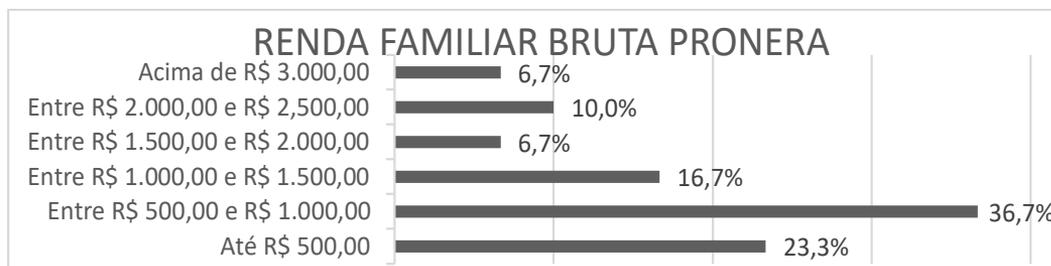
Gráfico 9 – Número de filhos Nacional.



Fonte: dados da Pesquisa (2019).

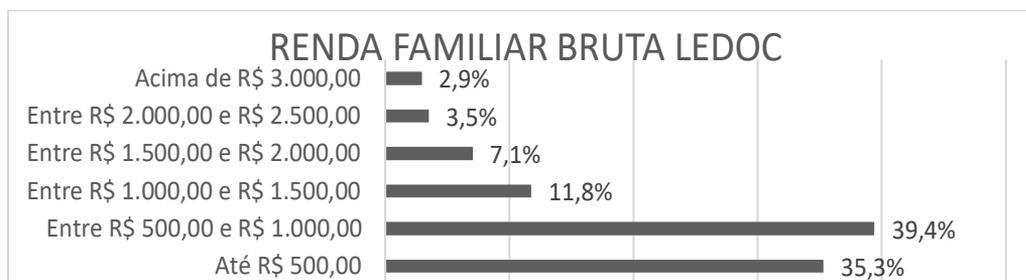
Os dados relativos à renda média familiar, Gráficos 10-12, revelam que 60% dos discentes do Pronera e 74,7% da Ledoc vivem com renda de até mil reais ou muito próximo da atualidade do salário mínimo (R\$ 1.050,00) enquanto que, na realidade nacional, esse índice é menor 53,5%. Já o índice dos que contam com renda familiar maior que três salários mínimos ou 3 mil reais é de 6,7% no Pronera, 2,9% na Ledoc, portanto, consideravelmente menor que a média nacional que apresenta um número de 10,2%.

Gráfico 10 – Renda familiar Pronera.



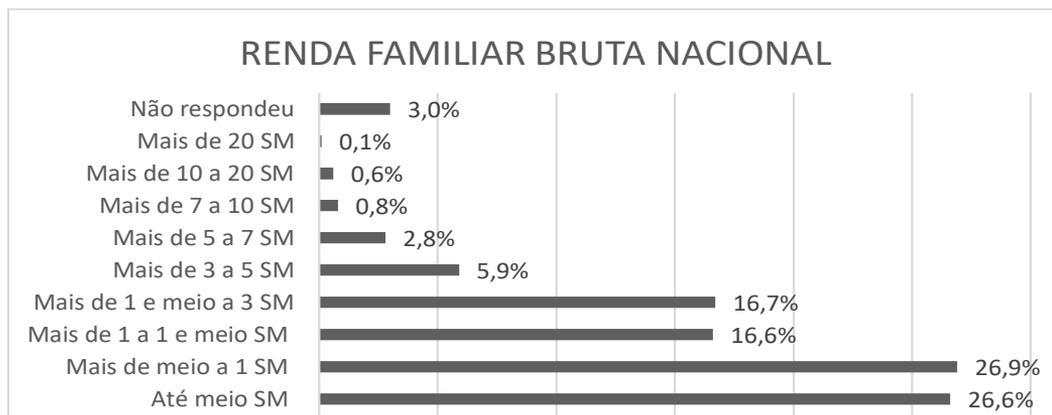
Fonte: dados da Pesquisa (2019).

Gráfico 11 – Renda familiar Ledoc.



Fonte: dados da Pesquisa (2019).

Gráfico 12 – Renda familiar Nacional.

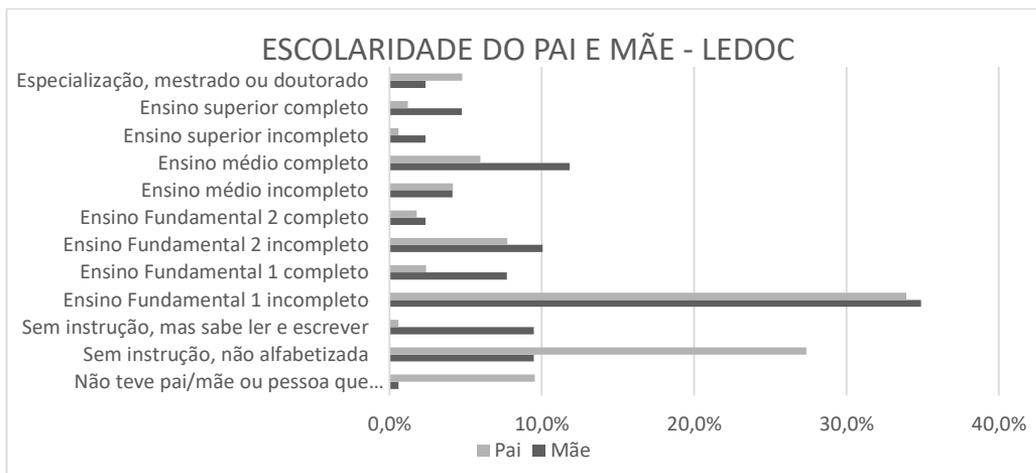


Fonte: dados da Pesquisa (2019).

Experiência Escolar

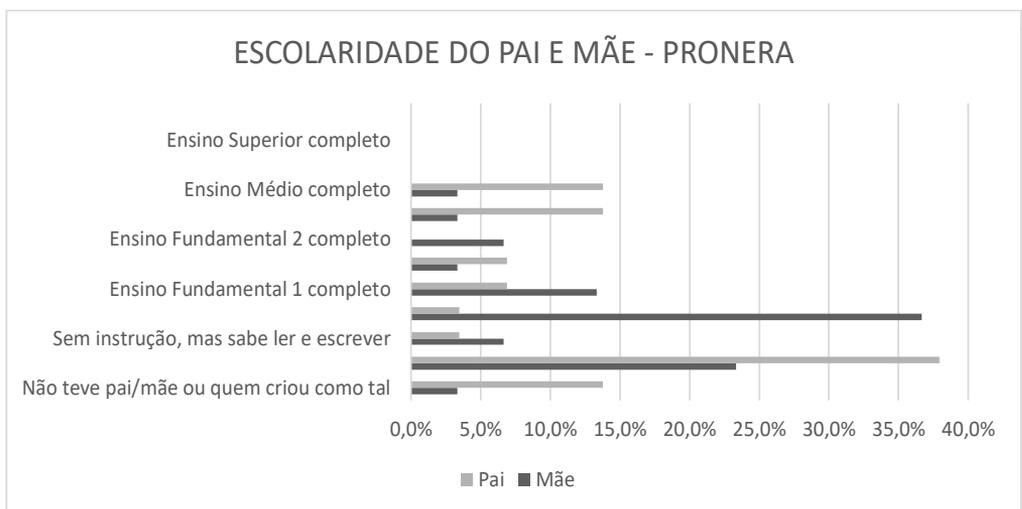
A trajetória escolar dos estudantes de educação no campo, no que se refere à educação básica, é destacadamente pública. O Ensino Fundamental de 96,7% dos estudantes do Pronera e 95,9% dos estudantes da Ledoc ocorreu somente em escola pública. De forma semelhante, os indicadores para o Ensino Médio são de 100% dos estudantes do Pronera e 97,6% dos estudantes da Ledoc que o cursaram somente em escola pública. Essa realidade é consideravelmente diferente da média nacional: de acordo com a V Pesquisa da Andifes, 60,4% dos estudantes do Brasil cursaram o Ensino Médio somente em escola pública; e 26% somente em escolas particulares. Desses dados, podemos debitar que, primeiro, os ingressos nos cursos superiores de educação do campo em questão dependem quase exclusivamente do ensino público e gratuito. Por essa mesma razão, e por ser no meio rural onde se concentram as maiores assimetrias escolares, esses sujeitos estarão mais propensos a ter uma escolarização mais carregada dos vícios da educação básica pública. Segundo, podemos aferir que as pessoas do meio rural que tiveram acesso ao ensino privado destinam-se para outros cursos superiores que não os de educação do campo.

Gráfico 13 – Escolaridade dos pais Ledoc.



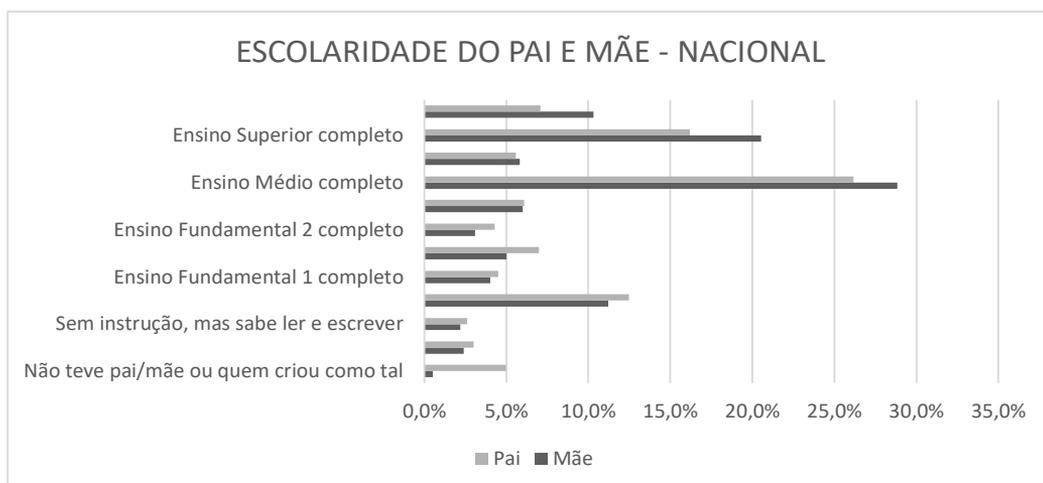
Fonte: dados da Pesquisa (2019).

Gráfico 14 – Escolaridade dos pais Pronera.



Fonte: dados da Pesquisa (2019).

Gráfico 15 – Escolaridade dos pais Nacional.



Fonte: dados da Pesquisa (2019).

Em relação ao nível de escolaridade dos pais, Gráficos 13-15, esta pesquisa revela uma realidade praticamente invertida se comparada à média nacional: enquanto os pais e mães dos estudantes de educação do campo, nos dois cursos, apresentam uma longevidade escolar que se concentra em até o Ensino Fundamental 2 incompleto; a V pesquisa da Andifes demonstra que a grande maioria dos pais dos estudantes de Ensino Superior teve, no mínimo, acesso ao Ensino Médio. Destaca-se também o acesso destes ao Ensino Superior, ao passo que os dados do Pronera não registram acesso dos pais a esse nível de ensino e esses mesmos indicadores no caso da Ledoc são muito baixos.

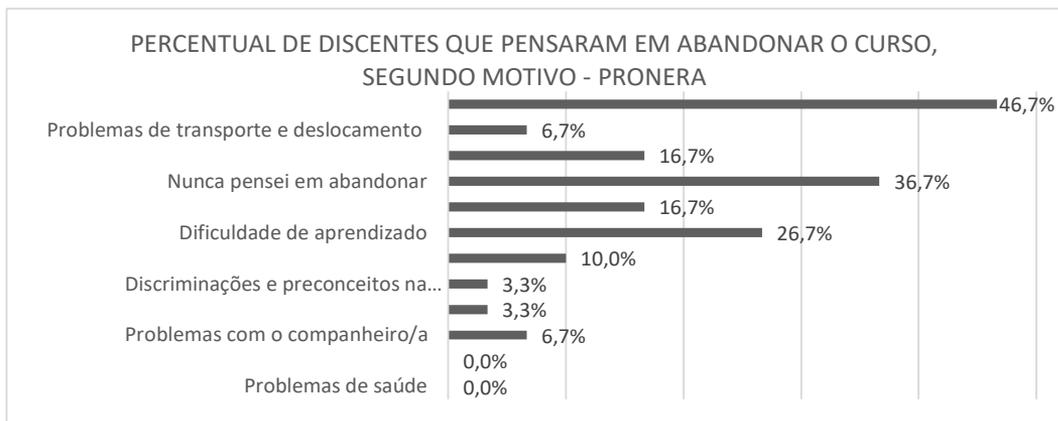
Outro fator que investigamos, e que é característico da educação do campo, são as rupturas e descontinuidades na trajetória escolar, supostamente em razão das migrações vinculadas ao trabalho sazonal. Sobre isso, os estudantes foram perguntados quantas vezes tiveram de interromper os estudos: 53,3% de estudantes do Pronera e 59,4% da Ledoc afirmaram nunca ter abandonado os estudos. Entre os que tiveram de abandonar, 33,3% do Pronera e 30,6% da Ledoc tiveram de interromper sua trajetória escolar entre uma ou duas vezes. Esses dados não constam da V Pesquisa da Andifes.

Quando questionados sobre “Você sente que já se prejudicou nos estudos em razão de mudança de domicílio?”, 30% dos estudantes do Pronera afirmaram que nunca mudaram de domicílio, e entre os que mudaram, 33,3% afirmam que a mudança de domicílio atrapalhou seus estudos. De forma semelhante, os índices da Ledoc são de 39,1% de estudantes que nunca mudaram de domicílio e 31,3% que tiveram de mudar e se sentiram prejudicados em razão disso. Não constam dados equivalentes para comparação da V Pesquisa da Andifes.

No quesito “Você sente que já se prejudicou nos estudos em razão de mudança de domicílio?”, 57,4% dos discentes do Pronera e 86,6% da Ledoc afirmaram que sim. A média nacional para discentes que, em 2018, encontravam-se “ocupados”, foi de 29,9%; o restante, 40,6%, estava procurando emprego; e 29,5%, sem ocupação e sem procurar ocupação.

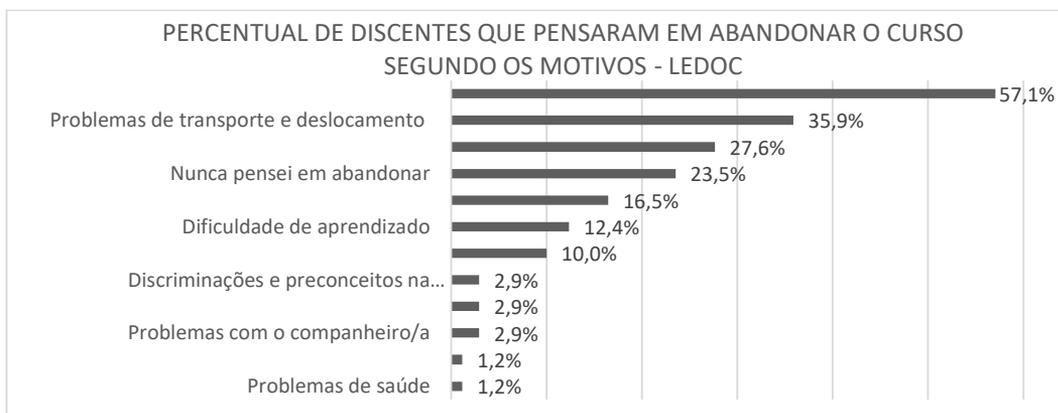
Já no que diz respeito às dificuldades que os discentes identificam com potencial de fazê-los desistir dos seus cursos superiores, listamos, nos Gráficos 16-18, a seguir, as respectivas realidades em análise. Os motivos que podem conduzir à evasão dos cursos de educação do campo foram inspirados no questionário da Andifes, contudo, algumas sentenças foram adaptadas à realidade específica da educação do campo.

Gráfico 16 – Abandono do curso Pronera.



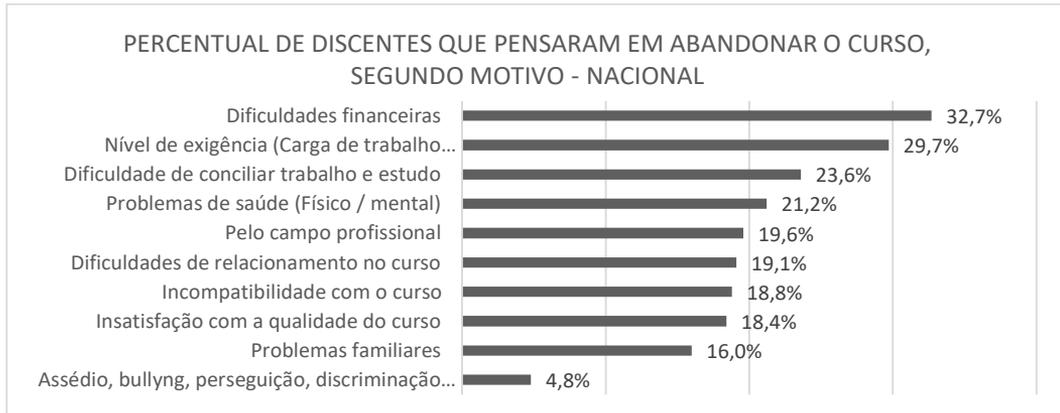
Fonte: dados da Pesquisa (2019).

Gráfico 17 – Abandono do curso Ledoc.



Fonte: dados da Pesquisa (2019).

Gráfico 18 – Abandono do curso Nacional.



Fonte: dados da Pesquisa (2019).

Prevaecem, entre todos os discentes, as questões financeiras como principal motivo para pensarem em desistir do curso, muito embora o problema seja consideravelmente maior no que se refere à realidade do campo. No caso particular do Pronera, destacam-se também as dificuldades de aprendizado, os problemas familiares e a carga considerada excessiva de tarefas escolares. Isso possivelmente tem a ver com o baixo acúmulo de capital escolar durante a educação básica e a instabilidade do ambiente familiar que impactam na emocionalidade dos discentes e interferem nas suas expectativas de sucesso com o Ensino Superior.

No caso da Ledoc, além dos problemas familiares e das tarefas excessivas, salienta-se a questão do deslocamento, uma vez que esses discentes – diferentemente dos estudantes do Pronera, que ficam alojados das dependências do Centro de Formação Patativa do Assaré (MST/Ceará-Mirim-RN) durante todo o curso – deslocam-se de suas comunidades até o campus central da Ufersa, em Mossoró/RN, todos os dias letivos. Eles dependem do transporte escolar dos seus municípios que, por sua vez, são frequentemente afetados por repasses orçamentários, questões da política local e ou más condições dos veículos que frequentemente quebram.

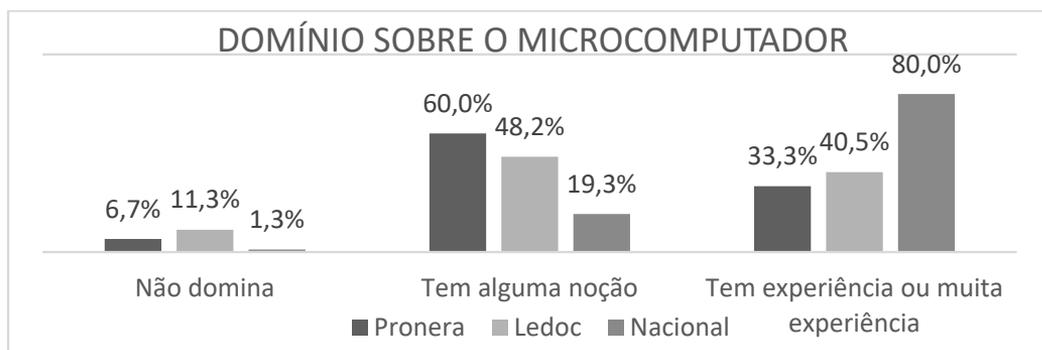
Na realidade nacional, destaca-se, além da já mencionada carga excessiva de tarefas, os problemas físicos e mentais e a dificuldade de conciliar trabalho com estudos, item que não consta dos questionários do Pronera e Ledoc por entender que ambos os cursos praticam a pedagogia da alternância e que, portanto, presume-se que não haja tal tipo de dificuldade. Contudo, no que se refere aos problemas físicos e mentais, há uma considerável diferença: enquanto o índice da V Pesquisa da Andifes é de 21,2% dos estudantes relatando tal tipo de motivo para desistirem do curso, esse dado inexistente no Pronera e é desprezível na Ledoc.

Para 100% dos estudantes do Pronera e 98,2% dos estudantes da Ledoc, esses cursos representam a primeira graduação de suas vidas. Isso possivelmente aponta

para as dificuldades de acesso dessas populações ao nível superior fora desses cursos: em alguns depoimentos, os discentes afirmam que entrar na universidade era um sonho distante, e que o Pronera/Ledoc apareceu para eles como uma oportunidade.

Sobre acesso à internet no ambiente de casa, os índices da Ledoc são praticamente idênticos ao nacional: cerca de 90% disseram possuir acesso. No caso do Pronera, esse número é discretamente menor 76,6%. Já no que se refere ao domínio específico do microcomputador, encontramos algumas disparidades da educação do campo em relação à média nacional, conforme mostra o Gráfico 19.

Gráfico 19 – Domínio sobre o microcomputador.



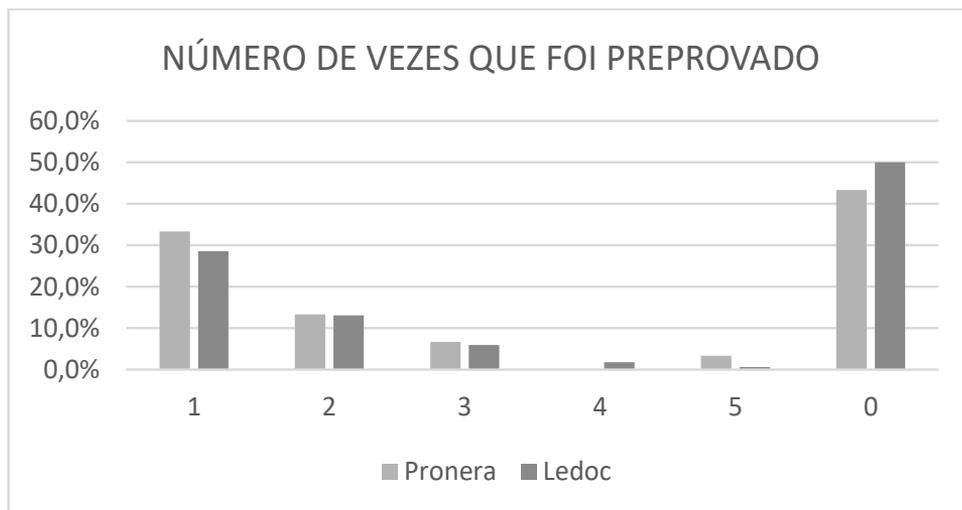
Fonte: dados da Pesquisa (2019).

Observa-se, no Gráfico 19, que o número dos discentes que afirma ter apenas alguma noção do uso de microcomputador compreende a metade ou pouco mais da metade dos estudantes nos indicadores nacionais, que correspondem a 1/5 do total. Inversamente, os que têm experiência ou muita experiência na média nacional é de 80%; já para os cursos de educação do campo, esse indicador é reduzido pela metade ou menos da metade.

Os índices para a questão “Em algum momento você já foi alvo de alguma atitude agressiva ou humilhante por parte de professores (as)?” são praticamente idênticos. Em todas as três realidades em questão nesta análise, uma fração de aproximadamente 15% dos discentes confirmou essa sentença.

No que se refere ao número de reprovações que os discentes dos cursos de educação do campo sofreram ao longo de sua trajetória escolar, os dados estão disponíveis no Gráfico 20, a seguir.

Gráfico 20 – Indicadores de reprovação.



Fonte: dados da Pesquisa (2019).

Observa-se, no Gráfico 20, uma semelhança entre as duas realidades, tanto entre os que nunca foram reprovados, correspondendo a aproximadamente 50% em cada um dos dois casos; quanto aos que foram reprovados entre uma e duas vezes (uma média de 43%).

Considerações Finais

As políticas de educação do campo, em nível nacional, representam um longo percurso dos setores camponeses mobilizados na luta por um modelo educacional próprio, com base nas experiências historicamente acumuladas pelo MST e sistematicamente repensadas com base na aplicabilidade prática de seus significados. Desde o I Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária (ENERA – 1997), dando origem ao Pronera, que se institucionaliza como Política pública de Educação do Campo, que, por sua vez, deu origem ao Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Ledocs (PROCAMPO – 2007), a educação do campo vem se afirmando como tópico teórico nos estudos sobre educação e como campo de práticas de militância que visam qualificar os esforços de reprodução social desses setores em seus territórios.

Certamente, a parte mais avançada desse modelo educacional está no indissociável binômio educação e militância. Sobre isso, podemos afirmar, com base em experiências pessoais, como professores e investigadores dos cursos, que fora dessa relação fisiológica entre luta e ciência, a educação do campo torna-se um projeto inviável, pelo simples fato de que seus sujeitos ficariam ainda mais vulneráveis às violências, concretas e simbólicas, que os pressionam a abandonar o campo.

Na prática escolar, a primeira vantagem do binômio educação-militância é a de asseverar o postulado de educação contextualizada com base na realidade dos estudantes, a partir disso, deduz-se, além de uma problematização concreta dos conteúdos curriculares, os problemas imponderáveis da realidade do campo que a visão romantizada lançada sobre ele não permite enxergar. Em tempo, é importante frisar que, no meio rural, desde a presença dos movimentos sociais, vêm se depositando os resultados de décadas de críticas ao patriarcado e ao racismo, por exemplo, além da clássica crítica ao modelo de sociedade burguesa e a ameaça que ela representa para as populações do campo. Em razão disso, verificam-se rupturas no sentido de um verdadeiro “esgarçamento” das relações tradicionais em proveito de uma diversidade de arranjos familiares e afetivos, manifestações culturais e religiosas, vivências de sexualidade, redefinições identitárias.

A segunda vantagem ocorre ao admitirmos que a educação do campo é a dimensão da cultura não alienada dos povos do campo, que, por sua vez, têm se organizado em torno de um projeto maior de sociedade. Nessa perspectiva, a combinação entre educação e militância promove a atualização dos significados de luta camponesa para além da questão fundamental da terra. Isto é, ao lutar pela continuidade da vida no campo, *por meio da educação*, os sujeitos se comprometem a encontrar mais possibilidades de permanência no meio rural, mediante também um maior repertório de práticas sociais que os movimentos promovem. É desse modo que têm se tornado comum, por exemplo, as discussões sobre homoafetividade, ancestralidade, sagrado feminino, e daí por diante.

Por fim, essa “tematização política do cotidiano” influencia diretamente os indicadores analisados neste estudo, especialmente no que se refere aos critérios de autorreconhecimento. Isso nos leva a deduzir que os conteúdos e as metodologias praticadas nesses cursos colaboram para a difusão e a diversificação do repertório de luta camponesa, a começar pela formação desses sujeitos que, fora da educação do campo, teriam como destino provável sua integração precária nas cadeias de produção de *commodities* ou, talvez, pior que isso, teriam abandonado o campo por não veem nele um sentido de vida.

Referências

BOURDIEU, P. **A distinção**. São Paulo: Edusp, 2007.

BRASIL. **Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 4 jun. 2019.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. **Currículo sem fronteiras**, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 60-81, 2003.

CANDAU, V. M. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. *Revista Currículo sem Fronteiras*, [s. 1.], v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

DE CASTRO, E. G. Juventude rural no Brasil: processos de exclusão e a construção de um ator político. *Revista latinoamericana de ciências Sociais*, Niñez y juventud, [s. 1.], v. 7, n. 1, p. 179-208, 2009.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MOLINA, M. C. A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. *Educação em Perspectiva*, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015.

MOLINA, M. C. Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores. *Edu. Soc., Campinas*, v. 38, n. 140, p. 587-609, jul./set. 2017.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. de A. Avanços e desafios na construção da educação do campo. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

NERI, M. C.; MELO, L. C. C. de; MONTE, S. dos R. S. **Superação da pobreza e a nova classe média no campo**. Rio de Janeiro: FGV, 2012.

PERNAMBUCO, M. M.; PAIVA, I. A. Pedagogia da Terra: uma prática social de formação. *In: PERNAMBUCO, M. M.; PAIVA, I. A. (org.). Práticas Coletivas em Assentamentos Rurais*. Natal: EDUFRN, 2014. p. 169-200.

SANTOS, R. B.; SILVA, M. A. Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. *Revista Eletrônica de Educação*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016.

SANTOS, R. B. História da Educação do Campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos Sociais. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 51, p. 210-224, out./dez. 2017.

SOCORRO SILVA, M. do. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. *In: MOLINA, M. C. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

PERFIL DE ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Raimunda Alves Melo
Keylla Rejane Almeida Melo
Juciane Vaz Rego

Introdução

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), vinculado ao Centro de Ciências da Educação (CCE), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), constituído no ano de 2013, destina-se à formação de educadores para as escolas do campo, na área de Ciências da Natureza. Tem caráter regular e duração de quatro anos, sendo realizado em sistema de blocos semestrais. Está organizado em oito etapas, uma em cada semestre, com carga horária total de 3.525 horas/aula (UFPI, 2013).

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso – PPC (UFPI, 2013), sua pretensão é oferecer aos licenciandos o conhecimento necessário ao entendimento da natureza dentro de uma visão multidisciplinar. Além da aprendizagem dos conhecimentos científicos inerentes à formação de professores, objetiva, também, garantir aos educandos bases sólidas para o entendimento da dinamicidade do campo em seus aspectos históricos, culturais, econômicos e sociais, possibilitando o desenvolvimento do trabalho pedagógico comprometido com a oferta e com a qualidade social da educação para as populações do campo (UFPI, 2013).

A Licenciatura em Educação do Campo possui caráter regular e desenvolve-se por meio da Pedagogia da Alternância¹⁷, a partir de duas dimensões formativas integradas: o Tempo-Universidade (TU) e o Tempo-Comunidade (TC). As atividades de TU são realizadas nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto, e, durante encontros sistemáticos realizados ao longo do período letivo. As atividades que configuram a dimensão TC são realizadas no espaço socioprofissional do aluno, para que ele possa refletir sobre os problemas, discutir com a comunidade e colegas e levantar hipóteses acerca das soluções possíveis. Esta dimensão concretiza-se em sala de aula, a cada retorno para as atividades

¹⁷ Surgida na França em 1935, a Pedagogia da Alternância foi iniciada por um grupo de camponeses que desejava uma escola que atendesse às necessidades do meio rural. No Brasil, a implantação das primeiras experiências ocorreu no Espírito Santo, em 1968, com a criação da Escola Família Agrícola de Olivânia, no município de Anchieta (JESUS, 2011). Foi adotada pelo Curso de Licenciatura em Educação do Campo por evitar que o ingresso de jovens e adultos na educação superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo, por facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício nas Escolas do Campo.

de TU, mediante discussões, socializações e a realização anual de um Seminário Integrador¹⁸.

A prioridade do Curso de Licenciatura em Educação do Campo é atender à demanda de professores que atuam nas escolas do e no campo, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, que não possuem formação em nível superior ou que possuem bacharelado. Após o atendimento desta demanda, as vagas remanescentes poderão ser redistribuídas entre candidatos vinculados às práticas produtivas e sociais do campo. Trata-se de uma política pública educacional de fundamental importância para garantir o acesso ao ensino superior para filhos de camponeses e, através destes, a ampliação das matrículas na educação básica.

O objetivo deste estudo foi conhecer o perfil socioeconômico, formativo e profissional dos (as) estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo e sugerir ações de garantia do acesso, permanência e sucesso no curso. Este estudo é relevante, pois o conhecimento do perfil dos estudantes, da realidade social dos mesmos, contribui para a produção de conhecimentos que poderão ser utilizados como subsídios para o (re) planejamento de ações administrativas e pedagógicas, de forma situada.

Metodologia

O universo investigado pela pesquisa foi composto por 98 estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Piauí, Campus de Teresina. Dados básicos sobre esse universo foram obtidos a partir da aplicação de um questionário com os estudantes dos blocos I, III e V, durante o período letivo 2019.2, primeiro semestre de 2020. Decidiu-se por não aplicar o questionário com os estudantes do bloco VIII por entender que estes já estavam finalizando o curso.

Segundo Gil (1999), o questionário é uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo como objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. O questionário aplicado continha 30 questões, 28 fechadas e 2 abertas, e foi aplicado no período de janeiro e fevereiro de 2020 pelos professores e equipe técnica do curso.

Traçando o perfil dos estudantes da LEDOC/CCE/UFPI

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo desenvolve-se por meio de processos formativos que envolvem a universidade e as comunidades rurais nas quais

¹⁸ Este seminário é realizado por meio da parceria entre professores e estudantes. O seu objetivo é favorecer a reflexão sobre o movimento da realidade nos diferentes territórios de referência dos estudantes.

os estudantes estão inseridos, razão pela qual se decidiu contemplar questões que se relacionam com os aspectos educacionais, étnicos e econômicos, entre outros, e que interferem diretamente na prática educativa.

No primeiro semestre de 2020, período letivo 2019.2, a Licenciatura em Educação do Campo está atendendo a 252 alunos, oriundos, principalmente, de municípios da região Centro-Norte do Estado do Piauí, compreendendo os municípios de Teresina, São João do Arraial, Batalha, José de Freitas, Miguel Alves, Altos, Boa Hora, Campo Maior, Curralinhos, Demerval Lobão, Piripiri, Milton Brandão, Lagoa do São Francisco, Joaquim Pires, Luzilândia, Sigefredo Pacheco, Juazeiro do Piauí, Buriti dos Montes, Castelo do Piauí, Monsenhor Gil, Beneditinos, Jardim do Mulato, Água Branca, Pedro II, Arraial do Piauí, Ilha Grande, Nazária, Barras, Nossa Senhora dos Remédios e Campo Largo, além de Timon, no Maranhão.

Sobre o perfil de ingresso e do egresso nas licenciaturas em Educação do Campo, Sá, Molina e Barbosa (2011, p. 82) afirmam que, enquanto o perfil de ingresso exige o vínculo com escolas e comunidades rurais, “o perfil do egresso é o de um educador cuja prática pedagógica esteja baseada numa visão de totalidade da realidade em que se insere e numa metodologia de produção do conhecimento que seja pertinente à transformação dessa realidade”.

Considerando o fato de que o objetivo do levantamento foi conhecer o perfil socioeconômico, formativo e profissional dos (as) discentes, as informações encontram-se organizadas em quatro grupos: perfil pessoal, perfil formativo, perfil profissional e perfil econômico.

Perfil pessoal

Em relação ao gênero, o grupo de estudantes da Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza apresentou proximidades, 48% dos estudantes são do sexo feminino e 52% são do sexo masculino. Esse resultado difere dos dados do Censo do Ensino Superior (2018), segundo os quais, em relação ao número de estudantes matriculados, o sexo feminino é predominante. Lorenzoni (2011), ao analisar dados do ensino superior, no período de 2001 a 2011, afirma que nesses dez anos as mulheres representavam 56,3% dos estudantes matriculados. É possível que esse diferencial da LEdoC deva-se às condições de funcionamento do curso, realizado através da Pedagogia da Alternância, exigindo que os estudantes permaneçam em Teresina nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto, o que possibilita inferir duas hipóteses: ou a exigência de ficarem hospedados em condições precárias dificulta a permanência para as pessoas do sexo feminino ou a concentração dos estudos em apenas dois períodos pontuais do ano, permite aos alunos do sexo masculino darem continuidade ao seu trabalho no campo.

No tocante ao estado civil, 88% são solteiros, 11% são casados, 1% divorciado e 1% informou não se enquadrar em nenhuma das situações especificadas no questionário. Considera-se o fato da maioria ser solteira como um aspecto positivo, uma vez que, ao analisar o perfil dos estudantes do curso no ano de 2017, Marcelino e Melo (2017) evidenciaram que 62% dos que abandonaram possuíam núcleo familiar próprio, que isso impactou na decisão em abandonar o curso e priorizar o sustento familiar.

A etnia dos alunos do Curso da Licenciatura em Educação do Campo tem a seguinte representação: 70% autodeclararam-se pardos, 20% negros, 7% brancos; 1,5% amarelos e 1,5% indígenas. Ao analisarem a ampliação do número de pessoas pardas, indígenas e negras no ensino superior, Rêgo et al (2017) afirmam que esse resultado é fruto de medidas adotadas após a aprovação da Lei n. 12.711/2012, segundo a qual, 50% das vagas ofertadas pelas instituições devem ser destinadas à reserva social e racial.

Pesquisa realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior e do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis, intitulada V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES (BRASIL, 2019, p. 33), informa que “a partir dos dados de 2003, nota-se um crescimento da participação de pardos e pretos e uma diminuição dos brancos, que eram 59,4% dos estudantes e passaram a ser 43,3% em 2018”.

Em âmbito do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí, Campus de Teresina, pardos, negros e indígenas somam 91,5% dos estudantes do curso, ou seja, de pessoas que ao longo de toda a história do Brasil tiveram o acesso à educação negligenciado pelo Estado.

A respeito da caracterização das comunidades camponesas onde residem, 30,6% informaram que moram em Assentamento Rural, 2% em Comunidade Quilombola, 4% em Comunidade Ribeirinha, 1% em Comunidade Indígena e 41,8% em comunidades com outras caracterizações; 20,6% informaram que não residem no campo. Esses resultados vão ao encontro das afirmações das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) que definem o campo como um espaço de diversidades geográfica, cultural, formados pelos agricultores familiares, trabalhadores rurais sem-terra, quilombolas, assalariados rurais, povos da floresta, ribeirinhos, pescadores, extrativistas e outros.

No tocante aos 20,6% que afirmaram não residir no campo, Melo (2018, p. 140) afirma que “são pessoas que, mesmo morando na cidade, desenvolvem alguma atividade ligada ao trabalho ou de movimentos sociais, e que possuem relação com os interesses das populações camponesas”. Apesar disso, é necessário manter as especificidades dos processos seletivos e assegurar que essa política pública se destine, exclusivamente, a pessoas do campo e ou que nele trabalhem.

Perfil formativo

A análise do perfil formativo, aqui empreendida, contempla informações sobre fatores relacionados à educação escolar, à caracterização das instituições de educação onde os estudantes realizaram o Ensino Médio e os fatores que interferiram na decisão pelo Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

No tocante à escolarização do pai, 25,5% informaram que este não possui nenhuma escolaridade, 44% afirmaram que o pai possui apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série); 15,3% que o pai concluiu o Ensino Fundamental; 10,2% que o pai possui o Ensino Médio; 2,5% o ensino superior e 2,5% curso de pós-graduação. A respeito da escolaridade da mãe, 43% são analfabetas; 13,3% possuem o Ensino Fundamental incompleto (1ª a 4ª série); 13,3% concluíram o Ensino Fundamental; 18,4% possuem o Ensino Médio e 8,2% o Ensino Superior. Merece atenção o fato do analfabetismo ser maior entre as mulheres, cujo percentual foi de 43%, bem superior ao das pessoas do sexo masculino que foi de 25,5%. Engel (2019, p.4) afirma que as principais dificuldades apontadas há vinte anos para o acesso de meninas à educação, assim como para a sua permanência na vida escolar, são:

as diversas discriminações perpetradas dentro e fora da escola, o assédio sexual, a falta de instalações adequadas, o acúmulo com tarefas domésticas e, no caso das adolescentes, a gravidez precoce e o decorrente cuidado com os filhos e a falta de estrutura de apoio para mães que estudam.

Em se tratando das meninas camponesas, acrescenta-se a isso, as dificuldades de acesso à escola, ou mesma a ausência de escolas nas comunidades; o trabalho na roça; as concepções das famílias de que as mulheres devem ser educadas apenas para cuidar da casa e da família.

Ainda no que se refere à escolarização dos pais e das mães, é importante destacar que a educação básica foi concluída por apenas 15,2% dos pais e 26,6% das mães. Segundo as Referências para uma Política de Educação do Campo (BRASIL, 2005), embora o Brasil seja um país que tenha construído sua história econômica, política e cultural a partir das relações de exploração da terra e dos seus sujeitos, até as primeiras décadas do século XX, a educação escolar era destinada apenas a uma minoria privilegiada pertencente à elite, excluindo as populações camponesas.

Melo (2014, p. 37) afirma que no século XXI a exclusão educacional ainda é bastante presente no Piauí que, apesar de possuir economia predominantemente agrícola, pecuarista e extrativista (mineral e vegetal), a educação das pessoas que residem no campo ainda é desenvolvida sob a égide da injustiça e das desigualdades educacionais, evidenciadas pelos elevados índices de analfabetismo, uma vez que a

taxa de analfabetismo no campo chega a 23,3%, três vezes maior do que a das áreas urbanas, que é de 7,6%.

Os estudantes foram questionados se alguém em sua família concluiu o curso superior: 41,8% afirmaram que sim e 59,2% informaram que não. Segundo a V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES (BRASIL, 2019), a ampliação do Ensino Superior para as classes menos favorecidas é resultado da adoção de políticas de ação afirmativa nas universidades federais, como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), de 2007, e um programa federal de ação afirmativa obrigatório por meio da Lei n. 12.711, de 2012. Reforça que “essas medidas começaram a ser implantadas de modo pontual e autônomo a partir de 2005, e foram se espalhando ao longo dos anos por todo o sistema de educação superior federal” (BRASIL, 2019, p.33).

Ao serem questionados sobre em que tipo de escola cursaram o Ensino Médio, 96% afirmaram que foi em instituições públicas; 1% em escolas privadas; 2% afirmaram que a maior parte foi em escola pública e 1% que a maior parte foi em escola privada. Sobre a caracterização da escola onde concluíram o Ensino Médio, 24,5% informaram que essa escola situa-se no campo e 76,5% que a mesma situa-se em área urbana. O fato da maioria ter concluído o Ensino Médio em escolas situadas em área urbana retrata a realidade da política educacional do Piauí. Dados do QEdU (2017) informam que o número de matrículas neste nível de ensino, no total, é de 103.365 (cento e três mil, trezentas e sessenta e cinco), das quais apenas 6.016 (seis mil e dezesseis) são oferecidas em escolas situadas no campo, correspondendo a 5,8% do total. Dados dessa mesma plataforma mostram que são apenas 63 escolas de ensino médio regular situadas em áreas rurais e distribuídas em 224 municípios do Piauí.

Ainda sobre a caracterização da escola onde concluíram o Ensino Médio, 72% afirmaram que foi no modelo regular de ensino; 25% foi por meio de curso profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola, ou outros); 1% informou que foi através de curso magistério (Curso Normal); 1% por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou Supletivo e 1% em outro tipo de escola. No tocante às condições de infraestrutura das escolas de Ensino Médio no Piauí, dados dessa mesma plataforma de informações mostram que o Ensino Médio é oferecido em escolas com péssimas condições de infraestrutura, uma vez que apenas 27% possuem acesso à água por via pública, somente 1% tem acesso a esgoto, 7% possuem biblioteca e nenhuma escola possui laboratório de ciências.

Melo (2018, p. 141) afirma que existem muitas reclamações, tanto de educandos quanto de educadores da LEdoC, sobre as dificuldades de aprendizagem do conteúdo das disciplinas, em razão da deficiência nos processos formativos nas etapas anteriores de escolarização (Ensino Fundamental e Ensino Médio). Entretanto, é necessário destacar as diversas dificuldades que concorrem para reduzir o nível de aprendizagem dos alunos,

entre elas, a ausência de formação específica para professores do campo, a precária infraestrutura e condições de trabalho nas escolas, o transporte escolar irregular, oferecimento de material didático inadequado à realidade do campo, entre outros.

Os estudantes também foram questionados se tiveram alguma dificuldade e se foram apoiados para se inscreverem no vestibular do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. A respeito dessa questão, 79% afirmaram que não tiveram dificuldade; 8% disseram que tiveram e que não receberam apoio do município e ou da comunidade para se inscreverem ou se deslocarem até Teresina para fazerem o vestibular; 3% informaram que não foram ajudados pela família e amigos; 8% não responderam a questão.

Ao serem questionados se já desistiram de cursar algum curso de graduação e quais os motivos, 1% afirmou que percebeu que não tinha vocação para a área do curso de graduação; 3% informaram que desistiram por dificuldade em conciliar o tempo do trabalho e as atividades do curso e 23,5% porque o local do curso era distante e não poderiam se ausentar por motivos familiares. Dessa forma, 27,5% dos estudantes já tiveram oportunidade de ter acesso ao Ensino Superior, mas por diversos motivos não puderam concluir. Importante destacar que nove interlocutores do estudo informaram que possuem outra graduação.

Pesquisa realizada por Marcelino e Melo (2018, p. 54) sobre o abandono no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí - UFPI de Teresina evidenciou que isso se deve a vários motivos, como:

- a) insatisfação dos alunos com a prática pedagógica de alguns professores;
- b) dificuldades de acompanhamento do ritmo das aulas e aprendizagem de alguns conteúdos;
- c) condições financeiras problemáticas;
- e) dificuldades em conciliar as atividades acadêmicas com o trabalho, entre outras.

Conforme se pode observar, algumas causas são comuns, como por exemplo, dificuldade em conciliar o tempo do trabalho e as atividades do curso e as dificuldades financeiras e motivos familiares. Diante desse cenário, Marcelino e Melo (2018, p. 54) enfatizam a necessidade de:

reestruturação da proposta curricular da LEdoC, de investir na formação continuada dos professores, em infraestrutura para acolhimento dos estudantes, assegurando condições de permanência no curso (transporte, alimentação, materiais didáticos e pedagógicos, hospedagem, apoio pedagógico e financeiro, entre outros).

Não há dúvidas de que, por se tratar de uma política pública específica, destinada a populações que, ao longo da história, tiveram os seus direitos sociais negados pelo Estado, é necessário que sejam garantidas condições que assegurem não apenas o acesso, mas também a permanência e conclusão do curso.

Questionou-se aos estudantes sobre quem mais lhe incentivou a cursar a graduação da Licenciatura em Educação do Campo: 13,3% responderam que não foram incentivados; 23,5% afirmaram que foram incentivados pelos pais; 7% por outros membros da família; 15,3% por professores; 3% por representantes de movimentos sociais ou religiosos; 19,3% por amigos e 7% por outros colegas. É válido ressaltar que 11,5% dos estudantes marcaram mais de uma opção e 1% marcou nenhuma. Observa-se que a família, os amigos e os professores são os maiores incentivadores.

Considerando o fato de que a leitura é relevante para aquisição de conhecimentos e saberes indispensáveis nos cursos de graduação, questionou-se aos estudantes sobre a quantidade de livros que os mesmos leram no ano anterior. A respeito dessa questão, 37% afirmaram que não leram nenhum; 44% que leram até dois livros; 15,3% que leram de três a cinco; e 6% que leram mais de seis livros. Segundo pesquisa realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, divulgada no Estadão no ano de 2011, a maioria dos universitários brasileiros lê, em média, 4 (quatro) livros por ano, um resultado baixo. Dessa forma, o incentivo à leitura constitui-se um dos grandes desafios para os estudantes da Licenciatura em Educação do Campo.

Perguntou-se aos estudantes sobre o acesso a computadores e conhecimentos básicos da área de informática, sendo que 57% informaram que possuem acesso a computador em casa e utilizam com frequência; 3% afirmaram que possuem acesso a computador no trabalho e utilizam com frequência; 7% disseram que possuem computador em casa, no trabalho ou em escola, mas não sabem utilizar o equipamento; 32% disseram que não possuem acesso de forma alguma a computador; 1% não respondeu à questão. A respeito do acesso e utilização da internet, 95% informaram que possuem e acessam a internet com frequência variável, diária ou semanal; 3% afirmaram que não possuem acesso; 1% que não possui acesso e também não sabe utilizar e 2% não marcaram nenhuma das questões.

Esses dados são semelhantes aos apresentados na V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES (BRASIL, 2019), segundo a qual “o uso de computadores é destacadamente extenso. Aproximadamente 80% dos (as) discentes indicam ter alguma ou muita experiência com as máquinas, enquanto 19,3% dizem ter alguma noção e 1,3% nenhuma noção” (BRASIL, 2019, p. 73).

Sobre a razão pela qual utilizam internet, 25,5% informaram que é para conversar no WhatsApp; 10,2% afirmaram que é para ter acesso a notícias em jornais oficiais e alternativos; 5% para pesquisar artigos em revistas científicas; 12,2% para buscar estudos e pesquisas sobre educação do campo (teses, dissertações, etc.) e 1,2% para efetuar compras on-line. É válido ressaltar que 45 pessoas responderam mais de uma alternativa. Chama a atenção o fato de apenas 27,4% utilizar a rede para finalidades ligadas a estudos e pesquisa, evidenciando a necessidade de sensibilização dos estudantes para tais finalidades.

A respeito de quantas horas por semana, aproximadamente, dedicam-se aos estudos, excetuando as horas de aula, 6% dos estudantes afirmaram que apenas assistem as aulas; 55% disseram que dedicam de uma a três horas; 21% de quatro a sete horas e 8% de oito a doze horas. É válido ressaltar que 8% não marcaram nenhuma alternativa do questionário. Observa-se que as horas dedicadas aos estudos complementares são muito baixas. Estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - Ipea (2012), publicado no Portal Último Segundo, apontou que 71,5% dos alunos estudam até 10 horas por semana fora da sala de aula e 37,1% usam menos de 5 horas de seu tempo longe do curso para realizar atividades complementares ao estudo em aula. A dedicação ao trabalho foi apontado como principal fator pelo qual as horas de dedicação aos estudos complementares são tão baixas.

Os estudantes foram questionados se já tinham tido oportunidade de aprendizado de idioma estrangeiro. A respeito dessa questão, 21% informaram que sim, através da modalidade presencial; 1% por meio de ensino semipresencial; 3% através da modalidade à distância e 65% não tiveram nenhuma oportunidade. A oportunidade de aprendizagem de um segundo idioma apresenta-se como uma necessidade básica dos estudantes.

Sobre a razão pela qual escolheram o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, 26% informaram o desejo de inserção no mundo do trabalho; 9% por influência familiar; 6% em busca de valorização profissional; 39% por identificação com as proposições da Educação do Campo e 20% por outros motivos.

A respeito dos motivos pelos quais escolheram a Universidade Federal do Piauí (UFPI), 42% afirmaram que por ser pública e gratuita; 15,3% afirmaram que pela qualidade e reputação da instituição; 9% por ter sido a única onde obteve a aprovação; 3% pela possibilidade de adquirir uma bolsa de estudo e 12% por outras razões. 11% responderam mais de uma opção e 8% não marcou nenhuma das questões.

Perfil profissional

Sobre a situação dos estudantes referente ao mundo do trabalho, 68% afirmaram que não estão trabalhando; 15% que trabalham eventualmente; 9% que trabalham 20 horas semanais; 3% que trabalham de 20 a 40 horas semanais e 6% que trabalham 40 horas ou mais. Utilizando dados de pesquisas do Instituto de Geografia e Estatística (IBGE), o site da Universidade Metodista de São Paulo publicou, em 2019, o quanto é preocupante a situação do desemprego no Brasil, pois está cada vez maior, atingindo 13 milhões de desempregados, de todas as faixas etárias, especialmente os jovens. Esta fonte revela que o desemprego entre o grupo etário que possui de 18 a 24 anos de idade é de 26,6%. Do total de desempregados no nosso país, 32% são jovens e isso corresponde a 4,1 milhões de pessoas que estão à procura de emprego nessa faixa etária. A análise comparativa entre os dados gerais e a realidade dos estudantes do

Curso de Licenciatura em Educação do Campo revela que a situação dos mesmos é muito pior em relação ao desemprego.

Em se tratando das tipologias de trabalhos realizados por 32% dos estudantes que informaram trabalhar, 48% trabalham com a agricultura familiar; 28% trabalham na área da educação como professores, monitores de jornada ampliada ou educador social; 10 % trabalham como auxiliar administrativo; 7% trabalham como técnicos agrícolas e 7% como serventes ou fazendo bicos. Segundo Melo (2018, p. 141), essa diversidade de profissionais amplia as possibilidades de enriquecimento da formação de professores, pois “a diversidade de experiências imersas nas práticas educativas favorece a socialização de saberes da cultura camponesa, bem como dos diferentes modos e relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo em suas lutas cotidianas”.

Perfil socioeconômico

O questionário também contemplou questões sobre as condições socioeconômicas com o objetivo de conhecer as condições de vida dos estudantes e sua relação com o sucesso da formação. Os estudantes foram inquiridos sobre com quem eles moram atualmente: 6% afirmaram que moram sozinhos; 79% que moram com pais e ou parentes; 12% com cônjuge e ou filhos e 3% em outros tipos de habitação individual ou coletiva (hotel, hospedaria, pensão ou outro). O fato de 79% morarem com os pais relaciona-se com outros dados informados anteriormente, como por exemplo, 88% são solteiros e 68% não trabalham. A evidência é que a maioria é jovem.

Sobre a renda total da família, incluindo os próprios rendimentos, 80% informaram que esta é de 1,5 salário-mínimo; 13% afirmaram que é de 1,5 a 3 salários-mínimos; 1% é de 4,5 a 6 salários mínimos; 4% não responderam nenhuma das alternativas. Esse resultado dialoga com dados da V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES (BRASIL, 2019), segundo a qual a maioria relativa dos (as) discentes concentra-se em 2010, 2014 e 2018 na faixa “Mais de 1 a 2 salários-mínimos”.

Ainda sobre a condição financeira, incluindo bolsas, 14,3% informaram que não possuem renda e os custos de vida são financiados por programas governamentais; 68,4% afirmaram que não possuem renda e os custos de vida são financiados pela família ou por outras pessoas; 9,1% disseram que possuem renda, ainda assim recebem ajuda da família ou de outras pessoas para financiar os custos de vida; 3% afirmaram que possuem renda e não precisam de ajuda da família; 3% possuem renda e contribuem com o sustento da família e 4% que são o principal responsável pelo sustento da família.

Em síntese, supõe-se que apenas 10% dos estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo possuem uma situação financeira estável, uma vez que: 3% afirmaram que possuem renda e não precisam de ajuda da família; 3% que possuem renda e contribuem com o sustento da família e 4% que são o principal responsável

pelo sustento da família. A evidência é que, quase em sua totalidade, são pessoas de baixo poder aquisitivo, que enfrentam diversas dificuldades de ordem econômica, educacional e social, necessitando de políticas públicas e ações específicas para que possam ter acesso e concluir com sucesso o Ensino Superior.

Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo conhecer o perfil socioeconômico, formativo e profissional dos (as) discentes de modo a melhor planejar as ações de garantia do acesso, permanência e sucesso no curso. Com o propósito de alcançar o objetivo proposto, aplicou-se um questionário com 98 estudantes dos blocos I, III e V do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Piauí, regularmente matriculados e frequentes no período letivo 2019.2, primeiro semestre de 2020.

Em síntese, os resultados apontam que:

- a) No tocante a questão de gênero, 48% dos estudantes são do sexo feminino e 52% são do sexo masculino;
- b) Quanto ao estado civil, 88% são solteiros, 11% são casados, 1% divorciado e 1% informou não se enquadrar em nenhuma das situações especificadas no questionário;
- c) A respeito da etnia, 70% autodeclararam-se pardos, 20% negros, 7% brancos; 1,5% amarelos e 1,5% indígenas. 91,5% dos estudantes do curso são pessoas pertencentes a grupos étnicos que, ao longo de toda a história do Brasil, tiveram o acesso à educação negligenciado pelo Estado, podendo ser beneficiados pelos indicativos da Lei n.12.711/2012;
- d) Sobre o local onde residem, 79,4% moram em comunidades camponesas. As evidências são que os demais trabalham com/no campo ou possuem outro tipo de relação com esse ambiente;
- e) No que se refere à escolarização dos pais e das mães, apenas 15,2% dos pais e 26,6% das mães concluíram a Educação Básica;
- f) Cerca de 97% dos estudantes da LEdoC concluíram a Educação Básica em instituições públicas e 3% em escolas particulares;
- g) Sobre a caracterização das escolas onde concluíram o Ensino Médio, 72% afirmaram que foi no Ensino Médio regular; 25% foi por meio de curso profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola, ou outros);
- h) O incentivo à leitura constitui-se como um dos grandes desafios para os estudantes da LEdoC, tendo em vista que apenas 6% dos estudantes leram seis ou mais livros durante o ano de 2019;
- i) Da amostra de estudantes pesquisada, 57% informaram que possuem acesso a computador em casa e utilizam com frequência e 95% possuem acesso à internet e utilizam com frequência;

- j) A carga-horária semanal dedicada às atividades de estudo é muito baixa, pois 6% dos estudantes afirmaram que apenas assistem às aulas; 55% disseram que dedicam de uma a três horas; 21% que dedicam de quatro a sete horas;
- k) Apenas 25% dos estudantes tiveram oportunidade de aprendizagem de um idioma estrangeiro;
- l) No tocante à inclusão no mundo do trabalho, 68% afirmaram que não estão trabalhando; 15% que trabalham eventualmente; 9% que trabalham 20 horas semanais; 3% que trabalham de 20 a 40 horas semanais e 6% que trabalham 40 horas ou mais;
- m) Sobre as tipologias de trabalho: 48% trabalham com a agricultura familiar; 28% trabalham na área da educação; 10% trabalham como auxiliar administrativo; 7% trabalham como técnicos agrícolas e 7% como serventes ou fazendo bicos;
- n) Quanto à renda familiar, 80% dos estudantes informaram que a família sobrevive com até 1,5 salário mínimo; 14,3% informaram que não possuem renda e os custos de vida são financiados por programas governamentais; 68,4% afirmaram que não possuem renda e os custos de vida são financiados pela família ou por outras pessoas. Apenas 10% dos estudantes possuem uma situação financeira estável.

Os dados apontam para a necessidade de a Universidade estruturar e desenvolver, em parceria com os estudantes, professores e movimentos sociais organizados, uma política pública de assistência estudantil garantindo condições de acesso, permanência e conclusão do curso, de modo a garantir a sustentabilidade da Licenciatura em Educação do Campo como política pública permanente e sustentável. Também é necessário fomentar o desenvolvimento de projetos de pesquisa, de extensão e de iniciação à docência, com a concessão de bolsas para os estudantes com o propósito de contemplar e assegurar os conhecimentos específicos e pedagógicos da área do curso e, de igual forma, contribuir para a permanência dos mesmos.

Referências

BORGES, P. Universitário brasileiro estuda pouco fora da sala de aula. **Último Segundo**, 2012. Brasília, 06/11/2012. Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2012-11-06/universitario-brasileiro-estuda-pouco-fora-da-sala-de-aula.html>. Acesso em: 22 mar. 2020.

BRASIL. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior/ Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES**. Uberlândia, 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-dos-Estudantes-de-Gradua%C3%A7%C3%A3o-das-Universidades-Federais-1.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/ Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo da Educação Superior 2018**: Notas Estatísticas. Brasília, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superio. Acesso em: 23 mar.2020.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Resolução CNE/CEB n. 01, de 03 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/SECAD, 2002. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2005.

ENGEL, C. L. **Educação e treinamento da mulher**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEIA, 2019. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/190215_tema_b_educacao_e_treinamento_da_mulher.pdf. Acesso em: 22 mar. 2020.

GIL, A. C. “Como redigir o projeto de pesquisa?” In: GIL, A. C. **Como elaborar os projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

LORENZONI, I. Ocupação das vagas indica a predominância das mulheres. **Portal do MEC**. Brasília, 16/11/2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=17241>. Acesso em: 21 mar. 2020.

MARCELINO, E. A. P; MELO, R. A. Abandono escolar no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí/campus de Teresina: conhecer para intervir. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, p. 54-72, 2018. Disponível em: www.ufrj.br/SEER. Acesso em: 22 mar. 2020.

MELO, R. A. **Licenciatura em Educação do Campo**: formação de professores e prática educativa. 2018. 273 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2018.

MELO, R. A. **Prática docente na escola do campo**: diálogos sobre a articulação dos conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa. 2014. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2014.

MOURA, R. M. Universitários brasileiros leem apenas de 1 a 4 livros por ano, revela Andifes. **Estadão**. Brasília, 11 de agosto de 2011. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/noticias/geral,universitarios-brasileiros-leem-apenas-de-1-a-4-livros-por-ano-revela-andifes-imp,758017>. Acesso em: 23 mar. 2020.

RAMOS, R. Desemprego entre jovens cresce no Brasil. **Portal da Universidade Metodista de São Paulo**. São Paulo, 09/09/2019. Disponível em: <http://www.metodista.br/rroonline/noticias/economia/2018/desemprego-entre-jovens-cresce-no-brasil>. Acesso em: 23 mar. 2020.

RÊGO, J. V. et al. Perfil socioeconômico dos alunos da Licenciatura em Educação do Campo/ UFPI/Campus Teresina-PI. In: MELO, K. R. A.; MELO, R. A.; CATAPRETA, J. C. A. **Saberes**

e fazeres da Educação do Campo: reflexões sobre a formação de professores e a prática educativa. Teresina: EDUFPI, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Proposta Pedagógica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza**, 2013. Teresina, 2013.

INFORCAMPO: PRODUÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO

*Raimunda Alves Melo,
Keylla Rejane Almeida Melo
Pedro Luiz Oliveira Britto
Ednelma do Carmo da Cruz*

Introdução

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), vinculado ao Centro de Ciências da Educação (CCE), visa garantir aos estudantes o domínio de conteúdos, métodos e abordagens relativas à docência e ao trabalho voltado para o ensino em escolas do campo, através de uma educação sintonizada com o seu tempo, concretizando-se com a ampliação das possibilidades educacionais ajustadas aos valores essenciais da convivência humana (UFPI, 2013). Tal propósito exige dos professores o desenvolvimento de situações de ensino contextualizadas e significativas, através das quais os licenciandos têm a oportunidade de aprender os conhecimentos da área de atuação (Ciências da Natureza) e ampliar o compromisso ético e político com a construção de uma educação voltada às necessidades humanas.

Visando assegurar processos formativos fundamentados na reflexão crítica e na relação teoria-prática, desde o ano de 2015, alguns professores do curso, que ministram os componentes curriculares: Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação do Campo; Legislação e Organização da Educação Brasileira; e Políticas Públicas de Educação do Campo, utilizam a produção de um informativo denominado Inforcampo para estimular o estudo de conteúdos que são comuns nas ementas desses componentes curriculares, bem como ampliar e socializar conhecimentos acerca do lugar da Educação do Campo (EdoC) nas políticas públicas, na legislação brasileira e nas práticas educativas escolares e comunitárias, oportunizando aos acadêmicos vivências que articulam leitura, discussão, experiência, pesquisa e produção escrita.

Em 2019, o Inforcampo foi cadastrado como Projeto de Extensão, visando oferecer condições metodológicas e práticas para que os educadores em formação possam tornar-se agentes efetivos na construção dos projetos pedagógicos das escolas do e no campo onde atuam; sintetizar discussões com o intuito de contribuir para a ampliação do debate sobre Educação do Campo; socializar experiências comunitárias vivenciadas com/pelos agricultores, professores, pesquisadores e gestores públicos e divulgar trabalhos desenvolvidos pelos educandos a partir da práxis educativa.

Nesse contexto, o Inforcampo passou a dialogar ainda mais com as proposições do Projeto Político Pedagógico da LEdoC, entre elas, a de que “as duas dimensões, o Tempo Universidade¹⁹ (TU) e o Tempo Comunidade²⁰ (TC), devem estar estritamente articuladas, possibilitando que as experiências trazidas pelos estudantes do meio sociocultural sejam expandidas no TU, constituindo fontes de reflexão e aprendizagem (UFPI, 2013, p. 16). Ao produzirem os textos para o informativo, os licenciandos articulam conhecimentos científicos a saberes culturais, assim, a formação ocorre em ação, na conexão entre teoria e prática, gerando aprendizagens significativas e reais.

Considerando o exposto, o objetivo deste trabalho é discutir as ações do Projeto de Extensão Inforcampo a partir das seguintes questões norteadoras: como se desenvolve o processo de produção e socialização de conhecimentos sobre Educação do Campo no âmbito do Inforcampo? Como a proposta desse informativo dialoga com as proposições do Projeto Pedagógico da LEdoC? A base teórica utilizada na discussão dessas questões foram, sobretudo, estudos na área da Educação do Campo.

Trata-se de um trabalho relevante, pois a produção e socialização de conhecimentos dialoga diretamente com a missão da UFPI, que é “propiciar a elaboração, sistematização e socialização do conhecimento filosófico, científico, artístico e tecnológico permanentemente adequado ao saber contemporâneo e à realidade social, formando pessoas que contribuam para o desenvolvimento econômico, político, social e cultural local, regional e nacional” (UFPI, 2013, p. 6). Nesse aspecto, a proposta do Inforcampo comunga diretamente com a missão dessa instituição de ensino superior, que é sobretudo a produção do conhecimento e a sua utilização a serviço do desenvolvimento social.

Metodologia

O estudo foi realizado através do viés epistemológico da pesquisa qualitativa crítica, segundo a qual o pesquisador deve analisar criteriosamente o objeto de estudo, observando o contexto histórico e sua relação com a atualidade, identificando informações explícitas e implícitas de forma a comunicar a compreensão a respeito do resultado (KINCHELOE; MACLAREN, 2006).

A produção de dados ocorreu através de pesquisa documental, “definida como a que tem como objeto não os fenômenos sociais, quando e como se produzem, mas

¹⁹ Tempo Universidade (TU) – período em que os estudantes ficam na Universidade participando das atividades acadêmicas do Curso, em estudo dos componentes curriculares. Ocorre nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto e durante encontros sistemáticos no intervalo de cada TU.

²⁰ Tempo Comunidade (TC) - período em que os acadêmicos desenvolvem atividades de pesquisa e intervenção no espaço socioprofissional em que residem e/ou trabalham. Essas atividades são desenvolvidas nos meses de março/abril e setembro/outubro.

as manifestações que registram estes fenômenos e as ideias elaboradas a partir deles” (RICHARDSON, 2012, p. 228). A análise documental das edições do Inforcampo consistiu em verificar a quantidade de trabalhos publicados, os gêneros textuais abordados e, principalmente, as temáticas discutidas e a relação das mesmas com a EdoC.

Após a análise documental das seis edições do Inforcampo, procedeu-se à leitura analítica do Projeto Pedagógico do Curso, que consistiu em um estudo rigoroso realizado em três etapas: a pré-análise (seleção e leitura superficial do material); a análise do material (codificação, categorização e quantificação da informação) e o tratamento dos resultados, incluindo a inferência e a interpretação (RICHARDSON, 2012, p. 230).

Silva-Sá et al (2009) afirmam que o uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado, uma vez que a riqueza de informações que deles podem ser extraídas justifica o seu uso, possibilitando o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. Nesse sentido, a pesquisa documental mostrou-se apropriada para a realização do estudo.

Diálogo do Inforcampo com as proposições do projeto pedagógico da LEdoC

A LEdoC, como curso de graduação, vinculado ao CCE da UFPI, tem como objetivo geral preparar educadores para atuarem na docência, na gestão de processos educativos escolares e na gestão de processos educativos comunitários. A sua organização curricular prevê etapas presenciais (equivalentes a semestres regulares), ofertadas em regime de alternância entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade.

Sua proposta pedagógica propõe-se a oferecer ao licenciando uma formação multidisciplinar, na área de Ciências da Natureza, que o leve a compreender o conhecimento de forma integrada, conseguindo transpor essa compreensão para sua prática docente e/ou gestora nas escolas do campo. As diretrizes desse curso orientam a formação de um educador com perfil específico para atuação nas escolas do campo, preparado para instaurar um processo participativo de construção e execução de um projeto político-pedagógico condizente com as possibilidades e necessidades dos sujeitos camponeses, bem como para se envolver diretamente com questões políticas, econômicas e sociais que desafiam a permanência e a sobrevivência das populações do campo, incluindo aspectos relativos à justiça social.

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da LEdoC, pretende-se que o licenciando, no decorrer de suas atividades acadêmicas, desenvolva planos de estudo a serem executados em seu meio familiar e profissional, durante o Tempo Comunidade, exigindo-lhe atitude de pesquisa, reflexão e discussão com seus familiares, colegas e profissionais para entender e propor soluções acerca de temáticas pertinentes ao curso

e à sua realidade. Nesse aspecto, os docentes do curso são desafiados a desenvolver situações de ensino através das quais os futuros professores se posicionem em interação com o mundo que os rodeia.

Na verdade, a Educação do Campo tem suas raízes nos prélios dos movimentos sociais, sobretudo no Movimento dos Sem Terra (MST), sendo projetada a partir de uma perspectiva humanizadora. No ensino superior, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi precursor, oferecendo, dentre outros níveis de ensino, cursos de graduação para assentados e acampados, com recursos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Posteriormente, em várias universidades públicas do Brasil, foram institucionalizados cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Esses cursos enfrentam diversos desafios políticos, legais e estruturais e, mesmo não mantendo algumas de suas características iniciais, vários fundamentos foram considerados em sua construção como forma de manter o emparelhamento com a formação ideal para educadores do campo.

Nesse sentido, muitas discussões puderam ser geradas com base nos desafios e possibilidades do curso, considerando suas peculiaridades e espaços formativos. Conforme Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 90), a reclamação por uma vertente de instrução direcionada ao homem e à mulher do espaço rural deve ser voltada para “uma educação do e no meio camponês. ‘No’, porque o ‘povo tem direito a ser educado no lugar onde vive’ e ‘do’ porque ‘o povo tem direito a uma educação resultante das reivindicações dos processos formativos, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais”.

Assim, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo foi pensado para que os camponeses envolvidos tenham suas identidades culturais preservadas, desmistificando a dicotomia entre rural e urbano, mostrando que as pessoas residentes no campo podem e devem ser educadas sem a necessidade de abandonar seus locais de moradia em busca de formação.

Sabe-se que na graduação, é importante que haja um princípio educativo e uma metodologia que contemplem o processo de produção do conhecimento por meio da dimensão investigativa e do contato com o real. Nesse aspecto, o PPC da LEdoC orienta que o processo de formação esteja centrado no tripé ensino-pesquisa-extensão, possibilitando que estudantes e professores partilhem o complexo exercício da prática reflexiva, assolada por múltiplas buscas e inquietações, contribuindo para a formação de novas gerações de professores-pesquisadores. Como forma de alcançar esse objetivo, o PPC (UFPI, 2013, p. 26) determina que a formação de professores

não deverá restringir-se apenas à preparação para a regência, devendo capacitar os futuros profissionais quanto: à participação no projeto educativo da escola, ao relacionamento com alunos e com a comunidade, às discussões sobre as temáticas relacionadas ao sistema educacional e à análise e compreensão de sua atuação.

Nesse aspecto, o Informativo da Educação do Campo (Inforcampo) é uma proposta fundamentada nesse tripé, pois oportuniza aos acadêmicos vivências que articulam leitura, discussão, experiência, pesquisa e produção escrita, favorecendo a expansão do conhecimento para além dos muros da Universidade, alcançando também as comunidades camponesas nas quais os acadêmicos estão inseridos, favorecendo condições de luta por melhores condições de vida para o campo.

Pimenta e Ghedin (2002) afirmam que a finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica e multimídia é possibilitar aos estudantes o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com criticidade. O Inforcampo possibilita a participação dos estudantes em situações significativas de produção e utilização do conhecimento, que são colocados a serviço das populações camponesas. A exemplo dessa questão ressalta-se a abordagem sobre o fechamento das escolas do campo, através da qual foi possível informar às populações das comunidades sobre formas de barrar essa negação de direito.

Segundo Bazerman (2006), a produção do jornal escolar contribui com os processos de ensino e aprendizagem que a escola conduz, sobretudo com o letramento dos estudantes, uma vez que a produção dos textos não se baseia no ensino de gêneros soltos, distante de situações de seus usos, mas considerando o interesse, o envolvimento, a experiência e a atividade do estudante como sujeito social. Dessa forma, o informativo favorece o conhecimento sobre as principais problemáticas educacionais vividas nos espaços camponeses, bem como, o lugar da Educação do Campo nas políticas públicas, na legislação brasileira e nas práticas educativas escolares e comunitárias, desafiando os docentes envolvidos a planejar e desenvolver, juntamente com os licenciandos, ações interventivas que contribuem para a disseminação das práticas e políticas de EdoC.

A análise documental do PPC da LEdoC (2013) evidenciou que as proposições do Inforcampo possuem relação direta com algumas das competências dispostas no referido documento, segundo o qual devem ser desenvolvidas pelos estudantes do curso:

1. Domínio da bibliografia teórica e metodológica básica, autonomia intelectual, capacidade analítica, competência na articulação entre teoria, pesquisa e prática social e compromisso social;
2. Capacidade de formular e propor soluções a problemas, nos diversos campos do conhecimento; de desenvolver uma consciência crítica sobre a realidade sócio-histórico-política;
3. Capacidade para análise, interpretação e comentário de textos teóricos;
4. Capacidade de relacionar o exercício da crítica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos direitos humanos;

5. Problematização, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, da constituição de diferentes relações de tempo e espaço;
6. Conhecimento de informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua inter-relação;
7. Desenvolvimento de pesquisas, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em outras instituições.

Dessa forma, é possível inferir que, ao participarem do Projeto Inforcampo, os estudantes da LEdoC ampliam as possibilidades de desenvolver essas competências, pois para além do acesso ao conhecimento, os mesmos são inseridos em processos de produção, sistematização e socialização, numa estreita relação ente a teoria e a prática.

Processo de produção e socialização de conhecimentos sobre educação do campo no âmbito do Inforcampo

O processo de produção do Inforcampo desenvolve-se a partir do diálogo interdisciplinar entre os componentes curriculares: Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação do Campo, Legislação e Organização da Educação Brasileira e Políticas Públicas de Educação do Campo que, em comum, objetivam compreender a relação Estado, sociedade, movimentos sociais e educação na institucionalização de políticas públicas para o campo, além de identificar e problematizar impactos das políticas educacionais e práticas educativas no cotidiano da vida escolar e nas identidades dos atores escolares.

A abordagem interdisciplinar desses componentes curriculares possibilita a ampliação dos espaços de produção e socialização de saberes que compõem o arcabouço teórico-metodológico e legal da EdoC, através da divulgação de trabalhos desenvolvidos pelos educandos a partir da práxis educativa. Ao produzirem o informativo articulando conhecimentos científicos a saberes culturais, a formação ocorre em ação, na conexão entre teoria e prática, gerando aprendizagens significativas e reais.

Ao decidirmos por um trabalho interdisciplinar, partimos do pressuposto de que os licenciandos não têm tempo demarcado e momento estanque para aprender, eles aprendem a toda hora, em diferentes tempos e espaços de aprendizagem, sendo necessário que os professores criem situações propícias e significativas para que os mesmos estabeleçam uma relação direta e pessoal com a aquisição do saber. Nesse sentido, o trabalho interdisciplinar, ao possibilitar a integração dos conteúdos na busca de uma visão integrada do conhecimento facilita a compreensão do objeto de estudo, a partir do movimento da totalidade que o configura como real formado de múltiplas determinações (EDIÇÃO INFORCAMPO, 2016, p. 1).

Elaborar um saber interdisciplinar por intermédio da produção do Inforcampo é ter a oportunidade de manifestar o saber elaborado em prol do fortalecimento da EdoC como paradigma educativo que transcende a escola como instituição formadora, tomando a educação como processo amplo de formação humana. Por isso, nosso intuito é que o inforcampo contribua para a consecução dos objetivos propostos pela LEdoC, dentre os quais destacamos a viabilização de um processo de formação participativa de educadores que possam “desenvolver estratégias pedagógicas que visem à formação de sujeitos humanos autônomos e criativos capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade” (UFPI, 2013, p. 27).

Em síntese, a abordagem interdisciplinar desse conjunto de conteúdos possibilita aos licenciandos perceberem que atualmente existe um conjunto de instrumentos legais que reconhecem e legitimam as condições necessárias para que a universalidade do direito à educação se exerça, respeitando as especificidades dos sujeitos do campo.

É preciso reconhecer, contudo, que o conhecimento sobre esses instrumentos ainda configura-se um desafio, repercutindo negativamente para que as políticas públicas se efetivem e garantam direitos, pois a falta de transparência nas informações e de conhecimento técnico para entendê-las implica a necessidade de processos educativos significativos. Nesse aspecto, a socialização de conhecimentos via produção e distribuição do Inforcampo nas comunidades camponesas procura contribuir para a superação dessa problemática destacada.

O processo de produção, revisão e seleção dos textos para publicação no Inforcampo desenvolve-se a partir das seguintes etapas:

- a) Em cada edição, os acadêmicos, juntamente com os professores, decidem por um foco de abordagem que possua relação direta com a EdoC;
- b) Além de artigos de opinião com foco nas temáticas estudadas, também são produzidos outros gêneros textuais como: notícias, cordel, história de vida, entrevista, poemas e relatos de experiência. A única exigência é que os autores mantenham o foco nas temáticas escolhidas e nos objetivos do informativo;
- c) O processo de produção e revisão dos textos inclui a participação de um orientador (professor), ampliando as possibilidades de aprimoramento da escrita por parte dos acadêmicos. Nesse aspecto, ressaltamos que a produção de textos no ensino superior é uma atividade essencial que deve ser estimulada por todos os componentes curriculares;
- d) Os textos podem ser produzidos de forma individual, em duplas ou em trios;
- e) A diagramação consiste na distribuição dos textos e desenhos no jornal, organizando o conteúdo de acordo com o espaço disponível. Essa etapa conta com a participação de um parceiro externo. Contudo, as imagens que ilustram o informativo são selecionadas pelos acadêmicos e ou professores;

- f) O lançamento do Inforcampo é realizado, geralmente, durante o Seminário Integrador da LEdoC, um evento que tem como objetivo socializar os resultados de estudos e práticas educativas desenvolvidas durante o Tempo Comunidade. Nesse sentido, o Inforcampo também dialoga com as proposições desse evento, expostas no PPC da LEdoC;
- g) Após o lançamento, o informativo é distribuído entre os estudantes do curso para serem disseminados nas comunidades onde residem;
- h) Por fim, o informativo também é utilizado nas aulas de alguns componentes curriculares. Com ele, é possível realizar exercícios de leitura, reescrita de textos, sensibilização e debates sobre os temas abordados.

O desenvolvimento dessa proposta dialoga diretamente com a perspectiva da Pedagogia Crítica, orientada no PPC da LEdoC, cujos princípios baseiam-se numa concepção humana, holística e situada da aprendizagem, em formar o sujeito consciente e participativo, conhecedor de seus direitos e deveres. Sobre os princípios da Pedagogia Crítica, Canagarajah (2000), define:

a) O conhecimento é pessoal e a aprendizagem deve ser encarada de um ponto de vista holístico, que abrange também a emoção, a imaginação e a intuição, entre outros aspectos;

b) O conhecimento é situado, ou seja, as pessoas produzem ou adquirem conhecimentos baseadas nas suas práticas sociais e no seu contexto material. A Pedagogia Crítica acredita que a escolarização é largamente influenciada pelos contextos políticos e sociais maiores nos quais ela é situada;

c) O conhecimento é cultural e os modos de aprender não são universais, comuns a todas as pessoas, mas, antes, variam de acordo com as práticas sociais e tradições culturais das diferentes comunidades. Dessa forma, o conhecimento é socialmente construído, e tudo tem relação com a prática social de cada comunidade;

d) O conhecimento é ideológico, razão pela qual não se pode falar em conhecimento destituído de valores de qualquer natureza, seja moral, cultural ou ético. Sendo assim, “é parte da responsabilidade do professor ajudar os alunos a se interrogarem sobre as crenças e valores escondidos que acompanham o conhecimento” (CANAGARAJAH, 2000, p.16);

e) O conhecimento é resultado de constante negociação entre comunidades no que se refere a valores, crenças e conhecimento prévio, e não como um processo em que informações, fatos e regras são simplesmente descarregados sobre os alunos;

f) O conhecimento é político e a escolarização tem implicações no exercício de poder e dominação na sociedade, ao contrário daquilo que propõe a pedagogia tradicional, que considera o conhecimento como livre de valores, como pragmático e autônomo.

Considerando o exposto, o Inforcampo é um importante meio de comunicação, divulgação e construção do conhecimento e das relações sociais e culturais entre os futuros professores. Por meio dele, os estudantes do curso, professores, integrantes de movimentos sociais e pessoas das comunidades onde os alunos residem acessam conhecimentos importantes à consolidação da Educação do Campo, estabelecendo novos sentidos e reflexões sobre os princípios e fundamentos dessa proposta educacional.

A análise documental das seis edições do informativo possibilitou verificar que o mesmo contribui para a reflexão, sistematização e divulgação dos conhecimentos construídos ao longo do processo formativo, oportunizando o fortalecimento da EdoC como política pública de educação específica para os povos camponeses, gestada no seio dos movimentos sociais e coadunada como um novo projeto de sociedade e de campo. O Quadro 01 sintetiza as abordagens do Inforcampo ao longo de sua trajetória de existência.

Quadro 01 - Síntese das abordagens do Inforcampo.

EDIÇÃO	TEMA CENTRAL	SUBTEMAS ABORDADOS E TIPO DE PRODUÇÃO
Edição 2015	Políticas públicas de Educação do Campo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diretrizes Complementares para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Artigo de opinião). ▪ Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE (Artigo de opinião). ▪ Programa Nacional de Formação de Professores do Campo - PROCAMPO (Entrevista). ▪ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Poesia). ▪ Inclusão Digital nas escolas do campo (Poesia) ▪ Projovem Campo – Saberes da Terra (Artigo de opinião). ▪ Programa Escola Sustentável (Artigo de opinião). ▪ Programa Mais Educação nas escolas do campo (Artigo de opinião). ▪ Pedagogia da Alternância (História de vida).
Edição 2016	Organização pedagógica da Educação do Campo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organização pedagógica da Educação do Campo e LDB (Artigo de opinião). ▪ Escolas de Assentamento (Artigo de opinião). ▪ Educação contextualizada (Artigo de opinião). ▪ Mística na Educação do Campo (Artigo de opinião). ▪ Perspectivas e desafios da Licenciatura em Educação do Campo (Artigo de opinião). ▪ Seminário Integrador do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (Notícia). ▪ Formação de educadores do campo (Entrevista). ▪ O que é o CAEDCAMPO (Texto informativo). ▪ Ressurgimento da Educação do Campo (Poesia).
Edição 2017	Currículo e Educação do Campo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: análise da área de Biologia (Artigo de opinião). ▪ Diretrizes Curriculares para a Educação Básica nas Escolas do Piauí (Artigo de opinião). ▪ Educação do Campo: conquista, lutas e direitos (História de vida). ▪ Escola do campo e agricultura familiar camponesa (Poesia). ▪ O Pibid na formação de professores do campo (Artigo de opinião). ▪ Movimentos sociais organizados e políticas públicas de Educação do Campo (Artigo de opinião). ▪ Atividades de apoio pedagógico na LEdoC (Artigo de opinião). ▪ Projeto de intervenção na área de Educação Ambiental (Relato de Experiência). ▪ Programa Escola da Terra (Entrevista). ▪ O homem camponês (Poesia).
Edição 2018	Licenciatura em Educação do Campo (as experiências do Tempo Comunidade).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Projeto Horta como instrumento de ensino e aprendizagem (Relato de experiência). ▪ Projeto Recuperação de áreas de proteção ambiental (Relato de Experiência). ▪ Projeto Horta escolar e o uso de materiais recicláveis (Relato de experiência). ▪ Projeto Controle biológico do mosquito da dengue (Relato de experiência). ▪ Projeto Horta comunitária (Relato de experiência). ▪ Projeto Revitalização de espaços escolares (Relato de experiência). ▪ Projeto Campanha de doação de livros de literatura infantil e infanto-juvenil (Relato de experiência). ▪ Projeto Educação Ambiental em escola do campo (Relato de experiência). ▪ Projeto Inserção na escola para conhecer a gestão escolar (Relato de experiência). ▪ Programas Pibid e Residência Pedagógica e a formação de professores do campo (Entrevista).

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações para a Educação do Campo (Artigo de opinião). ▪ A coletividade na formação de professores (Artigo de opinião). ▪ Sindicalismo rural e seus limites (Artigo de opinião). ▪ O sistema capitalista e suas consequências (Poesia). ▪ Colação de grau da primeira turma da LEdoC (Notícia). ▪ A arte de colagem em Educação Ambiental (Relato de experiência). ▪ A escola dos nossos sonhos (Artigo de opinião). ▪ Vida e luta pela Educação do Campo (História de vida). ▪ Juventude, formação e Educação do Campo (Poesia) ▪ Educação do Campo e conhecimento (Poesia).
Edição 2019	Os 20 anos do PRONERA e da Educação do Campo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Seminário 20 anos do PRONERA e da Educação do Campo (Notícia). ▪ Pronera e Educação do Campo: avanços e desafios (Entrevista). ▪ Juventude do campo (Artigo de opinião). ▪ Contribuições de Pistrak para a Educação do Campo (Artigo de opinião). ▪ A política dos movimentos sociais para o meio rural (Artigo de opinião). ▪ Fortalecimento da identidade camponesa (Artigo de opinião). ▪ Atuação dos professores nas escolas do campo (Artigo de opinião). ▪ Educação e movimentos sociais do/no campo (Artigo de opinião). ▪ Contradições da LDB na abordagem da Educação do Campo (Artigo de opinião). ▪ Projeto Um novo olhar para as nossas raízes (Relato de experiência). ▪ Ações do Pibid/Ledoc em escola do campo (Relato de experiência). ▪ Causos do campo (Causo). ▪ Vida e luta pelo direito de estudar (História de vida). ▪ Infância no campo (História de vida). ▪ Mídia e alienação (Cordel). ▪ Saber amar, amando (Poesia). ▪ Pássaro negro (Poesia).
Edição 2020	Coronavírus e seus impactos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O temido coronavírus (Poesia). ▪ Coronavírus e morte (Poesia). ▪ Vida no campo e pandemia (Artigo de opinião). ▪ Pandemia e ensino superior na UFPI (Entrevista). ▪ Pandemia e adiamento do Enem (Artigo de opinião). ▪ Ensino remoto no campo (Artigo de opinião). ▪ Pandemia e luta por políticas públicas para o campo (Entrevista). ▪ Pandemia e opressão (Cordel). ▪ Pandemia e desespero (Cordel). ▪ Êxodo rural (Artigo de opinião). ▪ Racismo patriarcal no campo (Artigo de opinião). ▪ Educação do Campo como política estatal (Artigo de opinião). ▪ Agronegócio e agricultura familiar (Artigo de opinião). ▪ Importância do Centro Acadêmico (Artigo de opinião). ▪ Educação do Campo na legislação federal (Artigo de opinião). ▪ Preservação de pinturas rupestres em comunidade rural (Relato de Experiência). ▪ Projeto Sexualidade na adolescência (Relato de experiência). ▪ Projeto Incentivo à formação de alunos leitores (Relato de experiência). ▪ Resistência e coletividade (Cordel). ▪ Democracia (Cordel). ▪ Conhecimento científico (Resenha). ▪ História e memória (História de vida). ▪ Trajetória da Educação Rural em comunidade campesina (Artigo de opinião). ▪ Ressignificando os quilombos (Artigo de opinião).

Fonte: Dos autores (2020).

A análise dos dados do Quadro 01 aponta que, a cada edição, houve aumento significativo no número de trabalhos publicados no Inforcampo, passando de nove na primeira edição, lançada em 2015, para 24 (vinte e quatro) na última publicação, realizada em 2020. Acreditamos que esse avanço quantitativo deve-se à consolidação do informativo no âmbito da LEdoC e das comunidades, bem como o reconhecimento, pelos alunos, da importância da autoria no ensino superior e da circulação do conhecimento produzido, sobretudo aquele que fortalece a Educação do Campo como paradigma educativo que precisa ser materializado.

Roseli Salette Caldart, em texto publicado em 2009, portanto, há cerca de dez anos, já argumentava que a Educação do Campo, como um fenômeno da realidade brasileira, exige tomada de posição, teórica e prática, devendo instigar debates sobre sua significação (CALDART, 2009). É, portanto, crucial esse posicionamento dos estudantes da LEdoC como protagonistas nessa luta por firmar o lugar da Educação do Campo na sociedade, tanto nas políticas como nas práticas que se desenvolvem nas escolas e comunidades. A produção e socialização de conhecimentos pode promover essa tomada de posição e esse repensar contínuo da EdoC.

Dentro dessa discussão, ressaltamos outro aspecto do Inforcampo que apresenta um potencial considerável para os debates sobre sua significação: a diversidade de temáticas abordadas. A análise dos temas centrais e subtemas relacionados no Quadro 01 indica que foram tratadas desde questões relacionadas à identidade camponesa, com histórias de vida e de comunidades, até aquelas mais orgânicas à EdoC, como sua trajetória histórica de constituição pelos movimentos sociais, as garantias legais e as políticas públicas que foram sendo gestadas como frutos da luta desses movimentos, os princípios que a sustentam como modelo de educação emancipatório dos camponeses. Caldart (2009, p. 38) assevera:

Em síntese o que gostaria de defender/reafirmar é a necessidade e a importância, política, teórica, de compreender este fenômeno chamado de Educação do campo em sua historicidade, o que implica buscar apreender as contradições e tensões que estão na realidade que a produziu e que a move, e que ela ajuda a produzir e mover; que estão no 'estado da coisa', afinal, e não apenas nas ideias ou entre ideias sobre o que dela se diz.

Uma questão que se impõe, nesse sentido, é que o debate em torno da EdoC não se resume a aspectos da área da Pedagogia (currículo, organização do trabalho pedagógico, etc), mas que se amplie para além da prática escolar, considerando que esta é parte de uma prática social mais ampla. Por isso, os temas e subtemas propostos pelos editores do Inforcampo englobam a análise da sociedade e do campo brasileiro, apontando as contradições existentes, os desafios que estão postos para a construção de um novo projeto de educação.

As temáticas abordadas, portanto, apresentam vieses políticos, pedagógicos, culturais, jurídicos, em discussões que enfatizam aspectos teóricos mas também práticos, dando aos licenciandos a possibilidade de socializar conhecimentos produzidos mas também experiências de intervenção comunitária e escolar que contribuem tanto para a resistência à hegemonia capitalista quanto para a construção de novos referenciais de sociedade, de campo, de educação, de trabalho, de escola, etc.

Ao longo das seis edições publicadas, houve, ainda, a diversificação e ampliação dos gêneros textuais utilizados pelos autores. Na primeira edição foram apenas quatro tipos de gêneros textuais: artigo de opinião, poesia, história de vida e entrevista. Na última foram publicadas sete tipologias, contemplando: artigo de opinião, entrevista, poesia, cordel, história de vida, relato de experiência e resenha. Concordamos com Bazerman (2006, p. 10) quando este afirma que a escolha do gênero textual deve “incorporar a criatividade improvisatória das pessoas na interpretação de suas situações, na identificação de suas metas, no uso de novos recursos para alcançá-las e na transformação das situações através de seus atos criativos”.

Notadamente que não se trata apenas de escrever, mas mobilizar reflexões, ações, intenções, decisões que vão desde o que expressar, ao como fazê-lo e às repercussões dessa escrita na prática social. Bazerman (2006, p. 11) assegura que “a escrita fornece-nos os meios pelos quais alcançamos outros através do tempo e do espaço, para compartilhar nossos pensamentos, para interagir, para influenciar e para cooperar”.

Portanto, a escrita configura-se, no âmbito do Inforcampo, um meio fundamental de o educador, militante, da Educação do Campo demarcar sua presença no mundo, disseminando teorias e práticas que contribuem para consolidar sua luta pelo campo e pelos sujeitos que nele vivem.

A análise até aqui empreendida aponta que o Inforcampo oportuniza a divulgação de trabalhos desenvolvidos e saberes produzidos pelos educandos a partir da interdisciplinaridade entre os componentes curriculares envolvidos no projeto; a socialização de experiências comunitárias vivenciadas pelos agricultores, professores, pesquisadores e gestores públicos; a promoção de condições metodológicas e práticas para que os educadores em formação possam tornar-se agentes efetivos na elaboração dos projetos pedagógicos das escolas do e no campo onde atuam; e a construção de novas estratégias de ensino para facilitar a apreensão, dos alunos, dos conhecimentos relativos à formação de seres humanos éticos e ativos.

Ressaltamos a importância de um planejamento sistematizado para despertar interesse de mais estudantes em expor seus trabalhos e tornar esse projeto ainda mais consistente e rico, pois a cultura camponesa é repleta de riquezas e singularidades e o Inforcampo traz a oportunidade de socialização através da produção, trazendo os saberes e vivências do campo ao meio científico, e vice-versa.

Ao longo dos seis anos de sua implementação, o projeto já beneficiou diretamente a 150 estudantes do curso, constituindo-se em uma excelente proposta metodológica,

capaz de promover a comunicação entre os componentes curriculares, dando significado aos conhecimentos produzidos na Universidade. Assim, o Inforcampo contribui para ampliação das práticas de leitura e escrita em âmbito da formação superior, ampliando o entendimento do texto e do contexto dos quais os estudantes fazem parte e no qual atuarão como professores ou gestores de processos escolares ou comunitários.

Considerações finais

O objetivo deste estudo foi discutir as ações do Projeto de Extensão Inforcampo, de modo a compreender como se desenvolve o processo de produção e socialização de conhecimentos sobre Educação do Campo em seu âmbito e como sua proposta dialoga com as proposições do Projeto Pedagógico da LEdoC.

Sendo a Educação do Campo um paradigma educativo ainda em construção, é importante que se faça um debate contínuo da teoria e das práticas que a tem constituído, bem como de sua trajetória histórica e política, visando o aperfeiçoamento dessa proposta como modelo de educação que emancipe os sujeitos camponeses. Na promoção desse debate, a EdoC aparece como foco em todas as edições do Inforcampo, sendo a abordagem da legislação e das políticas educacionais voltadas para as populações do campo as discussões que aparecem com mais ênfase em todas as edições.

No tocante às contribuições do informativo para a formação dos licenciandos, conforme definido no PPC, além do estudo sistemático dos conteúdos presentes nos componentes curriculares que integram o projeto, as ações e atividades do Inforcampo contribuem para o entendimento da dinamicidade do campo em seus aspectos históricos, culturais, econômicos e sociais. Este conhecimento possibilita o desenvolvimento do trabalho pedagógico comprometido com a oferta e qualidade da educação para as populações do campo, ou seja, da educação que de fato lhes possibilite condições de vida digna.

A constatação da quantidade de estudantes (150) da LEdoC que se apresentam como autores dos textos que compõem as seis edições do Inforcampo, mostra que ainda é um número limitado se comparado ao total de alunos matriculados no Curso. No entanto, acreditamos que se fazem necessárias a elaboração e implementação de outros projetos pelos docentes que instiguem os licenciandos a ampliarem o compromisso ético e político com a construção de uma educação específica para os povos do campo, mas que assegure a estes o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade.

Referências

ARROYO, M. G.; CALDART, S. R.; MOLINA M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. Trad. Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2020.

CANAGARAJAH, A S. Adopting a critical perspective on pedagogy In:_____. **Resisting Linguistic Imperialism in Language Teaching**. Oxford:Oxford University Press, 2000, p. 09-37.

KINCHELOE, J. L.; MCLAREN, P. **Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa**. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 281-314.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2012.

SILVA-SÁ, J.R.; Et Al. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano I, número I, julho de 2009. Disponível em: [file:///C:/Users/ACER/Downloads/pesquisa_documental%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ACER/Downloads/pesquisa_documental%20(1).pdf). Acesso em: 23/11/2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Proposta Pedagógica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza**, 2013. Teresina, 2013, 86 p.

MÚSICA E TRADIÇÃO: A PESQUISA DE BASE ETNOMUSICOLÓGICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – CAMPUS ARRAIAS

Wilson Rogério dos Santos
Ana Roseli Paes dos Santos*

Introdução

Situado na fronteira entre dois estados, o Tocantins e Goiás, o campus de Arraias da Universidade Federal do Tocantins (UFT) atende alunos e alunas de uma ampla região geográfica. Por estar em uma área raiana²¹, é contemplado com características diversificadas de populações, geografia física e social, economia e principalmente saberes populares.

O campus é um dos sete da UFT espalhados de norte a sul pelo estado do Tocantins. Ele está situado na cidade de Arraias, lugarejo que teve origem em 1733 a partir de um arraial riquíssimo em ouro e que atualmente conta com uma população aproximada de 10.000 habitantes, sendo por este motivo considerado, extraoficialmente, como o menor município a contar com um campus universitário federal.

Segundo dados do perfil socioeconômico dos municípios do estado do Tocantins (SEPLAN, 2017, p. 19) 78% da população vive, atualmente, em condição de pobreza e a porcentagem de formação superior é de apenas 4%. A principal fonte econômica é a agropecuária, seguida pela construção civil e pelo setor público; os serviços e equipamentos urbanos são poucos.

Segundo a cartilha *Classificação e caracterização dos espaços rurais e urbanos no Brasil* (IBGE, 2017) este tipo de município é classificado como *Município rural adjacente* ou *Município rural remoto*:

o que nos dá a medida da importância de uma formação humanística voltada às questões do campo. Mesmo que alguns ou muitos alunos provenientes do curso habitem ou estejam trabalhando em pequenos conglomerados urbanos, para o IBGE e para as políticas econômicas e educacionais, esses alunos estão inseridos nos amplos espaços rurais do Norte brasileiro (SANTOS, 2019, p. 104).

Ou seja, mesmo que façam parte de pequenos conglomerados urbanos, os alunos do curso de Educação do Campo da UFT/Arraias estão inseridos em áreas predominantemente rurais²². Neste contexto, criar um campus universitário federal

²¹ Adjetivo que caracteriza quem ou o que nasceu ou mora em uma área de fronteira.

²² Além disso, com base em um levantamento realizado junto a uma turma ingressante do curso, constatou-se que muitos alunos fazem parte de comunidades rurais e quilombolas (SANTOS, 2020).

não é uma tarefa simples e requer uma grande visão estratégica, e foi esta visão que tiveram os gestores e professores da UFT, quando implantaram o campus na cidade de Arraias.

Figura 1 - Biblioteca do Campus Arraias da UFT.



Fonte: Wilson Rogério do Santos.

Atualmente o campus oferta cinco cursos de graduação presenciais: Educação do Campo, Direito, Matemática, Pedagogia e Turismo Patrimonial e Socioambiental; além de três cursos de graduação a distância: Administração Pública, Biologia e Matemática; e um curso de Pós-graduação *strictu sensu*: Mestrado Profissional em Matemática.

O curso de Educação do Campo da UFT/Arraias foi criado a partir do edital 02/2012 lançado pela SESU, SETEC, SECADI e MEC²³. O projeto da Universidade foi um dos selecionados no referido edital. Os primeiros professores foram empossados em 2013 e as aulas foram iniciadas em 2014.

O projeto é o único no Brasil que optou pela habilitação em Códigos e Linguagens: Artes Visuais e Música, escolha que à primeira vista pode parecer um

²³ SESU: Secretaria de Educação Superior; SETEC: Serviços Técnicos Gerais; SECADI: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; MEC: Ministério da Educação.

tanto quanto arriscada, pois a opção por habilitações mais técnicas, como as ciências agrárias, ou as voltadas às ciências humanas, como a sociologia ou a história, parecem ter uma melhor aplicação prática para os licenciados que irão atuar no campo (SANTOS; PAES, 2015, p. 3).

Mas, a visão dos idealizadores do curso foi extremamente feliz, pois as Artes e particularmente a Música têm o poder de atuar na construção de uma identidade coletiva, seja nas comunidades quilombolas, nos assentamentos, seja nas comunidades periféricas rurais ou urbanas. Este poder que a música detém, tem sido objeto de estudos de vários pesquisadores, como Merriam (1964) na área da antropologia musical, Small (1995) na sociologia da música e Blacking (2012) na etnomusicologia.

No caso das culturas de tradição popular, a música funciona como catalisador no processo de trazer visibilidade social a estas comunidades. John Blacking, ao falar sobre o papel e a investigação no ramo da música dentro das comunidades tradicionais, nos diz que

[...] a função da música dentro da vida social do grupo: quem escuta, quem toca, quem canta, por quê? O que significa aquela música para aquela cultura? Por que é rechaçada por alguns, enquanto atrai a outros? Os valores sociais que assume uma música e o efeito que produz dependem, sobretudo do “contexto” (BLACKING, 2012, p. 13-14)²⁴. (Tradução dos autores).

Em 2016, no âmbito do curso de Educação do Campo, com habilitação em Artes Visuais e Música, foi criado o Gabinete de Investigação em Educação Musical (GIEM), um grupo de pesquisa credenciado junto ao CNPQ²⁵. O gabinete é formado por professores, alunos e servidores da UFT e por pesquisadores de outras instituições, como a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). As principais linhas de pesquisa do GIEM são o estudo da Educação Musical no Ensino Básico e no Ensino Superior; a pesquisa sobre o ensino musical tanto instrumental, como vocal; e a pesquisa sobre a Música e suas interconexões com a cultura e o ensino.

Uma das associações mais utilizadas e pesquisadas no grupo é a da Educação Musical relacionada à Etnomusicologia, à Cultura e aos Saberes Tradicionais dos Povos do Campo, assim como aquelas relacionadas ao processo de salvaguarda da Memória e a História destes Povos.

²⁴ [...] la función de la música dentro de la vida social del grupo: ¿quién escucha, quién toca, quién canta y por qué? ¿Qué significa aquella música en aquella cultura? ¿Por qué es rechazada por unos, mientras atrae a otros? Los valores sociales que asume una música y el efecto que produce dependen sobre todo del “contexto”.

²⁵ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Agência Governamental vinculada ao Ministério da Ciência e Tecnologia, que tem a finalidade de fomentar a pesquisa científica e tecnológica e incentivar a formação de pesquisadores no país.

Essa ligação é bastante lógica, pois o grupo atua em um contexto local específico, atendendo à demanda de pesquisas e trabalhos de conclusão de curso de alunos inseridos e oriundos das comunidades tradicionais. Tal escolha parece ser bastante positiva, vantajosa e adequada, especialmente porque uma parte da pesquisa começa a ser realizada pelos próprios membros das comunidades; filhos, netos e bisnetos dos detentores dos conhecimentos, que ingressam na Universidade, orientados por professores e pesquisadores e munidos de técnicas metodológicas voltadas para este contexto. Estes alunos, a partir de então, são orientados e podem aplicar os conhecimentos acadêmicos em pesquisas voltadas para o registro e salvaguarda dos saberes de sua própria comunidade.

Ao mesmo tempo, os próprios professores, também desenvolvem suas investigações particulares, mas procuram estabelecer e implantar, dentro do grupo de pesquisa, um ambiente de trabalho colaborativo benéfico e produtivo, que resultou até o momento em cinco trabalhos de conclusão de curso já apresentados e seis artigos completos, produzidos em parceria aluno-professor, publicados em periódicos especializados e indexados pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

É neste contexto que o presente capítulo procura apresentar o que foi desenvolvido até o momento e o que se pretende desenvolver em um futuro próximo na área da pesquisa de base etnomusicológica, dentro da Universidade Federal do Tocantins e, especificamente, no âmbito do GIEM.

Metodologias que orientam os projetos

Dentro das atividades do GIEM, a pesquisa aproxima-se do paradigma qualitativo ou interpretativo. Coutinho, citando Guba (1990)²⁶, diz que este paradigma:

Adota uma posição relativista – há múltiplas realidades que existem sob a forma de construções mentais social e experiencialmente localizadas –, inspira-se numa epistemologia subjetivista que valoriza o papel do investigador/construtor do conhecimento [...]. De uma forma sintética pode afirmar-se que este paradigma pretende substituir as noções científicas de explicação, previsão e controle pelas de compreensão, significado e ação (COUTINHO, 2013, p. 17).

Outra aproximação lógica se faz com os estudos etnográficos que, segundo a mesma autora, pressupõem que o investigador atue de maneira a examinar padrões de comportamento, costumes e modos de vida de um determinado grupo de pessoas (COUTINHO, 2013, p. 347).

²⁶ GUBA, E. **The paradigm dialog**. Newbury Park, CA: SAGE, 1990.

Alguns pressupostos se destacam neste processo: os significados culturais do grupo são cruciais para a compreensão das ações; o grupo é estudado no contexto natural, e o investigador insere-se nesse mesmo contexto; a recolha de dados pode processar-se de múltiplas formas, sem restrições, embora o trabalho de campo seja sempre uma constante; o foco é compreender uma parte da cultura de um determinado núcleo populacional desde uma perspectiva êmica (de dentro) e ética (de fora).

Considerando o cariz transdisciplinar do GIEM, as pesquisas desenvolvidas se aproximam de metodologias que oferecem um potencial para gerar novas formas de entender as complexidades e os contextos dos projetos, estabelecendo o diálogo entre os saberes acadêmicos e não acadêmicos, a diversidade desses saberes, as percepções e as experiências sociais de forma partilhada e coletiva. Thiollent recomenda essa estratégia participativa quando se quer conhecer, compreender e praticar uma profunda imersão na comunidade, compartilhando conhecimentos. Diz mesmo que

a metodologia da pesquisa participativa apresenta características favoráveis para formular e executar projetos em etnomusicologia junto a comunidades e/ou grupos constituídos, com o intuito de conhecer, resgatar e mesmo difundir suas expressões musicais (THIOLLENT, 2008, p. 196).

É dessa maneira que procuramos desenvolver os trabalhos, pensando em pesquisas participativas, pois entendemos que as pessoas implicadas nos estudos têm sempre algo a “dizer” e a “fazer”, um tipo de pesquisa “não apenas sobre, mas com o outro”; uma vez que muitos pesquisadores são membros das comunidades pesquisadas.

Nessa opção metodológica, as técnicas de coleta de dados são diversificadas e estão baseadas em entrevistas, observações participantes, histórias de vida, narrativas, captações audiovisuais e fotografias. De acordo com D’Amico (2012) ver música e não apenas ouvi-la é um dos princípios fundamentais para compreender as sonoridades e muitos aspectos da vida musical pertencentes às culturas de tradição oral.

Revisão da literatura e Fundamentação teórica

Os estudos têm por base dois eixos: a etnopedagogia e a etnomusicologia. A etnopedagogia musical, segundo Arroyo e colaboradores (2004, p. 3) e Santos (2018, p. 28), trata das vivências da aprendizagem dos membros de uma comunidade que interagem no tempo e no espaço, sujeitos produtores dos seus próprios etnométodos, promovendo e sofrendo transformações socioculturais, baseadas no aprendizado coletivo, manifesto pela oralidade.

Na área da etnopedagogia musical identificamos o estudo de Luciana Prass (2004) sobre os “Saberes Musicais em uma Bateria de Escola de Samba: uma etnografia dos Bambas da Orgia” como um cenário de aprendizagem coletiva, calcada na oralidade.

Margarete Arroyo (2000) transita nessa mesma linha de investigação, desenvolvendo sua tese em dois cenários social e culturalmente diferenciados de ensino e aprendizagem de música. Um inserido no contexto ritual do Congado, no qual o fazer musical e o ensino e aprendizagem de música estão articulados, desvelando os significados da etnopedagogia baseados no aprendizado coletivo de música, manifesto pela oralidade, pela comunicação visual, gestual e auditiva. No outro cenário, a autora estuda o conservatório de música e identifica analogias “naturalizantes”, quer da cultura ocidental, quer das instituições pedagógicas e musicais.

Outro estudo também relevante é o projeto integrador desenvolvido por Santos (2018), que procura identificar e mapear os processos musicais nativos de comunidades quilombolas e rurais do Sudeste tocantinense. A sua pesquisa verificou diferentes práticas, classificou os instrumentos utilizados e constatou diversos processos pedagógicos inerentes.

Na área da etnomusicologia, campo da música que tem raízes colocadas tanto na musicologia, como na antropologia cultural, procurou-se fundamentações teóricas que pudessem auxiliar na compreensão da música no contexto do comportamento humano, percebendo as questões referentes ao uso e à função da música, ao papel e ao *status* do músico. Dessa forma, a etnomusicologia proporciona um importante modelo para as etnografias dentro da pesquisa em educação musical, área esta em que os temas estarão mais concentrados no ensino e na transmissão dos saberes.

Nesse aspecto, destacam-se alguns autores de importância no cenário nacional, como Angela Luhning (2014, p. 8) que chama a atenção para a “construção de pontes entre a etnomusicologia e a educação musical”; e Luiz Ricardo Queiroz (2010, p.113), que discute “caminhos, fronteiras e diálogos entre as áreas de educação musical e etnomusicologia nos estudos da transmissão musical em culturas de tradição oral”.

Outro trabalho que destacamos é o de Fred Dantas (2018), que estudou as práticas musicais de grupos de Folias de Reis na região do Sudoeste baiano. O texto “Santo Reis de Bumba: praxe pedagógica e organologia” serve como um dos suportes teóricos para as pesquisas realizadas no GIEM, fornecendo os pontos iniciais do trabalho desenvolvido dentro da etnomusicologia e também da organologia musical (estudo da origem, descrição e classificação dos instrumentos musicais), trazendo autores de referência, como Eric Hornbostel e Curt Sachs (1961); Alan Merriam (1964) e Bruno Nettl (1964).

Algumas pesquisas realizadas ou em andamento²⁷

Roda de São Gonçalo de Canabrava (TO)

O propósito do estudo foi analisar e compreender os processos nativos de ensino e aprendizagem da música instrumental na Roda de São Gonçalo, da comunidade de Canabrava, no município de Arraias. A Roda de São Gonçalo dessa comunidade se mantém com o objetivo de atender aspectos religiosos da comunidade e, de certa forma, preservar uma tradição. O estudo foi executado por Leonice Vieira dos Santos que é residente na comunidade e rodeira nas festas.

A realização da Roda tem origem nas promessas feitas ao santo, motivadas, principalmente, pela precariedade de assistência médica disponível para a população da comunidade. Desta forma, quando uma pessoa adoecia, fazia-se (e ainda se faz) uma promessa para São Gonçalo. Sendo a graça concebida, a pessoa fica comprometida em organizar a dança para o santo, que deve acontecer no terreiro da casa do devoto, geralmente um espaço de chão batido, onde o público se acomoda para observar e participar. Ali é montado um altar em consagração ao santo.

Normalmente a Roda acontece à noite, geralmente a partir das 20 ou 21 horas. É composta de dois guias – o guia mestre e o contraguia – e de mais 12 rodeiras (quantidade de componentes necessária para o pagamento de uma promessa). No caso de ser o festejo para o santo, sem finalidade de promessa, não há necessidade desse número exato de rodeiras, como também não é preciso dançar todos os passos que são apresentados na Roda.

Os passos que costumam compor a exibição são: dar ombro; troca de rodeiras; roubar rodeiras; arco enfiado; roda grande; marcha do purrú legítimo; marcha e despedida do cruzeiro até o altar. As vestimentas são feitas com tecidos na cor branca (geralmente algodão), adornados com fitas vermelhas.

Os cantos são executados pelos dois guias e as danças são acompanhadas por um violeiro, que é seguido por um caixeiro e um bumbeiro. Durante a execução da roda, não é permitida a participação de outras pessoas. Se o propósito for o pagamento de uma promessa é necessário seguir um ritual, que se inicia com um jantar oferecido pelo promesseiro; logo após, reza-se o bendito de mesa e, em seguida, saem o guia e o contraguia cantando, acompanhados pelas rodeiras até o local onde foram ornamentados o altar e o cruzeiro. É ali que acontecem a dança e os cânticos. Após a dança, os arcos são jogados em cima do telhado da casa do promesseiro. Como encerramento, faz-se uma roda de sússia e esse é o momento em que todos os presentes, se quiserem, podem entrar na dança.

²⁷ Por uma questão de espaço serão apresentadas apenas algumas das pesquisas produzidas ou em produção.

A viola é um dos principais instrumentos utilizados, pois toda a roda é tocada pelo violeiro. No início, ela é acompanhada pela caixa, fazendo a base para o canto dos guias e do coro das rodeiras. A caixa é o segundo instrumento da roda, ela é construída da madeira de tamburi e couro de veado. O terceiro instrumento é o bumba, feito também com a madeira de tamburi, mas a membrana percutida é de couro de bode. O bumba tem timbre mais grave e, por este motivo, serve de base para os outros instrumentos.

A Dança de São Gonçalo é manifestação da cultura tradicional que, por muito tempo, foi bastante difundida no distrito. Ela não se restringe apenas à dança e à música, pois é composta de um conjunto de ações que envolvem todo o processo. Tal manifestação está estruturada em um forte elo familiar e fortalece a identidade dos sujeitos da comunidade, preservando uma tradição, fincada em estratégias de ensino e aprendizagem por meio da oralidade. Essa situação é perfeitamente corroborativa com os preceitos da etnopedagogia, que nos fala do propósito utilitário dos conhecimentos nativos para as necessidades, benefícios e manutenção dos valores, das práticas culturais, sociais e religiosas de um povo.

A Folia de Reis do Mimoso

A pesquisa focou a música e na tradição praticadas por moradores da região do Mimoso, na cidade de Arraias. A intenção foi desenvolver um projeto vinculado a essa comunidade Quilombola Kalunga, que tem sua localização a aproximadamente 120 km do município sede (Arraias). O local, denominado Mimoso por causa de um córrego que passa no centro da comunidade, pode ser considerado de difícil acesso devido às condições precárias das estradas de terra que servem a região. Apesar da situação de desassistência, a população guarda saberes e fazeres que se constituem em conhecimentos que possibilitam a manutenção da cultura local, fator de grande importância para a comunidade.

A Folia de Reis é festa muito conhecida e praticada em várias regiões do Brasil. Tem seu ciclo realizado no mês de janeiro. Para essa comunidade, a folia se torna um momento de grande importância religiosa, mas ao mesmo tempo, extrapola esse papel, pois é uma oportunidade para que as pessoas, principalmente as mais velhas, sintam-se sustentadas pela crença de sucesso nas suas plantações, garantia de fartura e também de melhores condições financeiras.

O grupo é composto do alferes (*arfelo*), ou bandeireiro, que leva a bandeira (representação simbólica da estrela-guia) à frente do cortejo; do encarregado, que é o responsável pelas doações recebidas; do embaixador ou capitão, que é o mestre de cerimônia e quem entoia os cânticos; e dos músicos, que tocam instrumentos variados, como tambores, pandeiros, caixas, além da tradicional viola caipira e do violão.

A pesquisa, levada a cabo pelo aluno Dinomar Rosa Araújo, que faz parte da comunidade, orientado pelos professores do GIEM, teve como objetivo acompanhar

a Folia, procurando contribuir para o registro e salvaguarda desse importante patrimônio cultural.

Para atingir esse objetivo, procurou-se entender como funciona o giro da folia, como é a região onde se dá a festa, quem são e o que move seus protagonistas. Para isso, foi realizada uma observação cujos resultados procuraram descrever, de forma detalhada, a festa, assim como foram empregados registros fotográficos como dados primários, ou seja, informações visuais (LOIZOS, 2017)²⁸.

Um dos resultados da pesquisa nos mostrou que a possibilidade da continuidade da festa por muitos anos ainda parece ser muito real, o que é um dado positivo. Essa “continuidade” é assegurada pela consciência das pessoas com relação à manutenção da tradição, como nos relata o Sr. Célis Macedo em depoimento:

Uai, pra mim a folia é uma tradição, ela é uma arte aqui pra nois aqui na fazenda, pros quilombolas aqui. Igual tem, as vezes a gente fala uns verso, que fala assim: a folia é uma arte que mora no meu coração, a tradição traz a cultura deixada por geração, quando é tempo de folia, se alegra o fulião, pois então vamos juntos cumprir nossa missão, alegrando e evangelizando na cidade e no sertão (MACEDO, 2019).

Desse modo, é possível perceber que a população tem a preocupação em manter a continuidade da manifestação cultural, pois de alguma maneira se vê salvaguardando as práticas ancestrais e as origens culturais da comunidade:

O insinamento foi o seguinte, quer dizer que isso já vem dos tronco véi, aqueles mais véi, vai ensinando o mais novo, os mais novos vai aprendendo né, ai cumu dizer assim num tem, tem a bribia, que ensina também né, mais vem mais dos tronco mais véi, aqueles fulião véi, vai morrendo mais ensina os mais novo, cume que é foi o começo, é por ai (ROSA, 2019).

A partir da fala do Sr. Aristeu Rosa, também é possível perceber de uma forma clara a concepção de transmissão dos saberes da tradição. Como são feitos os ensinamentos e transmitidos os conhecimentos dentro de uma perspectiva quase iniciática, pois o aprendiz deve acompanhar o mestre durante muito tempo e aos poucos ir se inteirando dos saberes, dentro de um processo que muito se aproxima da etnopedagogia ou seja, a transmissão do conhecimento pelas experiências de vida ou pelas experiências vividas:

Eu aprendi que eu girava com os fulião, e via os fulião bate os pandero eu aprendi bater do mesmo jeito [...] outras rodas a gente via de outros fulião particular e aprendia e cantava (ROSA, 2019).

²⁸ Veja: ARAÚJO, Dinomar R.; SANTOS, Wilson R. Música e tradição: ensaio fotoetnográfico sobre a Folia de Reis do Território Kalunga do Mimoso. **Revista Ciências da Sociedade**, v. 4, n.º 7, jan.-jun. 2020, p. 257-274.

Presume-se, então, que a continuidade da festa pode ser assegurada com a presença de participantes mais jovens; pessoas que ainda não sabem todos os cânticos, mas já conhecem alguns versos, vão aprendendo pouco a pouco novas trovas, aprendem a tocar algum instrumento, cantam e participam nas rodas e batucadas. A folia torna-se um momento propício para a transmissão de valores entre gerações, reafirmando princípios de fé cristã e resistência cultural.

Mesmo que seja factível a incorporação de novos elementos na festa, visto a capacidade de adaptação da cultura, é possível perceber que a tradição está solidificada – circunstância que se torna evidente considerando-se um ritual estabelecido e que se mostra, ainda mais claro, quando percebemos a utilização de uma estrutura permanente repetida ao longo do giro e ao longo dos anos. Tal estrutura se resume a um canto de chegada e louvor quando é iniciada a visita propriamente dita: o canto é iniciado fora da casa e continua dentro dela. Depois disso, em cada casa, há a possibilidade de cantarem a sússia, as rodas e os batuques, dependendo do tempo disponível, da quantidade de visitas a serem realizadas naquela noite, da distância entre cada casa visitada e do interesse do dono da casa.

Nos pousos, além desses cantos, há o canto do agasalho (*agazai*), que é o canto para louvar o dono da casa de pouso; o bendito de mesa, que louva a alimentação oferecida, saudando as cozinheiras e depois disso há os cantos “pagãos”: súcia, rodas e batuques.

É dessa maneira que as folias se mostram como uma importante forma de representação da cultura popular e da manutenção e salvaguarda das tradições populares, sendo a Folia de Reis do Território Kalunga do Mimoso um exemplo vivo dessas tradições, mantida pelos devotos que compreendem a importância cultural da preservação dessa manifestação e que, assim, se mostram responsáveis por manter vivas a tradição e a devoção religiosa.

A Folia de Reis de Dona Domingas e Seu Ferreirinha (Arraias)

Figura 2 - Folia de Reis da Cidade de Arraias.



Fonte: Wilson Rogério do Santos.

Pesquisa em andamento, sendo desenvolvida pelo aluno Cleudimar Francisco Tavares, orientado pelos professores do GIEM. Segundo relatos colhidos pelo aluno, presume-se que, na cidade de Arraias, a Folia de Santo Reis chegou por volta dos anos 60 trazida pelo Senhor Ferreirinha, que veio da Bahia. Atualmente a Folia acontece graças à Dona Domingas viúva do Sr. Ferreirinha e principal responsável pela companhia.

A parte instrumental da Folia observada é feita com um caixeiro, um violeiro, quatro pessoas tocando pandeiro; também tomam parte seis foliões e um alferes (*arfelo*), que tem a função de carregar a bandeira.

Na Folia de Arraias, o Mestre ou Embaixador é o principal personagem. Ele é o chefe que organiza a logística do grupo, o trajeto, os horários e os instrumentos e é o responsável por improvisar os versos cantados nas residências. Cabe aos Mestres a responsabilidade de manter viva a tradição e se encarregar da transmissão oral desses saberes. O Festeiro também é figura importante, pois geralmente é na sua residência que os foliões fazem a tirada da bandeira, e também é para este local que a bandeira volta após o giro. Outro componente do grupo é o bagageiro, responsável pela guarda dos mantimentos, tralhas (traias) e acessórios e do dinheiro arrecadado no giro.

A bandeira é muito mais que um simples adereço na Folia de Reis, ela é carregada de simbolismo e se constitui em uma representação, um elemento sagrado para cada

companhia ou pessoa, sendo também conhecida como Doutrina. Geralmente ela é feita de panos brilhantes e é carregada pelo bandeireiro ou alferes da bandeira, sendo recebida com grande respeito pelos moradores visitados pela Folia.

Figura 3 - Arremato da Folia de Arraias no Terreiro Caminho da Luz, Mestre Zé Pilantra.



Fonte: Wilson Rogério do Santos.

Todas as áreas do município de Arraias tiveram ou têm uma grande influência da cultura trazida pelos negros que ali viveram e vivem. Algumas dessas manifestações são as diversas Folias (Reis, Divino e São Sebastião) que estabelecem um diálogo entre o sagrado e o profano, entre as rezas e as danças e os folguedos. Essa foi uma das maneiras que as pessoas encontraram para se divertirem e, ao mesmo tempo, cumprirem suas promessas, pagando ou tentando alcançar uma graça divina.

Pontos da umbanda: música, memória e identidade cultural

Estudo em andamento, sendo realizado pelo aluno Paulo Renato Franco, que é integrante e responsável por um terreiro de umbanda na cidade de Cavalcante/GO. A intenção é tratar da música que acontece nos rituais e da ligação das tradições católicas e afro-brasileiras no âmbito da etnomusicologia.

O trabalho tem como objeto de investigação o terreiro “Caminho de luz mestre Zé Pilantra”, da cidade de Arraias. No altar desse terreiro, é possível observar um forte sincretismo religioso, com imagens de santos da tradição cristã compondo o ambiente com imagens de entidades da umbanda. Da mesma forma, observamos que o arremate da Folia, festa da tradição cristã, acontece exatamente nesse local.

Dessa forma, a riqueza musical dos cantos, quer da umbanda quer das tradições católicas, chama a atenção por seu misticismo, fé e beleza, ilustrando a espiritualidade e a identidade cultural dos seus praticantes.

A partir dessa situação, surgiram alguns questionamentos que o estudo procurará responder: o que tem sido e o que pode ser feito para preservar as músicas e os pontos da umbanda cantados nesse terreiro? De que forma a comunidade e os responsáveis pelo terreiro podem contribuir para a preservação da memória musical e da identidade cultural dos seus praticantes? Para dar respostas a estas questões, é que foi desenvolvido o projeto cujos objetivos são recolher, registrar e arquivar em CDs os pontos de umbanda cantados no terreiro, como forma de preservar e salvaguardar a cultura e a memória musical.

Vamos dançar o boilé no Sucuri

Sucuri é uma comunidade quilombola que faz parte do Sítio Histórico Kalunga de Goiás. Estas comunidades possuem uma riqueza cultural imaterial que tem despertado o interesse de pesquisadores. Ivaneide Dias da Silva é aluna do curso, pertence à comunidade e ali exerce a profissão de professora nesta comunidade. O propósito da pesquisa é apresentar as ideias, os conceitos e as concepções artísticas, culturais e identitárias sobre a dança tradicional boilé e, também, mostrar o papel dessa manifestação na preservação da cultura da comunidade.

O estudo fundamenta-se em dois eixos: etnomusicologia e educação musical e está centrado na pesquisa-ação, que prevê o desenvolvimento de um plano de intervenção na escola da comunidade por meio de oficinas de dança do boilé (tocar, dançar e cantar). Dessa forma, a professora pretende envolver as novas gerações com as tradições ancestrais da comunidade.

O tocador de caixa

O estudo transita entre a etnomusicologia e a história cultural, trata das memórias de um tocador e fabricante de caixa da cidade de Paranã (TO), está sendo realizado por Maria Cleonita Lemos Barbosa que é cantora e tocadora de caixa no grupo de sússia de Paranã.

A pesquisa pretende identificar, compreender e interpretar as formas de tocar e de construir o instrumento principal na dança da sússia (caixa), objetivando preservar as memórias musicais de um tocador. Nesse estudo, a sensibilidade da memória, não apenas contribui para a escrita da história do tocador, mas também como processo para o registro de músicas, das suas letras, dos modos de execução. Ou seja, a memória é composta de um infinito arquivo de lembranças do passado, sendo constituídas de imagens, sons e músicas (neste caso). O estudo está fundamentado nas ideias de

Maurice Halbwachs sobre memórias “uma ou mais pessoas juntando suas lembranças conseguem descrever com muita exatidão fatos ou objetos que vimos ao mesmo tempo em que elas, e conseguem até reconstituir toda a sequência de nossos atos e nossas palavras em circunstâncias definidas [...]” (HALBWACHS, 2003, p. 31).

Conclusão

O curso de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins possui a Música como uma de suas habilitações. Com o objetivo de dar suporte ao ensino e à pesquisa na área, e considerando um contexto inter e transdisciplinar, que pudesse contemplar investigações dos mais diversos matizes, inclusive as relacionadas às culturas populares e aos saberes tradicionais dos Povos do Campo, foi criado, nesta Universidade, o Gabinete de Investigação em Educação Musical (GIEM).

O presente capítulo procurou relatar uma parte do trabalho deste grupo de pesquisa, apresentando, especialmente, as atividades relacionadas aos aspectos etnomusicológicos e etnopedagógicos. Desta forma, foi possível relatar seis pesquisas, sendo duas já finalizadas e quatro em andamento.

Os resultados obtidos até o momento mostram um campo propício para estudos e investigações nos diferentes aspectos da música e; as estratégias de abordagem dos colaboradores e informantes prezam pela partilha dos saberes, pela ética e pelo respeito às comunidades estudadas. Além disso, o papel atuante que os membros da própria comunidade assumem, ou seja, os alunos, com preparação e embasamento prático e teórico, realizando investigações dentro sua própria comunidade, indicam um caminho possível para salvaguardar os saberes culturais por meio de um tipo de pesquisa realizado “não apenas sobre, mas com o outro”. Esperamos que os próximos passos programados – inclusão de mais professores no processo, ampliação das pesquisas, difusão dos resultados e, o mais importante, a salvaguarda dos saberes e fazeres dos povos tradicionais – sejam atingidos com êxito.

Referências

ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.º 5, set. 2000, p. 13-19.

ARROYO, Margarete; LUCAS, Elizabeth; PRASS, Luciana; STEIN, Marília. Entre congadeiros e sambistas: etnopedagogias musicais em contextos populares de tradição afro-brasileira. **Revista da Fundarte**, Montenegro, v. III, n.º 5, 2004, p. 04-20.

BLACKING, J. *Hay música en el hombre?* 2ª. reimp. Madrid: Alianza, 2012. 179p. Tradução de: How musical is man? (1ª. ed. 1973).

COUTINHO, Clara Pereira. **Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática**. 2.ª ed. Coimbra: Almedina, 2013. 421p. (1.ª ed. 2011).

D'AMICO, Leonardo. **Filmare la musica**. Il documentario e l'etnomusicologia visiva. Roma: Carocci, 2012. 189p.

DANTAS, Fred. Santo Reis de Bumba: praxe pedagógica e organologia. *In*: SANTOS, Ana Roseli Paes; SANTOS, Wilson Rogério (org.). **Educação musical na educação do campo**: outras epistemologias. Palmas: EdUFT, 2018, p. 115-177.

HALBAWCHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003. 189 p.

HORNBOSTEL, Erich; SACHS, Curt. Classification of musical instruments. **The Galpin Society Journal**, v. 14, 1961, p. 3-29.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Classificação e caracterização dos espaços rurais e urbanos do Brasil**: uma primeira aproximação. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. 82p.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. *In*: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 137-155.

LUHNING, Angela Elizabeth. Temas emergentes da etnomusicologia brasileira e seus compromissos sociais. **Música em perspectiva** v. 7 n.º 2, dez. 2014, p. 7-25.

MACEDO, Celis. **Depoimento**. Entrevistador: Dinomar Araújo Rosa, Arraias – Mimoso - TO. 2019.

MERRIAM, Alan P. **The Anthropology of music**. Evanston: Northwestern University, 1964.

NETTL, Bruno. **Theory and method in ethnomusicology**. London: The Free, 1964. 306p.

PRASS, Luciana. Saberes musicais de uma escola de samba: uma etnografia entre os Bambas da Orgia. Porto Alegre: **Revista Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 11, n.º 2, mai.-ago. 2004, p. 273-294.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos. **Opus**, Goiânia, v. 16, n.º 2, dez. 2010, p. 113-130.

ROSA, Aristeu. **Depoimento**. Entrevistador: Dinomar Araújo Rosa, Arraias – Mimoso - TO. 2019.

SANTOS, Ana Roseli P. Etnopedagogia no ensino de instrumentos musicais: uma prática possível para a educação musical campesina. *In*: SANTOS, Ana Roseli Paes; SANTOS, Wilson Rogério (org.). **Educação musical na educação do campo**: outras epistemologias. Palmas: EdUFT, 2018, p. 17-53.

SANTOS, Olegário V. **Perfil de uma turma de alunos ingressantes no curso de Educação do Campo** – Campus Arraias, 2020, 67p. Monografia (Licenciatura em Educação do Campo) – Universidade Federal do Tocantins, Arraias, 2020.

SANTOS, Wilson R.; PAES, Ana Roseli. Viabilidade de utilização da educação musical praxial na licenciatura em educação do campo. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 3, 2015, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCAR, 2015. p. 1-11.

SANTOS, Wilson R. Práticas pedagógicas de música direcionadas a escolas no e do campo. *In*: SANTOS, Wilson R.; STEPHANI, Adriana D.; SANTOS, Ana Roseli P. (org.). **Educação**,

cultura e etnodesenvolvimento: saberes em diálogo. Palmas: EDUFT - Editora da Universidade Federal do Tocantins, 2019, p. 103-113.

SEPLAN. Secretaria do planejamento e orçamento do estado do Tocantins. **Perfil socioeconômico dos municípios:** Arraias. Palmas: SEPLAN, 2017. 37p.

SMALL, C. **Musicking: a ritual in social space.** A Lecture at the University of Melbourne, June 6, 1995. Disponível em: <http://www.musekids.org/musicking.html>. Acesso em 24 nov. 2020.

THIOLLENT, Michel Perspectivas da pesquisa-ação em etnomusicologia: anotações e primeiras indagações. *In:* ARAÚJO, Samuel; PAZ, Gaspar; CAMBRIA, VINCENZO (org.), **Música em debate: perspectivas interdisciplinares.** Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2008, p. 189-198.

*O presente trabalho foi realizado com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) no âmbito Produtividade em Pesquisa.

SABER-FAZER CAMPONÊS E GESTÃO DOS AGROECOSSISTEMAS NA COMUNIDADE LOURENÇO EM REDENÇÃO DO GURGUÉIA/PI

*Thiago Batista de Sousa
Valcilene Rodrigues da Silva*

Introdução

Em suas práticas cotidianas camponeses e povos tradicionais tendem a conhecer técnicas e estratégias que funcionam como um escape para suas necessidades, evitando insumos de fora de seus agroecossistemas e manejando-o da melhor forma possível que os assegurem dentro de um padrão de vida relativamente autônomo. São fenômenos relacionados ao seu *saber-fazer*, baseados numa correlação de saberes adquiridos ao longo do tempo (tradicionais) e às diversas experiências com os ecossistemas locais.

O camponês tem um modo próprio de fazer agricultura que está atrelado aos seus modos de vida, apegando-se à cultura local como fator determinante nas suas ações. Um diferencial é que seu próprio núcleo de gestão (família por exemplo), funciona como unidade de produção, consumo e reprodução, que busca produzir quase todos os seus gêneros alimentícios, medicamentos, arquiteturas e artesanatos conforme suas necessidades.

Pensar essas questões implica um embasamento sobre as atitudes desses sujeitos e os conhecimentos pautados como saber-fazer que estão correlacionados na gestão dos seus agroecossistemas. “A questão camponesa pode ser considerada como uma temática fundamental no universo social do mundo contemporâneo” (CARVALHO, 2013 p. 1).

Nesse sentido, este trabalho foi entendido e formulado a partir da necessidade de diálogo com essas ideias, em um lugar específico, a comunidade Lourenço, localizada no município de Redenção do Gurguéia, estado do Piauí.

Precisamente o município de Redenção do Gurguéia está localizado no sul do estado, uma fronteira agrícola e de estrangeirização de terra da região do MATOPIBA (acrônimo que indica os estados do Maranhão, Piauí, Tocantins e Bahia) que conta com o apoio do Estado para o desenvolvimento do agronegócio na região, “fomentando a ideia de que o agronegócio seja a salvação da economia brasileira” mas, excluindo as populações tradicionais das políticas públicas, “causando diversos impactos ambientais e territorializando cada vez mais o agronegócio transnacional em detrimento da desterritorialização de comunidades camponesas, indígenas e quilombolas” (PEREIRA; PAULI, 2016, p. 220).

Entretanto, os camponeses e povos tradicionais espalhados pela região manifestam maneiras de se contrapor ao modelo do agronegócio, principalmente mediante o seu saber-fazer, relação de aprendizado com os agroecossistemas em que

vivem e trocas de conhecimentos locais. Alguns destes ainda se articulam em organizações locais como as associações e movimentos nacionais como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), e a Comissão Pastoral da Terra (CPT).

A comunidade Lourenço está localizada a 18 km da sede municipal de Redenção do Gurguéia, e nela atualmente residem 19 famílias camponesas que guardam um grau de parentesco bem próximo entre si, o que facilita a sociabilidade local. Cada família possui seu agroecossistema delimitado em áreas de vazante ou na caatinga, uma média de 30 hectares. Além disso, alguns moradores da comunidade utilizam uma área comunitária de chapadas que engloba comunidades vizinhas, cerca de 600 hectares, para a criação de gado dos moradores em determinado período do ano.

A temática em causa é muito relevante para a agroecologia, mas, ainda pouco estudada no Sul do Piauí. Dessa maneira, a pesquisa na comunidade Lourenço torna-se importante para ajudar a identificar o manejo dos agroecossistemas camponeses no sul do Piauí, principalmente em uma comunidade com área de transição entre caatinga e cerrado e em uma região de fronteira agrícola.

Nesse sentido, compreender como os agroecossistemas funcionam numa área de ecótono e fronteira agrícola traz uma relevância acadêmica pois existem poucos estudos, mas também relevância social, pois a análise dos agroecossistemas pode revelar lacunas nas relações e interações que comprometam a sustentabilidade local.

Diante disso, a pesquisa tem como objetivo geral analisar a gestão e o funcionamento dos agroecossistemas na comunidade Lourenço e os conhecimentos relacionados às suas práticas cotidianas. Metodologicamente, a pesquisa se caracteriza como qualitativa e participante, pois além de acadêmico o primeiro autor é membro natural da comunidade. Em relação aos procedimentos, a pesquisa contou com levantamento bibliográfico e trabalho de campo em que foram realizadas 15 entrevistas semiestruturadas com os moradores da comunidade, entre os dias 23 e 27 de dezembro 2019, bem como foi realizado o desenho dos agroecossistemas de cada um dos entrevistados. Buscamos nas falas dos moradores da comunidade informações qualitativas que explicassem o manejo, as técnicas e os saberes desses camponeses em relação aos seus agroecossistemas.

Gestão e Funcionamento dos Agroecossistemas Camponeses

A agricultura se destaca como uma atividade relevante no processo de sobrevivência do ser humano, afinal, estes sujeitos vivem em correlação com a natureza para sobreviver. “Não se come sem *saber* plantar, sem *saber* pescar, sem *saber* coletar, sem *saber* criar animais” (PORTO-GONÇALVES, 2019 p. 10).

Entretanto, a agricultura que historicamente era uma atividade de agricultores/as vem passando por transformações importantes. De acordo com Ploeg (2008), os

sistemas agrícolas do mundo passaram a vincular-se a basicamente a três arranjos: a produção capitalista de grande escala, agricultura empresarial e agricultura camponesa.

Os modos de produção capitalista e empresarial estão articulados ao que o autor vai chamar de impérios alimentares²⁹. Nesse sentido, Ploeg (2008), afirma que esses dois modelos de produção agrícola estão desconectados das especificidades dos ecossistemas locais e das sociedades regionais. Exemplo disso é a produção de soja no sul do Piauí que não está na cultura das pessoas da região no que diz respeito ao cultivo e ao consumo.

Para Ploeg (2008), os camponeses onde quer que vivam, relacionam-se com a natureza de uma forma totalmente diferente das relações implícitas noutros modos de fazer agricultura formulando técnicas que contrapõe aos outros dois arranjos.

No entanto, a agricultura camponesa também é, muitas vezes, submetida ao império, seja pela integração à cadeia do agronegócio como consumidores de insumos e a venda da mão de obra camponesa ou pelos processos ideológicos que implicam nas culturas. Os impérios alimentares controlam os segmentos da produção, processamento, distribuição e consumo global (PETERSEN, et al., 2017) mas, também impõem uma espécie de monocultura da mente e “abafam milênios de saber da humanidade” (SHIVA, 2003, p. 9).

Apesar disso, a agricultura camponesa, dentro da lógica da agroecologia, é um contraponto ao modelo hegemônico. Pois, como afirmam Paulo Petersen *et al.* (2017), a agroecologia compreende a agricultura como um processo econômico e ecológico capaz de manter a natureza viva e saudável e, ao mesmo, suprir as necessidades das populações camponesas e dos que dependem de seus alimentos.

De acordo com Ploeg (2008), em termos quantitativos os camponeses representam parte relevante na produção, e colaboram para a produção de alimentos, geração de empregos e renda, sustentabilidade, entre outros. Diante dos principais dilemas globais, o autor enxerga o modo de produção camponês como um elemento fundamental para quaisquer projetos que pretenda fazer frente às crises atuais.

Disso decorre a importância de conhecermos a gestão e o funcionamento do modo de produção e de vida desenvolvido pelos camponeses. Logo, é crucial entendermos a parcela de terra ou o estabelecimento agropecuário como um agroecossistema.

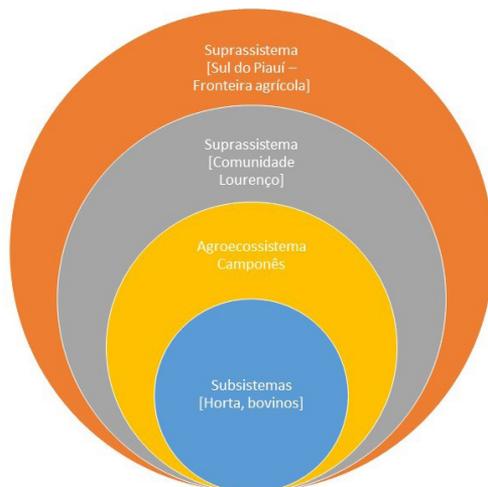
Robert Hart (1985), considera o agroecossistema como um ecossistema modificado pela ação humana. Altieri (2012), exemplifica isso ao mencionar que o ser humano tem modificado comunidades de plantas e animais para produzir alimentos, fibras, combustíveis e outros produtos para consumo.

²⁹ O império é constituído por grandes empresas de processamento e comercialização de alimentos que, cada vez mais, operam em escala mundial. É um modo de ordenamento que tende a tornar-se dominante e personificado por uma variedade de expressões específicas: grupos de agronegócio, grandes varejistas, mecanismos estatais, mas também leis, modelos científicos, tecnologias, etc. (PLOEG, 2008).

Estudiosos da agroecologia (ALTIERI, 2012; GLIESSMAN, 2005; PETERSEN, *et al.*, 2017, entre outros), adotam o agroecossistema como principal unidade de análise da agricultura camponesa. Nessa perspectiva, é preciso considerar os sistemas ecológicos locais, os territórios e as culturas. Em outras palavras o agroecossistema deve ser visto pelas diversas dimensões, inclusive desde o universo imaterial tais como valores, símbolos, crenças, que vai contribuir para organização e estruturação do modo de vida desses camponeses.

O agroecossistema está estruturalmente subordinado em sistemas de maior escala, no caso os suprassistemas. Tratando-se de um sistema aberto, o agroecossistema faz trocas de matéria, de energia e de informação com o exterior (suprassistemas). Por outro lado, esses agroecossistemas são constituídos de subsistemas (cada componente do sistema, inclusive o grupo que faz a gestão) (Figura 1). A função de cada subsistema é a de contribuir para manter a dinâmica auto-organizativa do conjunto do sistema (HART, 1985).

Figura 1 - Hierarquia no nível do agroecossistema.



Fonte: Elaboração do autor, 2021.

Nesse sentido, observamos que o camponês possui as técnicas de manejo para a produção considerando essa complexidade dos sistemas. Desse modo, pensa em estratégias que o assegure num padrão de vida relativamente autônomo e de forma que possa garantir “maiores níveis de controle sobre o conjunto dos fluxos econômico-ecológicos do agroecossistema”, garantindo a produção e afastando-se o quanto possível das dependências do mercado (PETERSEN, *et al.* 2017, p. 47).

Diante disso, pode-se afirmar que as técnicas e estratégias adotadas pelos camponeses possibilitam-lhes resistir a lógica hegemônica adotada pelo modelo do agronegócio e são mantidas sob um conjunto considerável de conhecimentos e práticas sobre os agroecossistemas e a biodiversidade fundamentais para sua sobrevivência. Isso é possível graças ao seu saber-fazer como veremos na próxima seção.

O Saber-Fazer Camponês na gestão dos agroecossistemas estudados

Conte e Souza (2013) mencionam que o mundo camponês cria e recria estilos, formas e sistemas próprios de saber, viver e fazer a partir de um legado de conhecimento que são trazidos desde seus ancestrais como também a partir das trocas de saberes que se manifestam como uma forma de “dar um jeito na vida” para sua sobrevivência.

Em outras palavras, o modo de produção camponês é também um modo de vida e essas duas coisas não são separadas. Como também afirmam Favaro e Corona (2017), o estreito vínculo entre agroecossistema, trabalho e família gera noções subjetivas e complexas. Ao organizarem economia, vida familiar e comunitária asseguram-lhes uma visão de mundo própria, logo, o agroecossistema deve ser visto em suas diversas dimensões, inclusive desde o universo imaterial tais como valores, símbolos, crenças.

As técnicas do saber-fazer camponês outrora dito por Conte e Souza (2013) estão relacionadas com o mencionado por Marim e Rossato (1994, p. 3), quando estes demarcam que o saber-fazer “é um processo prático que demanda constante criação e recriação”. E, como nos lembra Carlos Walter Porto Gonçalves (2019, p. 10), nenhum grupo social habita uma área sem produzir conhecimento. “Nenhum povo, etnia ou comunidade deixou de inventar seus modos próprios de *saber* curar-se, suas próprias medicinais; o mesmo com as habitações, seus modos próprios de *saber-fazer* casas, suas arquiteturas”.

Desse modo, essa diversidade de saber-fazer, que é também cultural e linguística, possui um valor incalculável para a atual e as futuras gerações, já que constituem um repositório de informações obtida ao longo do tempo (CASTELLI; WILKINSON, 2002). Essas informações se desencadeiam em várias maneiras, como destaque temos aquelas formas orais pela transmissão de informações com o passar do tempo e as práticas que se processam de geração em geração no cotidiano como forma de ensino-aprendizado.

Desta forma, o camponês vai se apegando a diversidade como maneira de sobrevivência, ao passo que mantém os saberes em cada lugar em que vive, as relações com a natureza vão ficando mais complexas e os camponeses vão se apropriando dela para dinamizar seu modo de vida segundo tradições, costumes e condições materiais de trabalho (CONTE; SOUZA, 2013).

Mesmo diante da invisibilidade camponesa e das tentativas dos impérios agroalimentares de hegemonizar o modo de produção, os camponeses continuam resistindo e buscando, a partir dos seus saberes e estratégias, manejar de forma mais sustentável os seus agroecossistemas e permanecer no campo. Dentre esses saberes e estratégias destacamos algumas organizadas nas categorias a seguir:

- **Diversificação produtiva:** a maioria dos entrevistados afirmou que não produz pensando na venda, mas na segurança alimentar da família, na produção de

sementes para safras seguintes e alimentação dos animais. Assim, percebemos que os cultivos são subsistemas com função de abastecer outros subsistemas. A venda acontece com os excedentes da produção.

Dentre a diversificação produtiva existente na comunidade, a pesquisa evidenciou a criação de animais como gado bovino (*Bos taurus*), cavalos (*Equus ferus caballus*), porcos (*Sus scrofa domesticus*), ovinos (*Ovis aries*) e galinhas caipiras (*Gallus gallus domesticus*). Nos sistemas de cultivos, os camponeses incluem as pastagens de capins para alimentação dos animais. Em seus quintais, as famílias possuem uma diversidade de plantas.

De forma geral, foram observadas fruteiras como goiaba (*Psidium guajava*), mamão (*Carica Papaya*), banana (*Musa acuminata*), laranja (*Citros sinenses*), limão (*Citrus limon*), amora (*Morus nigra L.*), abacaxi (*Ananas comosus*), abacate (*Persea americana*), coco (*Cocos nucifera*), manga (*Mangifera indica*), cajuí (*Anacardium occidentale*), umbu (*Spondias tuberosa L.*), tamarindo (*Tamarindus indica*), maracujá (*Passiflora edulis*), jabuticaba (*Plinia cauliflora*), cajá (*Spondias mombin*), pinha (*Annona Squamosa*), dentre outras.

Para o consumo familiar, também foram identificadas plantas como pimenta de macaco (*Xylopia aromatica*), gergelim (*Sesamum indicum*), cana de açúcar (*Saccharum officinarum*); pequenos canteiros com cebola (*Allium cepa*), alface (*Lactuca sativa*), pimentão (*Capsicum annuum*), coentro (*Coriandrum sativum*), tomate (*Solanum lycopersicum*) e cultivos anuais como feijão (*Phaseolus vulgaris*), batata-doce (*Ipomoea batatas*), mandioca (*Manihot esculenta*), melancia (*Citrullus lanatus*), abóbora (*Cucurbita moschata*), meloa (*Cucumis melo momordica*), cana de açúcar (*Saccharum officinarum*), milho (*Zea mays*) e arroz (*Oryza Sativa*).

Além dessa diversidade voltada para a segurança alimentar das famílias, a comunidade conta com área coletiva ou área de brejo para o extrativismo de plantas como Eucalipto (*Eucalyptus*), Bambu (*Bambusoideae*), Pequi (*Caryocar brasiliense*), Piaçava (*Attalea funifera*), Araçá (*Psidium cattleianum*), Murta (*Myrtus*) e Buriti (*Mauritia flexuosa*) e diversas plantas medicinais.

Convém aqui destacar que essa diversidade biológica é totalmente associada a cultura local. Assim a permanência ou erosão da cultura implica diretamente na diversidade biológica dos agroecossistemas. Um exemplo dessa relação é o uso da palmeira Buriti, um hábito cultural valioso no Piauí, que evidencia a adaptação dos camponeses ao ecossistema em que vivem. Os camponeses dinamizam suas atividades transformando palhas da palmeira em produtos úteis para o consumo e transformando seu fruto em diversos alimentos. Essas estratégias que são locais fogem da lógica capitalista e garantem uma autonomia relativa desses camponeses.

Uso de plantas medicinais: durante a pesquisa os moradores destacaram o uso de diversas plantas da mata como medicina natural, a exemplo da Copaíba (*Copaifera langsdorffii*), Catinga de porco (*Caesalpinia pyramidalis Tui*), Mangabeira (*Hancornia*

speciosa), Barbatimão (*Stryphnodendron*), Batata de purga (*Ipomoea purga*), Aroeira (*Schinus terebinthifolia*), Jatobá (*Hymenaea courbaril*), Tatarema (*Chloroleucon Foliolosum*), umburana (*Commiphora leptophloeos*) e Angico (*Anadenanthera colubrina*). Do mesmo modo, mencionaram diversas plantas dos quintais que ora são alimentícias ora são medicinais como o mamoeiro, (*Carica Papaya*), amoreira (*Morus nigra L.*), laranjeira (*Citros sinenses*), limoeiro (*Citrus limon*), cajueiro (*Anacardium occidentale*), seriguelira (*Spondias purpurea*) e aquelas tradicionalmente conhecidas como medicinais como Erva cidreira (*Melissa officinalis*), Erva doce (*Pimpinella anisum*), babosa (*Aloe vera*), capim santo (*Cymbopogon citratus*), mastruz (*Dysphania ambrosioides*), eucalipto (*Eucalyptus*), algodão (*Gossypium L*), arruda (*Rutáceas*), Tipí (*Petiveria alliacea*) e Alecrim (*Salvia rosmarinus*).

As plantas medicinais são importantes para as famílias locais pois guardam consigo um legado de informações e conhecimentos que fazem parte de sua cultura, do seu modo de existir e de ser, uma vez que esses conhecimentos constituem as identidades locais. Perdê-los seria provocar uma profunda mudança no modo de vida da comunidade Lourenço.

- **Relações de trocas e reciprocidade:** a comunidade Lourenço ainda mantém várias relações de reciprocidade como a troca e partilha de alimentos. As famílias trocam entre si alguns alimentos, sementes, doam mudas e troca de serviços; o “tomar emprestado” desde meios de transportes como a motocicleta, aos itens como gasolina, alimentos, sementes, temperos e até dinheiro entre aqueles com relações mais próximas; trabalhos coletivos como a limpeza da caixa de água comunitária, vacinação do gado bovino e os mutirões.

- **Observação dos sinais da natureza:** Os camponeses(as) se apegam a alguns seres da natureza, animais ou plantas, e interpretam suas reações como mensagens de alerta para coisas boas ou más. Um exemplo é o pássaro Acauã (*Herpetotheres cachinnans*), que com seu canto prediz a morte ou anuncia chuva e sol. Outros pássaros como Pica-pau (*Colaptes campestris*) e o beija-flor (*Trochilidae*), quando cantam bem fino próximo da casa, predizem uma má notícia. O pássaro conhecido por “Vem-Vindo” ou “Vem-Vem” (*Euphonia chlorotica*) se cantar próximo à casa está avisando que alguém de longe está para chegar. Insetos como a cigarra (*Cicadoidea*) com o seu canto avisa as proximidades das chuvas. É comum os camponeses(as) observarem os seres e os fenômenos celestes para interpretar os ciclos da natureza a partir deles. Seu Eleozeno, por exemplo, mencionou a experiência em relação ao pássaro João de Barro (*Furnarius rufus*) e da cobra Sucuri (*Eunectes*):

Ano atrasado [ano anterior] mesmo ali naquele pé de ingarana [*Abarema jupunba*], uma Joana de Barro fez a casa dela naquele galho baixinho. Ai eu cheguei aqui em casa e comentei com Maria: este ano não vai ter enchente. Porque a joana de barro fez a casa no beicim [beira] do córrego ela sabia que a água não ia chegar ali. De fato, a água não encostou nem perto. Então é uma experiencia muita boa a Joana de Barro. O Surcuiú

[sucuri] também é uma experiência. No início do inverno se você vê Surcuiú em cima de árvore vai ter enchente.

A natureza é assim, admitida como legítima escola, que ensina os camponeses por meio de sistemas de observação e de transmissão oral de saberes.

- **Atribuição ao sagrado:** as crenças e fés sem dúvidas influenciam no modo de vida do camponês até mesmo nas técnicas de manejo dos agroecossistemas. Os camponeses da comunidade rogam a Deus pelas chuvas, fazem experiências com santos, rogam por uma boa colheita, fazem práticas de curas. São José e São Pedro, são vistos como santos que intercedem pelas chuvas; São Sebastião é lembrado no combate à fome, peste e guerra; São Brás, para proteger as pessoas quando se engasgam; Santo Expedito é o santo que abençoa os negócios.

Dona Helena, por exemplo, faz a cura do “quebranto” em crianças recém-nascidas que vivem sonolentas usando três ramos de folhas. Ela identifica se a criança está doente caso os ramos murchem. Já Dona Maria das Mercês fala sobre as rezas de “arca caída” (espinhela caída, lumbago) e de “carne quebrada” (desmentidura, contusão muscular, deslocamento de osso ou articulação, luxação). Algumas famílias mantêm essa relação também com plantas, que funcionam como elemento de descarrego espiritual ou de banho para a alma. As principais são: Arruda (*Rutáceas*), Tipí (*Petiveria alliacea*), Alho Brabo (*Nothoscordum striatum*), Alecrim (*Salvia rosmarinus*) e Coronha (*Dioclea violacea*). Numa relação de recursividade a permanência desses rituais mantém a tradição de cultivar tais plantas e a existência das plantas permitem que os rituais tenham continuidade.

Percebemos que o contato com o ecossistema local tais como as maneiras de *saber* curar-se existentes lhes permitiram conhecimentos que não tem a ver apenas com uma mera capacitação ou profissionalização que está de acordo com a lógica convencional capitalista na qual mais do que se tornar um profissional há um objetivo maior, a obtenção do capital. Trata-se de um processo existente em suas vidas que esteve desde infância presente como parte do seu modo de vida que desencadeia uma tradição atrelada ao universo imaterial que os beneficia contribuindo para a autonomia relativa local e para o manejo em diversas ocasiões.

- **Cultivo em consórcio:** a maioria dos entrevistados relataram que fazem o cultivo em consórcio. Essa é uma técnica importante pois “reduz processos erosivos, enriquece o solo, otimiza a utilização da força de trabalho e reduz a incidência de pragas (SILVA, PEREIRA, 2018, p. 03). Os principais exemplos citados pelos camponeses foram: o consórcio de milho e feijão com abóbora, meloa ou melancia; Milho, arroz e abóbora; capim e piaçava de coquinho (nativa); milho e abóbora; feijão e batata; mandioca e melancia; milho, capim e feijão dentre outros. Sabem quando os consórcios não funcionam e as plantas não são companheiras.

- **Armazenamento de sementes:** a maioria dos moradores ainda guardam as suas sementes locais, selecionando-as de um cultivo para o próximo e armazenando-

as em recipientes fechados como as garrafas pets, ou tambores. Apesar disso, nota-se uma contradição, pois há uma certa dependência do mercado. Nem todos conseguem guardar a quantidade de sementes desejada de um ano para outro ou veem mais facilidade em comprar. As principais sementes compradas na comunidade são as de hortaliças e melancia e, eventualmente sementes de milho e feijão.

- **Rotação de cultivos:** outra técnica comum entre as famílias é a de rotação de cultivos. No entendimento dos camponeses entrevistados, o principal motivo para fazer a rotação é o enfraquecimento dos nutrientes da terra, que acabam influenciando na produção no decorrer do tempo se não mudar o local. Apesar de ser uma técnica comum entre os moradores, acontecem de forma variada na comunidade entre as famílias, uns com mais frequência do que outros e de acordo com a quantidade de terras. Há caso de uma única família produzir em terras de altos (tabuleiros) e de baixo (vazante), e de beira de brejos segundo a delimitação de seu agroecossistema. Outros já possuem menores quantidades de terras, o que as vezes os levam a arrendar terra de outras pessoas para fazerem seus cultivos ou permanecem em seus pequenos agroecossistemas procurando mudar apenas quando não veem mais possibilidade de produção.

- **Observação do tempo e de espaço no agroecossistema:** nos seus cultivos o camponês em geral sempre pensa em alguns aspectos como data, local e desenvolvimento da terra como já mencionado por Robert Hart (1985). Exemplo disso, são os plantios de inverno (período chuvoso) e os plantios de vazante (período sem ou com poucas chuvas), que obedecem a épocas diferentes. Da mesma forma, nem toda a terra produz os mesmos cultivos por igual, tem terra melhor para o feijão, terra melhor para o milho. Assim, os camponeses vão utilizando esses saberes para manejarem da melhor forma seus agroecossistemas.

Além disso, os camponeses mencionam que os consórcios também precisam respeitar os tempos da natureza e da família, porque cada plantação também tem um objetivo. Dentre esses conhecimentos mencionados, ouvimos por exemplo que “nem toda área que se cultiva milho pode se cultivar arroz”, “no inverno plantamos milho e feijão junto, mas no fim de inverno nem adianta. Melhor plantar só o feijão, pois pode faltar chuva para o milho”. “Se a terra é pequena e precisamos mais de feijão que milho, vamos plantar feijão”. Para conhecerem se a terra é boa ou não para o cultivo, os camponeses observam algumas plantas nativas que são indicadoras. Para eles, se o mato nasce e cresce rápido a terra está boa, mas se, por exemplo, as malvas dos tabuleiros crescem meio amarelada, a terra não irá produzir.

- **Uso de adubo locais ou trazidos pelos rios.** Nos seus quintais as próprias folhas e restos de algumas plantações, o esterco de animais como gado, galinhas e ovelhas são utilizados como adubos nas plantações. Além disso, muitos usam o rio como uma fonte renovadora de nutrientes para a terra. Vejamos a fala de seu Félix:

Tem terra que não precisa de adubo não essas de beira de rio, a gente conhece pela umidade, olhando você vê que ela forte. Eu nasci e me criei aqui vendo isso. E quando o rio bota, ela renova. Sabia que ela renova? Aquela terra velha? O rio traz aquela água nova, lava, todo ano. Aí aquele mato que nasce ali, os calumbí a gente quebra e passa o trator, e aí é isso que renova a terra você vê que dá arroz dá milho, dá todo tipo de coisa.

Com os animais as famílias adotam algumas **estratégias de manejo** interessantes como utilizar o algodão ou lençol como chocador; saber curar as galinhas de alguma lesão sofrida debaixo da cuia; retirar a pelagem da língua quando estiver com a doença “gogo”. Com o gado bovino usam a técnica do assovio ou alguns deles são chamados pelo apelido para retornarem da solta até os quintais. Em relação ao período da solta nas caatingas e chapadas também se utilizam os chocalhos que ajudam a encontrar facilmente os animais.

Artesanatos: foram identificados alguns saberes relacionados aos artesanatos que estão totalmente enraizados no contexto local. Dentre as atividades artesanais mencionadas pelos camponeses destacaram-se: a costura; peças como abanador feito da piaçava; a cuia feita da cabaça, um utensílio doméstico usado em diversas ocasiões, especialmente para colheitas; balaios, cordas, vassouras, tapitis¹ e telhados feitos com a palha do buriti; e tijolos de adobe.

Os conhecimentos apontados acima revelam uma importante contribuição para a sustentabilidade dos agroecossistemas. Os camponeses fazem uso dos subsistemas dando funções aos diversos componentes do agroecossistema. Isso evidencia uma forma mais sustentável dos recursos pelos camponeses e o ganho de certa autonomia em relação ao mercado.

Além disso, tal processo promove a segurança alimentar desses camponeses que além de produzir aplicam seus saberes para processar a matéria prima. Isso foi percebido nas entrevistas quando mencionavam o saber-fazer farinha, saber-fazer rapadura, saber-fazer banha de porco, pois além de evitar a compra, garantem a qualidade para o consumo e possuem o controle da produção pelo seu próprio saber-fazer.

Relações e interações nos agroecossistemas da comunidade Lourenço

Como já apresentado, a maioria das famílias buscam dinamizar o quanto possível seu modo de vida de acordo com aquilo que possuem dentro dos seus agroecossistemas a partir do seu saber-fazer. E, para isso, são realizadas diversas interações entre os subsistemas, os agroecossistemas e os suprassistemas. Podemos exemplificar isso assim: da caatinga (subsistema) se extrai a madeira que terá diversas funções em diversos subsistemas como coqueira, como lenha para casa, varões de assentos, e no uso medicinal. Da caatinga também se tira o mel onde alguns utilizam a cera na construção de pavios para uso como energia na falta de eletricidade. As interações também acontecem entre os fatores abióticos como os ciclos de nutrientes e os organismos vivos da caatinga.

Com a criação de animais, além do consumo, os camponeses guardam alguns como espécie de renda; os mesmos são alimentados com aquilo que já se possui dentro dos agroecossistemas, seja frutíferas, capim nos quintais como é o caso do capim estrela, útil para galinhas, ovinos e bovinos, ou nas vazantes e tabuleiros, restos de alimentos da cozinha (galinhas) ou restos de cultivos, etc. Só em último caso suprem os animais com fontes externas de alimentos.

Como no agroecossistema existem entradas e saídas, observamos algumas entradas externas como benefício do Programa Bolsa Família e aposentadorias, essas geram outras entradas como por exemplo, antenas de celular, televisão, forrageira, poços artesianos, etc.

Para melhor exemplificar as relações e interações existentes nos agroecossistemas que permearam a análise do trabalho, trouxemos o agroecossistema da família de Sr. Félix que atualmente faz uso de 60 hectares de terra.

No agroecossistema do Seu Félix temos alguns subsistemas como a área de mata composta por 30hc de caatinga, uma área de brejo, a vazante, os quintais e o núcleo familiar. Alguns subsistemas se sobrepõem dependendo da diversidade de componentes, por exemplo, nos quintais temos a casa (subsistema familiar), alguns subsistemas produtivos como as fruteiras, as plantas medicinais, a horta, as lavouras e subsistemas de criação animal como o gado, as galinhas e os cães.

Além desses subsistemas outros componentes importantes para o agroecossistema estão nos quintais: algumas estruturas físicas como cercas, caixa de água, chocadeira das galinhas, fossa séptica, pilão, pedra de amolar instrumentos, paiol, forrageira para ração, torneiras com água comunitária e local, mangueiras, casa das galinhas, latada, lavador de roupas, girau para os utensílios domésticos, curral, antena parabólica e de celular, rede elétrica, cocheira do gado. Esses componentes desempenham uma função que vai estruturar o funcionamento do agroecossistema, como já abordado por Hart (1985).

Nas redondezas, em terras de tabuleiro, a família planta capim, mandioca, feijão, milho, cana. No brejo planta fruteiras, mandioca e tem mata nativa. Na vazante do rio Paraim se faz cultivo de capim, arroz milho e legumes.

A partir dessa descrição do agroecossistema identificamos diversas interações da família com os subsistemas locais desde o seu saber-fazer. A caatinga, por exemplo exerce diversas funções pois além de algumas medicinais, a família extrai a pedra para amolar ferramentas, a madeira para fazer o galinheiro, para fazer cercas, construção de casas e para combustão no “fogão a lenha”, que na maioria dos casos é feito com adobe construído localmente.

O mesmo acontece com os outros subsistemas, a exemplo do brejo, de onde se tira a palha de piaçava e buriti para a cobertura do galinheiro e das latadas, e para outros usos como o tapiti e o abanador (Figura 2).

Figura 2 - Cozinha com cobertura de palha a esquerda. À direita tapiti, abanador e vassoura. Foto: Thiago Batista, 2020.



De modo geral observamos que os subsistemas contribuem para produção e dinâmica auto-organizativa do agroecossistema (PETERSEN, et al. 2017) em que um elemento sustenta outro a partir das diversas trocas e fluxos de energias ou ciclagem de nutrientes. Exemplo disso, são as trocas de nutrientes entre os subsistemas de cultivo e os subsistemas de animais que o tempo inteiro se retroalimentam, numa dinâmica em que o esterco do animal alimenta a roça, que retroativamente alimenta os animais.

O mesmo acontece com as interações no nível dos suprassistemas. Como já mencionado os agroecossistemas não estão isolados, eles interagem com outras comunidades, com o município, com movimentos sociais e numa escala mais ampla que envolve o contexto da entrada do agronegócio na região, com a influência da mídia, dentre outros. São exemplos dessas relações para além dos agroecossistemas desde um celular, à antena parabólica, o arame farpado para a construção de cercas, a motocicleta, a forrageira, dentre outras que entram no agroecossistema como também as saídas através da venda de excedentes.

Diante do apresentado, podemos afirmar que quanto mais subsistemas existirem e quanto mais eles forem interligados mais sustentável são, pois vão depender menos do mercado. Logo, mais autonomia tem o Núcleo familiar e o agroecossistema como um todo.

Entretanto, convém mencionar algumas contradições. No que se refere às tecnologias aplicadas alguns camponeses costumam preparar a terra a partir de trabalhos manuais com enxadas, foices, facão e machados, o arado com bois, mas contraditoriamente, também usam o trator (tecnologia convencional) no processo de preparo para plantação de terras extensas.

No manejo dos animais, é interessante mencionar que alguns camponeses produzem a ração desses animais a partir dos subsistemas locais. Por outro lado, fazem uso de produtos comprados no mercado, como o sal mineral, antibióticos e vacina e outros medicamentos.

As contradições em relação à agroecologia são percebidas também no que se refere ao uso de insumos nas plantações. Alguns compram fertilizantes químicos como o NPK, a ureia e calcário. Embora, a maioria faça uso dos insumos do agroecossistema na produção de alimentos.

Vale destacar que muitos saberes estão em processos de erosão na comunidade, pois não sendo sistematizados dependem da memória e prática desenvolvida de geração em geração. São exemplos, a extração do óleo e leite do coquinho piaçava; a “dicoada” que consiste na substituição da soda cáustica por um caldo de cinzas de madeira e no uso do timbó (*Ateleia glazioviana*) e outras plantas para produção de sabão. Alguns moradores relataram que essas atividades eram cansativas e que hoje “não vão mais se dar ao trabalho de fazer” já que encontram esses produtos no comércio e a facilidade de transporte para a cidade é melhor. Outros relatam que devido a velhice não têm mais condições físicas de exercer tais atividades.

Disso decorre nossa percepção de que os camponeses não estão isolados e vivem grandes tensões com a lógica do mercado que avança onde avança o agronegócio no Piauí. A mídia tem grande influência nesses processos, pois exerce uma educação adestradora de considerar bens naturais em mercadoria. As pedagogias capitalistas desvalorizam os saberes tradicionais e ensinam as pessoas a depender da indústria, privatizando os sistemas de saberes tradicionais como é o caso dos sistemas de patentes.

Conclusões

O modo de vida camponês é em si uma forma de resistência à lógica capitalista de produção. Tendo em vista que para esses sujeitos sociais os aspectos produtivos e culturais são indissociáveis e o foco não é a produção de mercadoria, mas, a reprodução social familiar. Obviamente, existem muitos desafios para a permanência desses sujeitos no campo e para a gestão de seus agroecossistemas, mas, ainda assim eles resistem a partir de seu modo de vida, das diversas estratégias e dos saberes que estão ligados à sua prática cotidiana.

Entretanto, isto não significa ausência de contradições, pois os agroecossistemas são sistemas abertos, logo mantêm diversas relações com os fatores externos, tendo a capacidade de influenciar e ser influenciado por esses fatores. Decorrente disso, ao mesmo tempo em que existem processos de resistência entre as famílias para permanência no campo a partir dos saberes e princípios que foram repassados de geração em geração, existe um processo de adesão de algumas famílias ao processo hegemônico relacionado ao estilo empresarial de fazer agricultura, sob o argumento que as práticas modernas podem facilitar o manejo do agroecossistema, assim como permitem a de entrada dos impérios alimentares que facilitam o preparo de alguns alimentos e até mesmo de algumas técnicas de manejo.

Referências

- ALTIERI, Miguel, A. Agroecologia, agricultura camponesa e soberania alimentar. *Revista NERA*, Presidente prudente, Ano 13, nº. 16, pp. 22-32, jan.-jun. 2012.
- CARVALHO, Horácio Martins de. **O camponês, guardião da agrobiodiversidade**. Curitiba, janeiro, 2013, texto.
- CONTE, I. I.; SOUZA, M.I. Saberes da vida os camponeses fora da escola. **ROTEIRO**, v. 38, p. 413- 430, 2013.
- FAVARO, J. F.; CORONA, H. M. P. O campesinato na modernidade: aspectos microssociais, continuidades e resistência. In: **Anais do VIII Seminário Internacional sobre Desenvolvimento Regional**. Santa Cruz do Sul, 2017.
- HART, ROBERT D. **Conceptos básicos sobre agroecossistemas**. Centro Agronômico Tropical de Investigación y Enseñanza., Costa Rica:Turrialba 1985.
- MARIN, J. O.; ROSSATO, Ricardo. **Os camponeses face à extensão rural**. *Cienc. Rural* [online]. Vol. 24, n.2, pp. 449-452. ISSN 0103- 8478, 1994.
- CASTELLI, Pierina German; WILKINSON, Jonh. Conhecimento tradicional, inovação e direitos de proteção. **Estudos Sociedade e Agricultura**. N. 19, outubro, p. 89-112, 2002.
- PEREIRA, L. I.; PAULI, L. O processo de estrangeirização da terra e expansão do agronegócio na região do MATOPIBA. **Campo-território: Revista de geografia agrária**, 11(23 Jul.). 2016.
- PETERSEN, P. et. al; **Método de análise econômico-ecológica de Agroecossistemas**. Rio de janeiro: AS.PTA, 2017.
- PORTO GONÇALVES, C. W. **Dos cerrados e de suas riquezas: de saberes vernaculares e de conhecimentos científicos**. Rio de Janeiro e Goiânia: FASE e CPT, 2019.
- PLOEG, J. D. Van der. **Camponeses e impérios alimentares: lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.
- SILVA, Valcilene R.; PEREIRA, Mônica. C. B. Agroecologia e Sustentabilidade dos Agroecossistemas no Semiárido Brasileiro. In: **VII Congresso Latinoamericano de Agroecologia**, 2018, Guayaquil - Equador. Anais do VII Congresso Latinoamericano de Agroecologia, 2018.
- SHIVA, V. **Monoculturas da mente: perspectiva da biodiversidade e da biotecnologia**. Gaia, São Paulo: 2003.

PERCEPÇÃO E SENSIBILIZAÇÃO SOBRE IMPACTOS AMBIENTAIS DA COMUNIDADE ESCONDIDO – NAZARÉ DO PIAUÍ – PI

*Francisca Maria Santos Oliveira
Jussiana Candeira Spíndola Linhares*

Introdução

Após a Revolução Industrial, a natureza passou a ser explorada como se existisse um estoque inesgotável de recursos e os danos causados por essa ação resultaram em degradação, extinção, problemas de saúde, entre outras consequências (EFFTING, 2007). O desenvolvimento agrícola trouxe inovações nas técnicas produtivas da agricultura, porém isso tem causado muitos impactos negativos no meio ambiente. Com o argumento da necessidade de se aumentar a produtividade, a produção agrícola tradicional passou por grandes mudanças, perdendo lugar para as novas tecnologias. Isso gerou danos ambientais e, conseqüentemente, problemas ao ser humano (GALLO et al., 2012).

A utilização de recursos naturais e sua baixa reposição trazem efeitos colaterais, levando ao esgotamento de recursos e ao aumento das diferenças econômicas em que a riqueza se encontra voltada para alguns países e a miséria e o lixo ficam para os países menos desenvolvidos economicamente ou tecnologicamente (ZANONI et. al., 2000). Kageyama (2004) corrobora com a afirmação acima quando fala da complexidade do desenvolvimento rural, tanto em relação às tecnologias, quanto nas questões sociais envolvidas nessa mudança econômica dentro das comunidades. Na maioria das vezes, isso ocorre pelo fato das consequências dos problemas ambientais ficarem, em sua maior parte, para os moradores rurais, que por sua vez aumentam o lucro de grandes indústrias.

As comunidades rurais sofrem com a degradação ambiental, mas em muitas delas os moradores não se dão conta de que os problemas são consequências do mau uso dos recursos naturais. Essa degradação dos recursos naturais pode ter ocorrido por uma chamada “melhoria” imediata na comunidade, ou de indústrias e empresas que prometeram enriquecimento econômico aos membros da comunidade sem abordar os efeitos colaterais causados por ações ali desenvolvidas. A busca incessante pelo desenvolvimento rural caracterizou-se pela criação de produtos e a exploração de recursos ambientais de forma indiscriminada, devido às novas práticas econômicas que surgem para garantir o crescimento econômico da população do campo.

O desenvolvimento rural baseia-se não mais na produção para consumo próprio, mas em um mercado que cria produtos e serviços novos, aproveitando os fatores tecnológicos que facilitam a produção e reduzem custos, modernizando suas produções.

Isso torna sua prática economicamente ativa, porém gera impactos para a terra, para os rios, para as plantas e para os animais, sendo que muitas vezes os produtores não identificam a ligação da prática agrícola com os impactos gerados.

A Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER) estabeleceu a Extensão Rural para auxiliar no desenvolvimento sustentável da zona rural, abordando vários métodos, inclusive o educativo e assim contribuindo para uma melhoria da qualidade de vida, bem como da relação entre o urbano e o rural. Essa atividade permitiu pensar-se então em uma modernização transformadora e que conserve o meio ambiente (CAPORAL; RAMOS, 2006). Assim, esses autores acreditam que a PNATER melhorou as condições para que o desenvolvimento rural ocorra sem se afastar da sustentabilidade.

No entanto a classe dominante tratou os moradores rurais como depósitos de conhecimento, sendo assim, o que ocorreu foi o inverso da proposta. Consolidou-se, portanto, um modelo capitalista, voltado para industrialização, na qual os pequenos agricultores são vistos como mão de obra e consumidores dos produtos feitos por eles (trabalhadores rurais). Isso acabou por causar a miséria e o êxodo rural, em que havia sido prometido o progresso (CAPORAL; RAMOS, 2006).

Os impactos ambientais gerados por causa da agricultura, sendo ela em grande ou pequena escala, depende dos métodos utilizados para o seu manejo. Nas comunidades rurais pode-se observar o uso de agrotóxicos de forma indiscriminada, pois a maioria dos moradores não sabe que os pesticidas, se usados de forma indevida, podem causar danos ao solo e a sua própria saúde.

De acordo com Ribas e Matsumura (2009), devido às várias fórmulas, os agrotóxicos são avaliados de acordo com o grau de periculosidade para o meio ambiente, por meio de estudos físico-químicos, toxicológicos e ecotoxicológicos. Estes autores citam para os agrotóxicos as seguintes classes: Classe I: produtos altamente perigosos ao meio ambiente; Classe II: produtos muito perigosos ao meio ambiente; Classe III: produtos perigosos ao meio ambiente e Classe IV: produtos pouco perigosos ao meio ambiente.

É importante verificar que, quando um agricultor familiar compra o pesticida, na maioria das vezes, ele não é informado sobre os efeitos ao meio ambiente. Apesar dos riscos serem descritos na embalagem, levando em consideração que alguns agricultores não sabem ler, o vendedor ou a empresa que fabrica o agrotóxico deveriam alertá-los, de uma forma mais clara, destacando sobre possíveis consequências ambientais e para a saúde do agricultor se esses produtos não forem manipulados de forma correta.

Diante desses apontamentos, o presente estudo propõe-se a responder os seguintes questionamentos: Quais impactos ambientais podem ser encontrados dentro da comunidade Escondido, localizada no município de Nazaré do Piauí - PI? Quais consequências esses impactos provocam na comunidade? A pesquisa teve como objetivo identificar os impactos ambientais da comunidade Escondido, assim como verificar

os fatores que geram danos ao meio ambiente no campo; averiguar as consequências dos impactos ambientais para a saúde humana e o meio ambiente e por fim utilizar os dados obtidos na comunidade para sensibilizar os moradores em relação ao desenvolvimento de iniciativas para preservação ambiental da região.

Metodologia

O estudo proposto consiste em pesquisa de campo com natureza exploratória, descritiva e de abordagem qualitativa, que se adequa à abordagem de contemplação da realidade do local a ser pesquisado. O caráter exploratório da pesquisa ocorre quando não se tem conhecimento aprofundado sobre o tema abordado, construindo questões importantes para a realização da pesquisa (SILVA; MENEZES, 2001). Segundo esses autores, a pesquisa descritiva apresenta características de certa população ou fenômenos, estabelecendo relações e observando suas variáveis. A pesquisa qualitativa incorpora as bases sociais como significativas na realidade do homem, fazendo com que as intenções e os atos sejam avaliados adequadamente (MINAYO, 2004).

A pesquisa foi realizada na comunidade Escondido, localizada no município de Nazaré do Piauí – PI, a 13 km da zona urbana. Na comunidade, vivem em torno de 100 famílias, as quais, em sua maioria, sobrevivem da agricultura.

No mês de setembro de 2019, os moradores da comunidade foram abordados em suas casas e convidados a participar como voluntários da pesquisa: “Os impactos ambientais da Comunidade Escondido”. Ao concordarem, eles confirmaram sua participação assinando o termo de consentimento livre e esclarecido.

Foram feitas entrevistas semiestruturadas que continham 20 perguntas com oito moradores da comunidade. Essas entrevistas foram gravadas e transcritas literalmente, levando em consideração que muitos destes moradores não sabem ler. Antes das entrevistas, os participantes foram informados sobre o objetivo do estudo a fim de evitar qualquer tipo de desconfiança que pudesse ocultar ou modificar algum dado.

Além das entrevistas, também se realizou observações de campo para identificação e captura de imagens de possíveis impactos ambientais existentes na comunidade. Estas observações geraram dados que complementaram os obtidos nas entrevistas.

Desenvolvimento

Mediante pesquisas realizadas no tempo comunidade do curso Licenciatura em Educação do Campo do Campus Amílcar Ferreira Sobral da UFPI, observou-se que a população camponesa da comunidade Escondido, localizada em Nazaré do Piauí – PI, está em processo de desenvolvimento agrícola e que para manter a lavoura muitos

moradores utilizam agrotóxicos. Também se observou que estas mesmas pessoas apresentam grande resistência em relação a discutir sobre os impactos causados por estes agrotóxicos. A aversão dos camponeses em discutir esses pontos tornou-se uma motivação para a busca do entendimento sobre a realidade ambiental da comunidade.

Para isso, foram feitas entrevistas (tabela 1) em que as perguntas foram agrupadas em seis grandes blocos que buscavam entender o seguinte: Bloco 1- As percepções sobre meio ambiente, impacto ambiental e problemas ambientais que o entrevistado identificava na comunidade; Bloco 2- Os impactos ambientais que o entrevistado causa no meio ambiente; Bloco 3- A Saúde Ambiental do riacho da comunidade; Bloco 4- Os impactos que as criações ou cultivos do entrevistado causam no meio ambiente; Bloco 5- Os problemas de saúde que o entrevistado tem ou teve que possam ser causados por problemas ambientais da comunidade e Bloco 6 – A percepção do entrevistado quanto a sua necessidade de minimizar os danos no meio ambiente.

Tabela 1 - Perguntas realizadas aos moradores da comunidade Escondido, Nazaré do Piauí.

BLOCO 1	<p>1. Para você, o que é meio ambiente e impacto ambiental?</p> <p>2. Quem você considera responsável pela proteção ao meio ambiente? Pode citar mais de um responsável.</p> <p>3. Cite os piores problemas ambientais da sua comunidade.</p>
BLOCO 2	<p>4. Você considera que causa algum dano ao meio ambiente? Qual?</p> <p>5. Qual é o destino do lixo produzido em sua casa?</p> <p>6. Você acha que jogar o lixo domiciliar em lugares inadequados pode causar prejuízos ao meio ambiente? Quais?</p> <p>7. Você usa lenha para cozinhar ou para outro fim? De onde vem a madeira para a produção da lenha?</p>
BLOCO 3	<p>8. O entorno do riacho da comunidade está em boas condições?</p> <p>9. Você acha que se deve manter a mata nas margens dos rios e córregos? Por quê?</p> <p>10. Existe algum lançamento de esgoto ou outros materiais para dentro do riacho?</p> <p>11. O riacho está próximo de prováveis fontes de poluição (casas, depósitos de lixo, animais mortos)?</p> <p>12. O riacho sofreu ou não mudanças na quantidade de água ao longo dos anos? Se sim como foi essa mudança?</p> <p>13. Existem cercas ou outras formas de proteção ao redor do riacho? Se sim, essa cerca bloqueia a entrada de animais no riacho?</p>
BLOCO 4	<p>14. Você possui alguma criação de animal? Se sim, quais?</p> <p>15. Você dá alguma destinação aos resíduos dos animais?</p> <p>16. Você tem algum tipo de cultivo agrícola? Se sim, quais as culturas plantadas e qual a finalidade do plantio?</p> <p>17. Você faz uso de agrotóxicos nesses cultivos? Se sim, recebeu algum tipo de treinamento para utilização desses produtos?</p>
BLOCO 5	<p>18. Já teve algum problema de saúde, que tenha atribuído a situação ambiental da comunidade?</p>
BLOCO 6	<p>19. Os moradores desenvolvem ou já desenvolveram alguma atividade para diminuir o impacto ou dano ambiental na comunidade?</p> <p>20. Você faz algo para mudar ou evitar problemas ambientais, ou gostaria de fazer algo?</p>

Fonte: Francisca Maria Santos (2019).

Resultados e discussão

Todos os entrevistados envolvidos residem no local de pesquisa e responderam a uma entrevista semiestruturada, abordando os aspectos relacionados a suas percepções referentes aos impactos ambientais dentro da comunidade e as consequências geradas para população. Para a melhor discussão, as perguntas foram divididas em blocos.

BLOCO 1 - Percepções sobre meio ambiente, impacto ambiental e problemas ambientais que o entrevistado identifica na comunidade.

Dos participantes, 62,5% identificam o meio ambiente sendo tudo que está ao redor do ser humano: as plantas, os animais, os rios. De certa forma, esse pensamento está correto, mas o conceito de meio ambiente vai além dessas explicações. Apenas 37,5% identificam o meio ambiente como território, o local de moradia. Evidenciou-se que nenhum participante incluiu o ser humano como componente do meio ambiente.

É importante que a população tenha conhecimento do significado de meio ambiente, assim como perceber que o ser humano faz parte desse meio. Isso propiciará a compreensão da grande crise ambiental do planeta, que é promovida pelo homem. Essa compreensão resultará na melhoria das condições ambientais do lugar em que vivem, pois, assim, estas pessoas serão capazes de realizar práticas mais sustentáveis (MUCELIN; BERLLINI, 2008).

Com relação ao termo impacto ou dano ambiental, todos não souberam responder claramente o que seria isso, somente atribuíram o termo a uma perda. É considerado impacto ambiental as consequências das atividades humanas na natureza, todas as modificações do meio ambiente, benéficas ou negativas. Embora a própria natureza seja responsável por algumas dessas alterações, a ação do homem é causadora da maioria delas, sobretudo as negativas (SPADOTTO, 2002).

A maioria dos entrevistados (75%) atribui a responsabilidade de preservar o meio ambiente a todos os seres humanos. Os outros 25% acreditam ser responsabilidade da comunidade e do poder público. Percebe-se um bom nível de percepção, por parte dos participantes, pois mostraram ter consciência que a responsabilidade ambiental é dividida por todos os atores sociais. Quando uma comunidade reconhece que o homem é o grande responsável pela destruição do meio ambiente, ela também abre espaço para se responsabilizar pelo cuidado ao meio ambiente de forma a evitar a sua degradação.

A prática do dia a dia de defesa do ambiente deve ser feita por todos, ficando assim de responsabilidade do poder público a realização dos mecanismos legais (TOALDO; MEYNE, 2013). Esse fato é confirmado considerando que de acordo o art. 255 da Constituição Federal “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente

equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo, para a atual e futuras gerações” (BRASIL, 1988).

Em se tratando dos problemas ambientais da comunidade, somente 37,5% citam ao menos um problema ambiental, entre eles as queimadas e os lixões próximos às residências. Dos entrevistados 62,5% não percebem nenhum tipo de problema ambiental na sua comunidade.

Dos participantes que citaram problemas ambientais na comunidade, percebe-se que a maioria deles associa os problemas somente ao dano que este causa a saúde, deixando de lado os impactos negativos no meio ambiente. Apesar de não ter sido mencionado pelos moradores como um problema ambiental, com a observação realizada na comunidade, foi evidente a presença de desmatamento. Além da percepção do desmatamento por observação, todos os entrevistados também afirmaram que a maioria dos moradores explora a madeira para cercar as roças, produzir carvão e até mesmo comercializar, inclusive a reserva legal que existe no local já está sendo desmatada correndo o risco de não existir.

De acordo com Souza (2000), nos últimos anos se agravou o desgaste socioambiental no meio rural. Esse autor atribuí este fato à chegada da chamada “moderna tecnologia na agricultura brasileira”, que trouxe problemas como a destruição dos solos, poluição, aumento na produção do lixo, o descontrole de pragas e doenças, a contaminação dos alimentos, intoxicações humanas e do meio ambiente.

BLOCO 2 - Impactos ambientais que o entrevistado causa no meio ambiente.

Quanto à percepção dos participantes com relação aos danos causados por eles ao meio ambiente, 50% percebem que causam danos somente ao queimar ou jogar lixo na rua. Os outros 50% não souberam responder. Esse resultado é preocupante, pois a falta de consciência faz com que a população não seja capaz de evitar muitos impactos negativos gerados na comunidade.

No que diz respeito ao destino do lixo produzido em suas casas, todos responderam que quando este não é queimado no fundo do quintal, o jogam em um lixão formado próximo as residências e nos arredores do riacho (Figura 1 e 2). A maioria acredita que a queima do lixo gera somente consequências para a saúde. Apenas 25% acham que a queima do lixo e os lixões além de ser prejudicial à saúde, também causa prejuízos ao meio ambiente, porém, mesmo assim, só citam a poluição do ar como prejuízo ao meio ambiente.

Figura 1 - Local de descarte do lixo.



Fonte: Francisca Maria Santos (2019).

Figura 2 - Desmatamento para formação de lixão.



O destino inadequado do lixo causa graves problemas de saúde. O lixo no meio ambiente também provoca problemas ambientais como a contaminação do ar e do solo que, conseqüentemente, atinge a águas dos rios, lagos, entre outros recursos hídricos (RIBEIRO; MORELLI, 2009).

Quanto aos questionamentos “Você usa lenha para cozinhar ou para outro fim?” e “De onde vem a madeira para a produção da lenha?”, todos os participantes afirmaram fazer uso da lenha no preparo de alimentos que são realizados em fogões rústicos. A maioria dos moradores retira a madeira desmatando o meio (Figura 3), e quando não utilizam como lenha para cozinhar, fazem a queima da madeira para transformar em carvão. Observou-se que realizam essa atividade frequentemente pelo fato de muitos moradores estarem desempregados e o valor do botijão de gás ser muito elevado para a renda da família. Desta forma eles acabam abrindo mão de comprar o gás de cozinha e optando pela compra de itens que consideram de maior necessidade.

Figura 3 - Área desmatada.



Fonte: Francisca Maria Santos (2019).

Todavia cabe ressaltar que a retirada da madeira do ambiente para a fabricação da lenha e do carvão causa um dos maiores problemas ambientais que é o desmatamento, como também provoca a poluição do ar que conseqüentemente gera grandes problemas ambientais e de saúde. O aumento desregrado do uso de lenha nas casas traz conseqüências negativas tanto para a saúde quanto para o meio ambiente. A queima da lenha para fins domésticos contribui para a degradação do ambiente, para o aumento das emissões de carbono e para a destruição das florestas, que vem ocorrendo numa grande velocidade (MEDEIROS; CARVALHO, 2009).

BLOCO 3 - Saúde Ambiental do riacho da comunidade.

Na comunidade, existe um riacho no qual são encontrados grandes problemas ambientais do local. Por meio das respostas foi possível perceber que os participantes identificam somente que o riacho com o passar dos anos secou (Figuras 4 e 5), não percebendo os impactos negativos no entorno do riacho que levou a essa perda ambiental.

Figura 4 - Riacho da comunidade em 2016.



Figura 5 - Riacho da comunidade em 2019.



Fonte: Francisca Maria Santos (2019).

Fonte: Francisca Maria Santos (2019).

Os principais impactos negativos que levaram à diminuição do volume de água do riacho são: a falta da mata ciliar que provocou erosão e assoreamento do riacho e a proximidade com várias fontes poluição como currais de gado, chiqueiros de porcos, roças com cultivos agrícolas e depósitos de lixo.

Foi verificado que o riacho está em grande parte assoreado (Figura 6), e possui um acúmulo de resíduos sólidos, tais como, garrafas pet, sacolas plásticas, roupas, dentre outros resíduos espalhados dentro e às margens do riacho. Nas imediações existem plantações de capim e os animais passam por dentro riacho para se alimentarem da vegetação. O pisoteio desses animais é um dos impactos constatados que pode agravar ainda mais o nível de degradação ambiental, pois torna o solo mais compactado.

A mata ciliar foi retirada para dar lugar ao cultivo agrícola (Figura 7), inclusive os moradores não sabem o significado de mata ciliar nem sua importância para o riacho (Figura 8). Ocorre também lançamento de esgoto para dentro do riacho e, por

existir currais de porco e de gado, encontram-se fezes de animais e de pessoas, tanto fora como, dentro do riacho.

Figura 6 - Riacho assoreado.



Fonte: Francisca Maria Santos (2019).

Figura 7 - Plantação a margem do riacho.



Figura 8 - Retirada da mata ciliar.



Fonte: Francisca Maria Santos (2019).

Outro aspecto observado e considerado preocupante é o fato dos moradores não terem conhecimento da importância do riacho para a comunidade. A constatação realizada corrobora com as considerações de Soares; Salgueiro; Gazineu (2007), que ressaltam que o homem precisa ter conhecimentos para se apropriarem dos recursos naturais de forma que não esgotem. Exemplos desses recursos são os riachos e todos cursos fluviais, que devem ser utilizados de forma sustentável na garantia da manutenção da biodiversidade e sobrevivência dos próprios moradores.

BLOCO 4 - Impactos que as criações ou cultivos do entrevistado causam no meio ambiente.

Os resultados indicam que a atividade pecuária na comunidade é predominantemente familiar e de subsistência. Os entrevistados possuem criações de boi e porco. Eles não possuem conhecimento que por meio dessas atividades acontecem perdas ambientais em vários sentidos. Ao observar a comunidade percebe-se grandes áreas desmatadas para em seu lugar colocar pastagem, como também para construções de currais. Com essa atitude várias espécies de árvores são perdidas. Levando em consideração que na comunidade os porcos são criados soltos, se pode assim destacar outro problema ambiental que ocorre por meio da emissão de gases voláteis liberados pela urina e fezes destes animais.

Na comunidade não é dado nenhum destino aos resíduos dos animais. A urina e as fezes permanecem no solo provocando maus odores e proliferação de insetos e posteriormente esses dejetos irão poluir lençóis freáticos e outros corpos hídricos. A ligação entre pecuária e agricultura foi quase inteiramente rompida: as lavouras são cultivadas com produtos químicos industriais, enquanto o excremento dos animais não é utilizado e acumulam em lagos e rios, os deixando com odor desagradável (PAULUS; MULLER; BARCELLOS, 2000).

Todos os participantes fazem uso intensivo de agrotóxicos na plantação de arroz, feijão, melancia e abóbora. Em seus relatos demonstram perceber os riscos que a utilização incorreta desses produtos químicos gera para a saúde, mas possuem pouco conhecimento quanto aos impactos negativos que os agrotóxicos provocam no meio ambiente.

Essa situação ocorre pelo fato de os produtores não terem recebido nenhum tipo de treinamento para utilização desses produtos, seguindo somente o tempo que eles possuem de experiência. São eles que fazem o preparo do produto, usando apenas um pedaço de madeira para misturar. A pulverização é o método utilizado para aplicação do produto, com o auxílio de bombas manuais. A aplicação é realizada sem a utilização dos Equipamentos de Proteção Individual (EPIs).

Os produtores não possuem informações suficientes para desenvolverem um novo modelo de cultivo agrícola sustentável. Dessa forma por não observar nem seguir as orientações e instruções contidas nos rótulos e bulas dos produtos, os agricultores conseqüentemente fazem o uso inadequado dos agrotóxicos. Existem alguns fatores

que dificultam a leitura e compreensão dos rótulos dos produtos, como a linguagem técnica das informações, juntamente com os baixos níveis de escolaridade dos trabalhadores rurais (OLIVEIRA-SILVA et al., 2001).

BLOCO 5 - Problemas de saúde que o entrevistado tem ou teve, que possam ser causados por problemas ambientais da comunidade.

Dentre os problemas de saúde resultante da atual situação ambiental da comunidade, todos os entrevistados citaram apenas problemas respiratórios como a asma, resultante da queima do lixo. A situação ambiental da comunidade deixa a população exposta a vários riscos de saúde. Durante a pesquisa de campo na comunidade foi observada a proliferação de mosquitos no lixão próximo às residências. O lixo é um ambiente propício para os insetos colocarem seus ovos e multiplicarem os riscos de doenças como, por exemplo, a dengue.

Os problemas ambientais locais, tais como a degradação da água, do ar e do solo do ambiente doméstico e de trabalho, têm impactado significativamente a saúde humana. Saúde e meio ambiente sempre estiveram intimamente relacionados. Quando realizamos o cuidado com o meio ambiente, estamos preservando também a nossa saúde. É preciso, portanto, uma reincorporação das questões do meio ambiente nas políticas de saúde e a integração dos objetivos da saúde ambiental numa ampla estratégia de desenvolvimento sustentável (MORAES, 2002).

BLOCO 6 - Percepção do entrevistado quanto a sua necessidade de minimizar os danos no meio ambiente.

Apesar da realidade ambiental da comunidade e de estar clara a necessidade de conscientização de toda população para diminuir a degradação ambiental, os moradores não desenvolvem nenhuma atividade para desacelerar os impactos ambientais que ocorrem na comunidade. Essa falta de iniciativa da população para recuperar o meio ambiente se atribui a falta de informações sobre o tema. Os moradores necessitam de sensibilização ambiental. Com base nisso pode-se observar a necessidade da implantação real da Educação Ambiental nas escolas, tendo em vista a importância de relacionar essa temática com a vida do aluno, com a finalidade de educar toda a sociedade (BRASIL, 2000). Além da Educação Ambiental na escola, tem-se a necessidade de se ir além e fazer ações de educação ambiental para a comunidade que não está inserida na escola.

A Educação Ambiental leva as pessoas a entenderem a relação entre o homem e a natureza. Também auxilia na preservação mediante informações, sobretudo no âmbito escolar, em que cada pessoa pode assumir e adquirir o papel de membro principal do processo de ensino-aprendizagem a ser desenvolvido e assim surge um agente transformador e participante dos problemas ambientais diagnosticados (FERREIRA; PEREIRA; BORGES, 2013). A inserção da temática Educação

Ambiental na escola é, de fato, uma das melhores formas de combater a degradação do meio ambiente com a formação de conceitos para os alunos. A escola é o espaço social e o local onde muitos poderão dar sequência ao processo de socialização, formando então cidadãos conscientes e preocupados com o meio ambiente.

Diante da realidade ambiental que se observou na comunidade, realizou-se um momento de sensibilização com alguns moradores, em que aconteceu uma interação com o intuito de despertar nos envolvidos uma visão crítica e reflexiva quanto ao seu papel na preservação do meio em que vive. Essa sensibilização permitiu mostrar que com essa visão crítica será possível minimizar os efeitos negativos identificados e colaborar com melhoria na qualidade de vida da comunidade, assim como também alcançar um ambiente sustentável para a atual e futuras gerações.

Considerações finais

Este trabalho buscou apontar os impactos ambientais dentro da comunidade Escondido, do município de Nazaré do Piauí, e as consequências geradas para população. Foi constatado que na comunidade existem graves problemas ambientais e a população possui pouca percepção quanto aos impactos ambientais resultantes de seus hábitos.

Os participantes não incluem o homem como parte integrante do meio ambiente, dando a impressão que está fora dos processos de transformação que acontecem a todo instante. Esse desconhecimento é preocupante, pois impede qualquer tipo de pensamento crítico com o meio ambiente, inclusive sobre a sua própria realidade.

Percebe-se a necessidade de uma mudança na postura dos moradores frente a atual questão ambiental da comunidade, assim como promover ações e práticas educativas em defesa do meio ambiente. Portanto conclui-se que a Educação Ambiental deve ser inserida na comunidade, sendo realizada com base na sensibilização da população, objetivando fazer estas pessoas se enxergarem como parte do meio ambiente, para que a partir daí possam contribuir para melhorias na comunidade, sejam elas sociais sejam ambientais.

Referências

BRASIL, Senado Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: **Senado Federal: Centro Gráfico**, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente e saúde**. Rio de Janeiro, 2000.

CAPORAL, Francisco Roberto; RAMOS, L. de F. Da extensão rural convencional à extensão rural para o desenvolvimento sustentável: enfrentar desafios para romper a inércia. **Brasília**, 2006.

EFFTING, Tânia Regina. **Educação Ambiental nas Escolas Públicas: realidade e desafios**. Monografia (Pós Graduação em “Latu Sensus” Planejamento Para o Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Ciências Agrárias, Universidade Estadual do Oeste, 2007.

FERREIRA, José Edilson; PEREIRA, Saulo Gonçalves; BORGES, Daniela Cristina Silva. A Importância da Educação Ambiental no Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Educação e Cultura**, n. 7, p. 104-119, 2013.

GALLO, Edmundo et al. Saúde e economia verde: desafios para o desenvolvimento sustentável e erradicação da pobreza. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, p. 1457-1468, 2012.

KAGEYAMA, Angela. Desenvolvimento rural: conceito e medida. **Cadernos de Ciência & Tecnologia**, v. 21, n. 3, p. 379-408, 2004.

MEDEIROS, Wellma Karla Barbosa; CARVALHO, Rodrigo Guimarães de. A problemática do uso da lenha no município de Ipueira–RN: caracterização dos impactos socioambientais. **Areia Branca**, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8ª edição. São Paulo: Hucitec; 2004.

MORAES, Antônio Carlos Robert de. Fundamentos epistemológicos para o estudo do meio ambiente. *In*: MORAES, Antônio Carlos Robert de (org.). **Meio ambiente e ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, p. 17-158, 2002.

MUCELIN, Carlos Alberto; BELLINI, Marta. Lixo e impactos ambientais perceptíveis no ecossistema urbano. **Sociedade & natureza**, v. 20, n. 1, p. 111-124, 2008.

OLIVEIRA-SILVA, Jefferson José et al. Influência de fatores socioeconômicos na contaminação por agrotóxicos, Brasil. **Revista de Saúde Pública**, v. 35, p. 130-135, 2001.

PAULUS, Gervásio; MULLER, André; BARCELLOS, Luiz Antônio Rocha. **Agroecologia aplicada: práticas e métodos para uma agricultura de base ecológica**. Porto Alegre: EMATER-RS, 2000.

RIBAS, Priscila Pauly; MATSUMURA, Aida Terezinha Santos. A química dos agrotóxicos: impacto sobre a saúde e meio ambiente. **Revista Liberato**, v. 10, n. 14, p. 149-158, 2009.

RIBEIRO, Daniel Vêras; MORELLI, Márcio Raymundo. **Resíduos sólidos: problema ou oportunidade**. Rio de Janeiro: Interciência, 2009.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Eстера Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3ª edição. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC; 2001.

SOARES, Liliâne Gadelha da Costa; SALGUEIRO, Alexandra Amorim; GAZINEU, Maria Helena Paranhos. Educação ambiental aplicada aos resíduos sólidos na cidade de Olinda, Pernambuco—um estudo de caso. **Revista Ciências & Tecnologia**, v. 1, n. 1, p. 1-9, 2007.

SOUZA, Renato Santos de. **Entendendo a questão ambiental: temas de economia, política e gestão do meio ambiente**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; 2000.

SPADOTTO, Claudio Aparecido. Classificação de impacto ambiental. **Comitê de Meio Ambiente, Sociedade Brasileira da Ciência das Plantas Daninhas**, 2002.

TOALDO, Adriane Medianeira; MEYNE, Lucas Saccol. A educação ambiental como instrumento para a concretização do desenvolvimento sustentável. **Revista eletrônica do curso de Direito da UFSM**, v. 8, p. 661-673, 2013.

ZANONI, Magda et al. Preservação da natureza e desenvolvimento rural: dilemas e estratégias dos agricultores familiares em Áreas de Proteção Ambiental. **Desenvolvimento e meio ambiente**, n. 2, p. 39-55, 2000.

AGRICULTURA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ABORDAGEM SOBRE VAZANTES E SISTEMAS AGROECOLÓGICOS DE PRODUÇÃO

Ana Maria da Rocha

Sandra Regina Cardoso Vitorino

Introdução

No nordeste do Brasil, a disponibilidade de água é uma questão de grande importância, em particular, para uso agrícola (agricultura de sequeiro, de vazante ou de irrigação), sendo as áreas dos vales, baixadas ou baixios, bem como as áreas planas as que apresentam maior potencial de produção agrícola, em função de uma maior disponibilidade hídrica (SOUZA et al., 2016).

A “agricultura de vazante”, também denominada “vazante(s)”, pode ser definida como sendo a agricultura cultivada nas planícies baixas de rios, açudes e igarapés, sustentada pelos aluviões deixados no solo durante a cheia. No cenário da agricultura familiar a agricultura de vazantes caracteriza-se como a agricultura nas planícies baixas de rios, açudes e igarapés, barragens, lagoas e leitos dos rios sustentada pelos aluviões deixados no solo durante pelas águas durante o período chuvoso e descobertas durante a época seca (EMBRAPA, 2004; CASTRO et al., 2018). A matéria orgânica que vem do rio “ é o resultado da mistura da biomassa formada pelos troncos, gramíneas, galhos e folhas secas das árvores dispostas no cerrado em áreas inundáveis, que são carregadas pela água” (CASTRO et al., 2018, p. 74).

O cultivo de vazantes é uma prática milenar que ainda é utilizada por muitos agricultores na atualidade. Compreendemos a importância dessa prática, sobretudo para pequenos agricultores familiares, mas necessário também se faz abordar sobre as consequências do uso constante da mesma, para as margens e próprio leito do rio.

Por outro lado, os quintais produtivos agroecológicos ou agroflorestais, sistemas produtivos muito desenvolvidos no Brasil são apontados como sustentáveis, pois, procura manter as bases dos recursos naturais e contribuem de maneira acentuada para a manutenção e sustento da família, podendo gerar excedentes na renda familiar (FILHO; YARED, 2017). Outro aspecto importante é que os quintais agroecológicos assumem importância relevante na soberania alimentar de muitas famílias propiciando alimentos de qualidade.

No município de Arraial (PI) a agricultura familiar camponesa é considerada como a principal fonte de renda e as práticas agrícolas mais expressivas são: cultivo de vazantes (às margens do rio Canindé) e a agricultura de roça de sequeiro (caracterizada por retirada da vegetação nativa ou não, periodicamente e em locais diferentes para a implantação dos cultivos). Tanto a agricultura de sequeiro, quanto o cultivo das vazantes vem ao longo dos anos causando diversas consequências ambientais

Assim, esta pesquisa surge diante da constatação do quadro atual e particular, porém não isolado, de degradação em que se encontra o rio Canindé, Arraial, Piauí, e versa sobre as contribuições das vazantes para essa situação e a discussão de alternativas ecológicas e sustentáveis de produção de alimentos por agricultores familiares campesinos do município. Tudo isso à luz da educação do campo existente e a educação do campo desejada, sem a pretensão de contribuir com o discurso capitalista de produção que tanto exclui o modelo de agricultura tradicional, mas a favor de uma agricultura camponesa de qualidade e com minimização dos impactos ambientais.

Neste sentido, a pesquisa objetiva conhecer e analisar a percepção dos estudantes sobre o cultivo de vazantes e de sistemas agroecológicos produtivos, em duas escolas campesinas no município de Arraial (PI),

Agricultura e Educação do campo

A agricultura é prática fundamental para a existência humana. No Brasil, um dos maiores produtores de alimento do mundo, destaca-se a agricultura familiar contribuindo com expressiva quantidade de alimentos básicos à mesa do brasileiro, cerca de 70% (MITIDIERO JÚNIOR; BARBOSA; SÁ, 2017).

O conceito de agricultura familiar segundo Abramovay (1998), consiste no tipo de agricultura cuja administração e a maior parte do trabalho, ocorre entre indivíduos com laços familiares. Dentro do cenário da agricultura familiar brasileira a prática de vazantes caracteriza-se como a agricultura desenvolvida nas faixas de terras situadas às margens dos açudes, barragens, lagoas e leitos dos rios, que são cobertas pelas águas durante o período chuvoso e descobertas durante a época seca (EMBRAPA, 2004).

Na região Nordeste, a disponibilidade de água é uma questão de grande importância, em particular, para uso agrícola, através da agricultura de sequeiro, de vazante ou de irrigação, sendo as áreas dos vales, baixadas ou baixios, bem como as áreas planas as que apresentam maior potencial de produção agrícola, em função de uma maior disponibilidade hídrica (SOUZA et al., 2016).

Em território brasileiro, o imenso espaço “campo” caracteriza-se por grande diversidade social e natural, visualizando-se uma grande variedade de tipos agrícolas, evidenciando-se dois extremos, conforme Bergamim (2016, p. 207):

De um lado, os sistemas agrícolas mais primitivos que consomem muitos recursos naturais (desmatamento, perda de solos, redução da fertilidade natural, erosão genética, etc.). No outro extremo, com inúmeras combinações intermediárias, estão sistemas de produção altamente intensificados, que consomem relativamente menos recursos naturais no local, mas introduzem no meio ambiente, novos elementos e produtos causadores de desequilíbrios (inseticidas, pesticidas, fertilizantes, sais, etc.).

O cultivo das vazantes persiste em um extremo, sendo que com a retirada da mata ciliar (proibida por lei - Código Florestal, Lei 4.771/65, alterada pela Lei n.º 12.651/2012) consequências ambientais e sociais são percebidas. Uma vez que os danos ambientais alcançam níveis críticos, reduz a produtividade e acarreta insegurança alimentar, sendo que o agricultor campestre depende diretamente dos recursos naturais para sua sobrevivência.

Frente à explosão populacional mundial, produzir alimentos, assegurando as condições adequadas para a continuação do processo de produção, sem comprometer os recursos naturais é o maior desafio da sociedade moderna. E nesse contexto está evidente que a humanidade, através de alguns segmentos da sociedade tem buscado soluções para diversos problemas ambientais, causados pela agricultura existente, e de alternativas ao modelo de agricultura adotado, quer pelos agricultores campestres, quer pela agricultura intensiva (monocultura com uso demorado dos meios de produção). A agroecologia é resposta nesse percurso, aliando alternativa ao processo produtivo e melhoria do ensino no campo, pois conforme Sousa (2017), partindo do caráter político da agroecologia, pode-se afirmar que agroecologia e educação do campo se encontram na mesma base de construção inicial.

O termo Agroecologia, de acordo com Machado e Machado Filho (2014, p. 36) remete a vários conceitos e agasalha diversas acepções:

Como forma de agricultura retoma concepções agronômicas da pré-revolução verde [...], significa uma agricultura que incorpora as dimensões culturais, sociais, éticas e ambientais [...] e como método, corresponde a um processo de produção agrícola (animal e vegetal), que resgata os saberes que a “revolução verde destruiu ou escondeu”, incorporando-lhes os extraordinários progressos científicos dos últimos 50 anos, configurando um corpo de doutrina que viabiliza a produção de alimentos limpos, sem veneno, tanto de origem vegetal como animal, e, o que é fundamental, básico e indispensável, em qualquer escala.

Partindo da situação dos agricultores familiares do município de Arraial, bem como de outros municípios piauienses, do Nordeste e mesmo do Brasil, entende-se que é urgente repensar e reformular a educação que acontece no campo. De acordo com Wanderley (2017) é preciso ter um olhar cuidadoso pela educação dos povos do campo (vivem e trabalham no campo), garantindo qualidade de vida aos campestres.

Tem-se almejado por uma Educação do Campo, incorporada nas políticas públicas, porém construída pelos sujeitos do campo (MELO; CARDOSO, 2011), que vivem e sobrevivem do campo e que são os principais protagonistas desse espaço de vida e produção.

Nesse propósito, afirma Sousa Sobrinho (2009), que os temas relacionados a Ciências da Natureza são de grande relevância para a compreensão de acontecimentos naturais e suas correlações com a vivência local, e apesar das normatizações legais

existentes vigorar no país, o modelo tradicional de educação permanece, persistindo ensino dispensável e desinteressante, exatamente por não associar o saber científico e as singularidades do conhecimento do senso comum.

Corroboram Almeida e Guzz Filho (2016) ao enfatizar que a educação do campo apenas será adequada quando os agentes sociais dessa educação conseguirem materializar, a partir da pesquisa científica, mecanismos que consolidem a construção coletiva de organização ou reorganização do ensino de Ciências Naturais.

O enfoque agroecológico dentro da educação do campo apresenta alguns elementos, apontados por Sousa (2015), principalmente: produção de conhecimento a partir da problematização da realidade alicerçado no diálogo de saberes (científico e popular), produção e adaptações de tecnologias às realidades específicas, com respeito ao meio ambiente, gerando alimentos de qualidade.

Diante de toda a problemática e desafios atuais que envolvem a educação do campo e a agricultura familiar camponesa, verifica-se um número cada vez maior de pesquisas e estudos, bem como publicações evidenciando a importância de ambos para a ressignificação do “campo”, especialmente da produção campesina, reconhecida como mais adaptadas para o desenvolvimento do campo. Dentro desse espaço a Educação do Campo, busca instrumentos capazes de responder inúmeras problemáticas que fazem parte do cotidiano das populações campesinas, incluindo nessa discussão a proposição de alternativas ao sistema produtivo vigente e discussão e ações que resultem na preservação/conservação do ambiente local. Dentro desse contexto, nesse artigo, focalizamos a agricultura de vazantes.

Área de Estudo e Aspectos Metodológicos

A pesquisa foi na Escola Estadual Gonçalo Nunes (Modalidade Educação de Jovens e Adultos - Fundamental e Médio) e Escola Municipal Maria Barbosa (Ensino Fundamental Regular), ambas localizadas no município de Arraias, região Centro Sul do Estado do Piauí.

A coleta de dados se deu através da aplicação de um questionário semiestruturado, constituindo-se sujeitos dessa pesquisa 29 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental Regular (Escola Municipal “Maria Barbosa”), estudantes da Modalidade Educação de Jovens e Adultos, sendo 11 estudantes do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental e 31 estudantes do 3º ano do Ensino Médio (Escola Estadual “Gonçalo Nunes”).

O questionário contou com 11 questões fechadas e abordou sobre os problemas ambientais do cultivo das vazantes e as alternativas a esse sistema. Além disso, incluiu questão sobre o a abordagem de tais temas nas escolas. Embora o intuito não fosse discriminar sobre níveis e modalidades de ensino, após análise descritiva dos dados, optou-se por manter a análise comparativa entre as respostas dos estudantes das três turmas. Anteriormente à aplicação dos questionários, os participantes da pesquisa

assinaram termo de consentimento livre esclarecido. No caso dos estudantes do ensino fundamental regular, menores de idade, obteve-se um termo de assentimento assinado pelos pais ou responsáveis.

Apresentação e Discussão dos Resultados

A pesquisa envolveu um total de 71 estudantes de duas escolas campesinas e duas modalidades de ensino. Na Escola Municipal “Maria Barbosa”, os sujeitos da pesquisa foram estudantes com idade entre 13 e 18 anos (Fundamental Regular), sendo 47,3% sexo feminino e 52,7% sexo masculino. Na Escola Estadual “Gonçalo Nunes”, a abordagem incluiu estudantes da modalidade Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental – EJA, com estudantes na faixa etária entre 15 e 50 anos de idade, sendo 63,6% mulheres e 36,4% homens, no Ensino Médio, com estudantes entre 18 a 53 anos de idade, sendo 43,4% mulheres e 43,4% homens, enquanto 14,0% não informaram o sexo.

Verifica-se claramente a presença de estudantes adolescentes no Ensino Fundamental Regular, enquanto, na modalidade Educação de Jovens e Adultos mescla-se estudantes adolescentes e adultos acima de 50 anos de idade.

Os resultados da pesquisa foram apresentados e discutidos didaticamente em três eixos centrais: (1) Cultivo de vazantes (2) Alternativas às vazantes/Conhecimento agroecológico e (3) A escola, o ensino de Ciências e o problema das vazantes.

(1) Cultivo de vazantes

Muitas práticas tradicionais de agricultura familiar camponesa realizadas em grande parte do país têm colaborado com a crescente problemática da degradação ambiental como: desmatamento e queimadas (matas nativas), desaparecimento das nascentes e redução da biodiversidade local. A agricultura de vazante às margens do rio Canindé no do município de Arraial, Piauí, faz parte desse cenário (Figura 1).

Figura 1 - (A) Córrego e cultivo de vazantes às margens do rio Canindé, município de Arraial, PI e (B) Córrego do rio Canindé, na estiagem, praticamente seco.

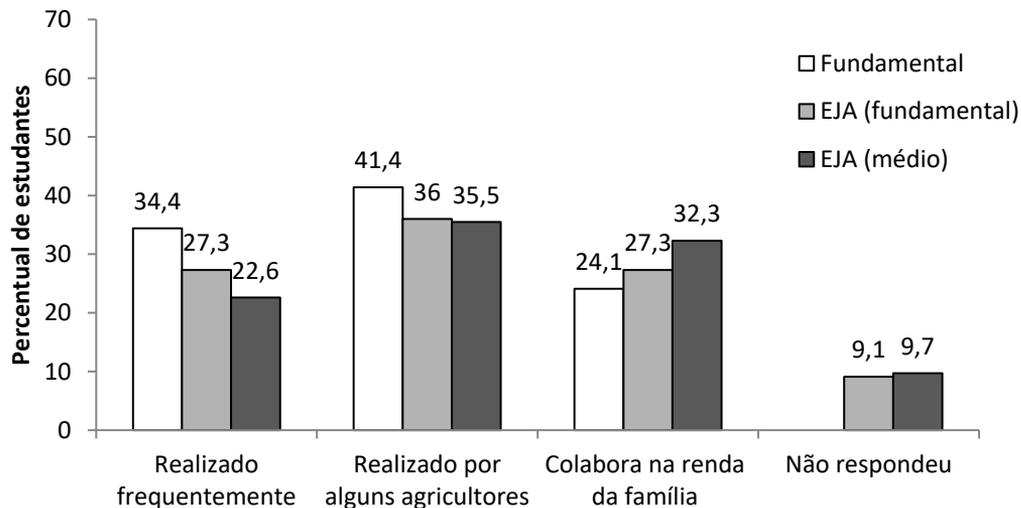


Fonte: Dados da Pesquisa.

Inicia-se a pesquisa questionando aos sujeitos sobre o cultivo de vazantes às margens do rio Canindé e os resultados obtidos, dividem-se entre as seguintes afirmativas: “realizado frequentemente pelos agricultores”, “realizado apenas por alguns agricultores” e “colabora na renda da família”, com percentuais levemente mais expressivos para segunda opção (Figura 2).

De fato, na percepção dos estudantes participantes da pesquisa, o cultivo das vazantes atualmente vem sendo praticado por alguns agricultores apenas, ao contrário de momentos vivenciados no passado da comunidade, onde tal prática era realizada normalmente pelos agricultores locais. A redução cada vez maior do leito do rio e a ausência de fertilidade no solo, ocasionados pelo uso intensivo da prática no passado, pode ter ocasionado redução no número de agricultores em persistir com o cultivo das vazantes.

Figura 2 - Opinião dos estudantes de duas escolas campestres sobre o plantio das vazantes às margens do rio Canindé, município de Arraial, PI, 2018.



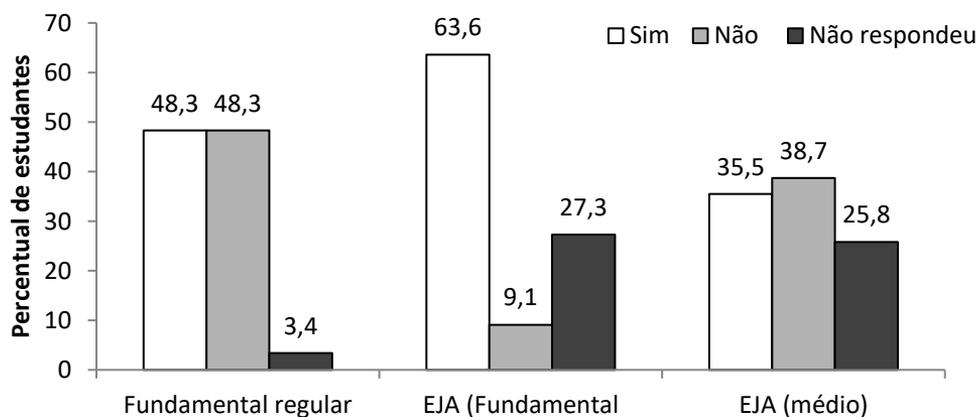
Fonte: Dados da pesquisa.

Plantar em várzeas fluviais é uma atividade quase tão antiga quanto à própria invenção da agricultura pelo homem. Conforme Ceiva e Ceiva (2005) estas áreas de vazante são escolhidas para serem cultivadas por vários motivos: por serem altamente férteis e de fácil cultivo; por possibilitarem a irrigação em regiões áridas ou semiáridas; ou ainda pela facilidade de complementação alimentar oferecida pela pesca.

Contudo, o plantio às margens de cursos d'águas causa degradação das matas ciliares trazendo inúmeras consequências. Quando indagados sobre o cultivo de vazantes trazerem consequências para o rio Canindé e suas margens, destaca-se com maior percentual para afirmativa positiva, os estudantes do Fundamental-EJA, com 63,7% (Figura 3). Por outro lado, destacam-se também os estudantes do Fundamental Regular e Médio-EJA, por apresentarem maiores percentuais tanto para a negação de que essa prática prejudica as condições do rio (48,3% e 38,7%, respectivamente) quanto para o percentual de respostas em branco (27% e 25,8%, respectivamente).

Isso implica em dizer que apesar da constatação *in loco* da agonia do rio Canindé frente à quase completa destruição das suas margens em decorrência, sobretudo, de cultivos agrícolas, a pesquisa realizada revela que não há um consenso entre os sujeitos da pesquisa sobre as consequências dessa prática e a realidade em que se encontra o rio.

Figura 3 - Respostas dos estudantes sobre se o cultivo das vazantes causar problemas ambientais às margens e ao rio Canindé, Arraial, PI, 2018.



Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre os problemas ambientais causados pontualmente às margens e ao leito do rio Canindé em decorrência do uso das vazantes, a pesquisa revela que cerca de 50% dos estudantes do Fundamental Regular e Médio – EJA demonstraram desconhecimento da questão, não respondendo ou não sabendo opinar (Tabela 1). Embora algumas das opções de respostas ofertadas tenham sido apontadas, fica claro que a maioria dos estudantes não conseguem visualizar a problemática e apenas um percentual mínimo aponta para todas as opções, afirmando que as vazantes degradam a mata ciliar, reduz a biodiversidade (flora e fauna) e causam o assoreamento do rio.

As matas ciliares são de fundamental importância para todos os seres vivos, pois delas depende a perenidade dos rios, lagos e açudes. Seu valor é estimado e contemplado no Código Florestal Brasileiro, onde se destaca a obrigatoriedade de proteção das florestas, permitindo seu uso apenas de forma sustentável, consagrando o compromisso do país com a compatibilização e harmonização entre o uso produtivo da terra e a preservação da água, solo e da vegetação (BRASIL, 2012). Entretanto, é percebido que em diversas localidades brasileiras e mesmo em outros países a agricultura tem contribuído para degradação da zona ripária, exatamente devido à alta fertilidade, permitindo alto rendimento de culturas

Quando estudantes foram questionados sobre os problemas causados pelas vazantes às margens do rio Canindé, percentual considerável (fundamental regular e EJA médio) não soube responder, enquanto os demais apontaram apenas uma ou duas das opções apresentadas pela pesquisa, com destaque para assoreamento e degradação da mata ciliar (Tabela 1).

Tabela 1 - Problemas ambientais causados pelo uso das vazantes nas margens do rio Canindé, Arraial, PI. 2018.

	Fundamental Regular	EJA Fundamental	EJA Médio
Respostas dos alunos		%	
Redução fauna e flora	17,0	27,3	12,9
Assoreamento/Degradação da mata ciliar	12,0	53,5	32,3
Assoreamento/Redução da fauna e flora	18,0	9,1	3,2
Todas as opções	3,0	9,1	3,2
Não sei	50,0	1,0	48,4
Total	100	100	100

Fonte: Dados da pesquisa.

A exposição dos solos para práticas agrícolas e outras atividades humanas, em geral acompanhadas de movimentação de terra e da impermeabilização do solo, abrem caminho para os processos erosivos e para o transporte de materiais orgânicos e inorgânicos. O que resulta na morte de peixes e demais vidas aquáticas. A redução da fauna e flora é algo visível nos dias atuais. Muitas das espécies animais nativos como capivara, tetéu, jaçanã, garças estão bem reduzidas. A vegetação nativa, já demonstra sinais de desaparecimento como “maria mole” e “marcela”.

Egbinola, Amanambu e Taiwo (2014) em estudo sobre impacto da agricultura às margens dos rios sobre a estrutura e composição das espécies vegetais e sobre os padrões de diversidade de espécies na mata ciliar, na Nigéria, evidenciaram que a agricultura praticada no ecossistema ciliar provoca esgotando a diversidade de espécies vegetais.

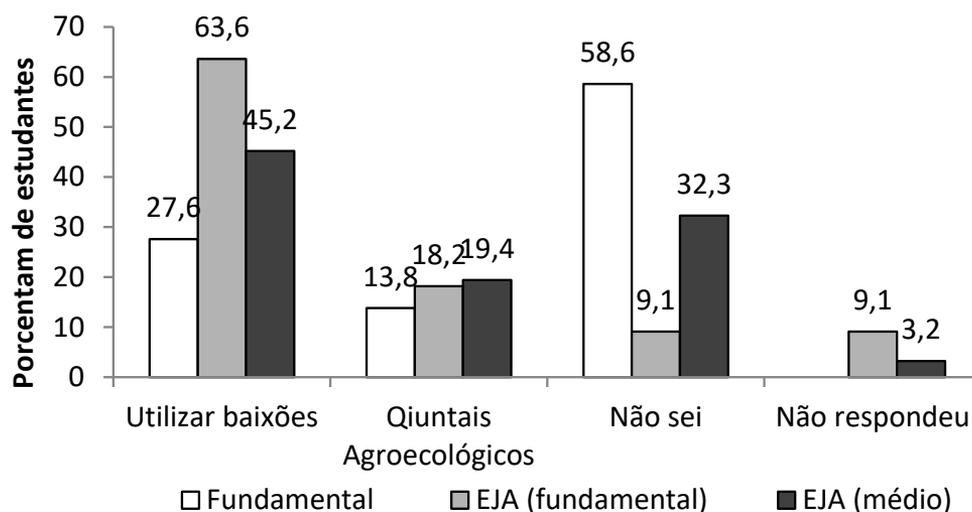
(2) Alternativas às vazantes/ Conhecimento agroecológico

Apesar da problemática ambiental que envolve o uso de vazantes, é preciso reconhecer que essa prática é responsável pelo sustento das famílias que dela se utilizam. Assim, não basta apontar o problema ambiental, é preciso levar em conta a questão social, oferecer e trabalhar também no contexto das possíveis soluções aos problemas correntes, sem afetar o meio (agricultura) de auto sustento das famílias. Assim, alternativas à prática agrícola das vazantes precisam ser apontadas e discutidas por todas as esferas envolvidas.

Nesse sentido, foi solicitado aos estudantes que apontassem alternativas ao sistema de vazantes, ofertando como opções “uso de baixões” e “quintais agroecológicos”, deixando-se aberto para outras sugestões. Entende-se por “baixões”, terras mais altas e afastadas das margens do rio e quintais agroecológicos, como modelos ecológicos de produção, implantado nos arredores das casas dos agricultores.

Como resposta ao questionamento obteve-se os seguintes resultados: apontaram uso de “baixões” a maioria dos estudantes do EJA – Ensino Fundamental (63,6%) e quase 50% dos estudantes do EJA – Ensino Médio, enquanto a maioria dos estudantes do Ensino Fundamental Regular não souberam responder (Figura 4). É verificado, portanto, que os quintais agroecológicos ainda não são conhecidos e trabalhados como realidade no município, sendo apontados por uma minoria de estudantes em todas as modalidades de ensino.

Figura 4 - Alternativas às vazantes apontadas pelos estudantes da Escola Municipal “Maria Barbosa” e Escola Estadual “Gonçalo Nunes”, município de Arraial, PI, 2018.



Fonte: Dados da pesquisa.

Reconhecemos que a agricultura familiar vem ao longo dos anos passando por grandes transformações, como exemplo a perda da identidade rural e da produção. Por outro lado, esse segmento continua apresentando importante papel na produção de alimentos, no contexto atual em que a população mundial tem pressionado para produção de alimentos saudáveis, evidenciando a importância da agricultura familiar como principal possibilidade para solução de tais aspectos (WANDERLEY, 2002).

Com esse propósito Soares et al. (2004), aponta que o modelo agroecológico de produção de alimentos explora a diversidade dos ambientes e busca soluções específicas para cada situação/contexto específico, sem o uso de insumos externos (fertilizantes e agrotóxicos), respeitando os ciclos biogeoquímicos e os trabalhadores do campo.

Na intencionalidade de conhecer o entendimento dos estudantes sobre o Quintal Agroecológico, foi solicitado no questionário que eles apontassem a opção que melhor caracterizasse esse sistema produtivo. Verificamos que, os alunos do Ensino Fundamental Regular demonstraram melhor percepção à cerca dos quintais, pois 62,1% caracterizaram um quintal agroecológico como “sistema de produção familiar

sustentável que garante qualidade de vida”. Contudo, foi observado percentual considerável de estudantes do EJA – Fundamental e Médio que não responderam ao questionamento, 54,5 % e 45,2% respectivamente.

Tabela 2 - Caracterização de um Quintal Agroecológico/Produtivo, por estudantes de duas escolas campesinas, Arraial, PI. 2018.

Respostas	Fundamental regular	Fundamental EJA	Médio EJA
		%	
Produção familiar sustentável; qualidade de vida.	62,1	9,1	35,5
Uso de plantas defensivas no controle de pragas	6,9	18,2	16,1
Uso de agrotóxicos	-	18,2	3,2
Não respondeu	31	54,6	45,2

Fonte: Dados da pesquisa.

No Brasil, quintal é o termo utilizado para se referir ao terreno situado ao redor da casa, definido, na maioria das vezes, como a porção de terra próxima à residência, de acesso fácil e cômodo, na qual se cultivam ou se mantêm múltiplas espécies que fornecem parte das necessidades nutricionais da família, bem como outros produtos, como lenha e plantas medicinais (BRITO; COELHO, 2000).

Os quintais produtivos agroecológicos ou agroflorestais são modelos fartos florescentes no Brasil expostos como manejo sustentável de produção agrícola, porque garante os alicerces dos bens naturais e favorece fulcralmente para a subsistência da família, podendo melhorar o índice da renda da mesma (GAZEL FILHO; YARED, 2017).

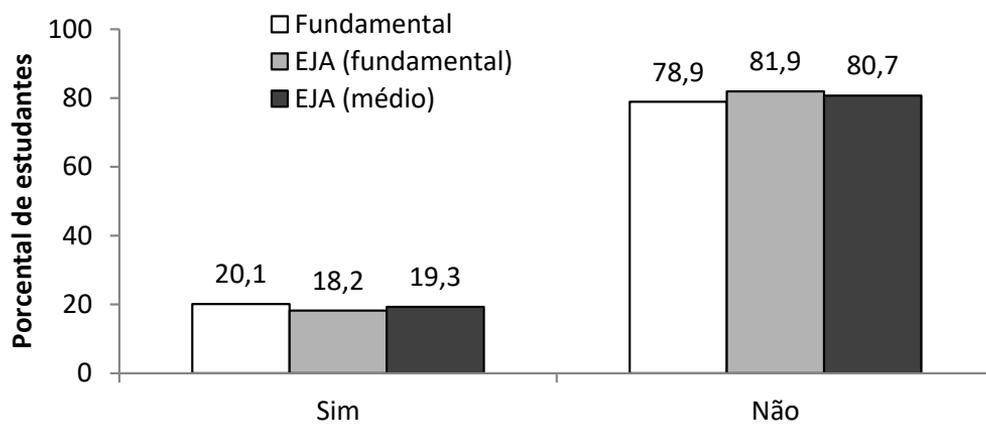
As práticas agroecológicas permitem a expansão da biodiversidade (grande variedade de formas de vida) através do conjunto de relações entre o ambiente físico e os seres que o habitam e dele fazem parte. Igualmente, a produção agroecológica, baseia-se na valorização da diversidade, tanto das espécies cultivadas e silvestres presentes nos agroecossistemas, quanto dos meios de vida desenvolvidos e melhorados pelos agricultores (CAPORAL; COSTABEBER; PAULUS, 2009). Nesse sentido, Silva, Anjos e Anjos (2013) enfatizam a importância dos quintais agroecológicos para soberania e segurança alimentar de muitas famílias, propiciando alimentos de qualidade, para o resgate de valores culturais, favorecendo a proteção ao meio ambiente por meio de uma produção diversificada.

(3) A escola do campo e o problema das vazantes.

Finalizando a pesquisa foi levantada a seguinte questão: a escola, através do ensino de Ciências/Biologia, ou outras disciplinas, tem trabalhado o problema que as

vazantes têm causado à mata ciliar, ao rio e a diversidade local? Como resultado verificou-se que, de fato, conforme a percepção dos estudantes participantes da pesquisa, as escolas em questão não estão trabalhando essa problemática socioambiental local (Figura 5), pois cerca de 80% dos estudantes (Regular e EJA) afirmaram que “não”.

Figura 5 - Resposta dos estudantes sobre se as escolas e o Ensino de Ciências têm trabalhado em favor do problema das vazantes e da mata ciliar, Arraial, PI. 2018.



Fonte: Dados da pesquisa.

A situação das escolas em questão termina por revelar o contexto e o cenário das demais escolas do município, pois a realidade é que o rio Canindé vem desaparecendo no trecho que percorre a cidade, e suas margens estão extensivamente desmatadas. Até o momento os agricultores parecem serem os únicos a perceberem que as condições estão muito diferentes de outrora, e como relato dos próprios estudantes, o cultivo de vazantes já não é tão frequentemente realizado quanto no passado. Contudo, o motivo de muitos agricultores desistirem da prática não significa e nem representa uma sensibilização e preocupação ambiental, mas o fato de margens do Canindé já não produzir como o esperado. Contudo a necessidade de auto sustento permanece e produzir é preciso.

Os resultados aqui apresentados retratam a realidade educacional de muitas áreas camponesas do país, especialmente no Nordeste, pois o processo “ensino/aprendizagem” ainda vigora na ótica do tradicionalismo e falta de contextualização e envolvimento com as problemáticas e necessidades locais. Caldart (2012) enfatiza que a verdadeira educação do campo contempla práticas e políticas de educação de trabalhadores e camponeses em seus territórios e deve alcançar as diversas realidades brasileiras. Nesse caso, especificamente, a educação e a agricultura praticada por agricultores das comunidades tradicionais Capivara e Retiro, banhadas pelo que ainda sobrevive do rio Canindé, em Arraial (PI).

Considerações finais

O cultivo das vazantes ainda é realidade entre agricultores das comunidades camponesas situadas às margens do rio Canindé, porém, somente alguns agricultores resistem tentando extrair seus cultivos da degradação da margem do rio. Os danos causados pelo uso excessivo e contínuo das margens do rio para produção agrícola, ainda não é percebido por todos os estudantes, o que pode ser reflexo do olhar e “desconhecimento” das próprias escolas aqui citadas.

Na percepção dos estudantes, os “baixões” correspondem a principal alternativa às vazantes, enquanto é evidente que a prática dos quintais agroecológicos ainda é pouco conhecida. Necessário se faz um debate mais amplo sobre o cenário vigente.

A abordagem junto aos estudantes foi um passo inicial para essa discussão em Arraial (PI) e ainda que reconhecendo a importância alimentar e cultural da prática de vazantes para a agricultura familiar do município, mas, frente aos problemas ocorrentes, se faz necessário trazer à tona e problematizar junto aos agricultores, escola, comunidade, órgãos ambientais e sociedade em geral.

O estudo aponta que as instituições de ensino representadas pelos estudantes, pouco ou nada abordam acerca da problemática das vazantes, e conseqüentemente não se tem discutido as soluções viáveis e adequadas, inerentes à escola e ao ensino, sobretudo, das Ciências Naturais. Dessa forma, é necessário e urgente implantar uma Educação do Campo e para os povos do campo a partir de um ensino que atenda as temáticas pertinentes a realidade local, através de práticas pedagógicas contextualizadas, de maneira a dar sentido e significado à vida dos povos do campo.

Referências

ALMEIDA, C. L. S. GUZZI FILHO, N. J. **A Interface Entre o Ensino de Ciências e a Educação do Campo: Reflexões Sobre a Organização do Currículo Para Turmas Multisseriadas**. SBEnBio - Associação Brasileira de Ensino de Biologia, 2016.

ABRAMOVAV, R. Agricultura familiar e desenvolvimento territorial. **Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária**, v. 28, n. 1, 1998.

BERGAMIM, J. S. Impactos ambientais e agricultura familiar: como esta relação apresenta-se no espaço rural paranaense. **Ciência e Natura**, Santa Maria v.38 n.1, p. 206-214, 2016.

BRASIL. **Novo Código Florestal Brasileiro: Lei Nº 12.651 de Maio de 2012**: Disponível em: [L12651 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em 10 de Abril 20 de Maio de 2021.

BRITO, M. A; COELHO, M. F. B. Os quintais agroflorestais em regiões tropicais unidades autossustentáveis. **Revisão Agricultura Tropical**, v.4, n.1. 2000. p. 7-38.

CALDART, R. S. **Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção.** In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P.R.; CALDART, R.S. (org.). *Articulação Nacional Por uma Educação do Campo.* Brasília-DF, 2002.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J.A.; PAULUS, G. Agroecologia: matriz disciplinar ou novo paradigma para o desenvolvimento rural sustentável. In: CONTIN, I. L.; PIES, N.; CECCONELO, R. (Org.). **Agricultura familiar: caminhos e transições.** Passo Fundo: IFIBE, 2009. p.1-26.

CASTRO, V. B.; BARROS, F. B.; MARÍN, R. E. A.; RAVENA, N. Os vazanteiros, a agricultura de vazante e as barragens da destruição no Médio rio Tocantins: perspectivas etnoecológicas. **Estudos Sociedade e Agricultura**, vol. 26, n. 1, p. 65-102, 2018.

CEIVA, S. A. R. CEIVA, F. C. Terra do Rio, Terra da Gente: Agricultura de Vazante no Vale do Rio São Francisco. In: III Simpósio Nacional de Geografia Agrária – II Simpósio Internacional de Geografia Agrária. Jornada Ariovaldo Umbelino de Oliveira 1997. Presidente Prudente. **Anais...**, 2005. p.1.

EGBINOLA, C. N.; AMANAMBU, A. C.; TAIWO, M. E. Impact of Farming on Riparian Vegetation Along Ona and Orogun Rivers, Ibadan, Oyo State, Nigeria. **Geografia** (Londrina) v. 23, n.1, p. 127-150, 2014.

GAZEL FILHO, A. B.; YARED, J. A. G. **Estrutura e Função de um quintal agroflorestal no município de Magazão, Amapá.** 2017. Disponível em: <<https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/45747/1/Tese-Gazel.pdf>>. Acesso em 27 de setembro de 2017.

MACHADO, L. C.; MACHADO FILHO, L. C. P. **Dialética da Agroecologia.** Expressão Popular, São Paulo, 2014, 360 p.

MELO, J. F. M.; CARDOSO, L. R. Pensar o ensino de ciências e o campo a partir da agroecologia: uma experiência com alunos do sertão sergipano. **Revista Brasileira de Agroecologia.** v. 6, n. 1. p.37- 48, 2011.

MITIDIERO JUNIOR, M. A.; BARBOSA, H. J. N.; SÁ, T. H. Quem produz comida para os brasileiros? 10 anos do Censo Agropecuário 2006. **Revista Pegada**, v. 18 n.3, p. 7-77, 2017.

SILVA, A. C. G. F.; ANJOS, M. C. R.; ANJOS, A. **Quintais produtivos: para além do acesso à alimentação saudável, um espaço de resgate do ser.** In: Guaju, Matinhos, v. 2. N.1, p.77-101. Colombo, Paraná. 2016.

SOARES, A. M. D.; OLIVEIRA, L. M. T.; MENDONÇA, P.; BARBOSA, S. C. **Desenvolvimento rural e educação: um olhar sobre o programa municipal de desenvolvimento rural sustentável com base na agroecologia.** http://www.anppas.org.br/encontro_anual/encontro2/GT/GT08/ana_dantas.pdf. 2004. Acesso em: março de 2018.

SOUSA SOBRINHO, R. **Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes na Área de Licenciatura Em Biologia.** A Importância do Ensino da Biologia Para o Cotidiano. Faculdade Integrada da Grande Fortaleza – FGF Núcleo De Educação a Distância – NEAD. Fortaleza, 2009.

SOUSA, R. P. Agroecologia e educação do campo: desafios da institucionalização no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p.631-648, 2017.

SOUZA, E. S., ANTONINO, A. C. D., MACIEL NETTO, A., SOUZA, R. M. S., GONDIM, M. V. S. LIMA, V. F., LIMA, J. R. S. ALVES, E. M., COUTINHO, A. P., SOARES, W. A. Comportamento hidrodinâmico de solos em cultivos de vazante no semiárido de Pernambuco (Brasil). **Journal of Environmental Analysis and Progress**. v. 01 n. 01, p. 52-60, 2016.

WANDERLEY, M. N. B. Territorialidade e ruralidade no Nordeste: por um pacto social pelo desenvolvimento rural. In: SABOURIN, E.; TEXEIRA, O. (Orgs.) **Planejamento e desenvolvimento dos territórios rurais: conceitos, controvérsias e experiências**. Brasília: EMBRAPA Informação Tecnológica, 2002. p. 41-52.

WANDERLEY, M. N. B. “Franja Periférica”, “Pobres do Campo”, “Camponeses”: dilemas da inclusão social dos pequenos agricultores familiares. In: (Orgs) DELGADO, G. C.; BERGAMASCO, S.M.PP. **Agricultura Familiar Brasileira: Desafios e Perspectivas de Futuro**, Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2017. p. 63-81.

AGRÓTOXICO E AGROECOLOGIA NO CONTEXTO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE MIGUEL ALVES, PI.

Raimundo Nonato de Melo Santos
Sandra Regina Cardoso Vitorino

Introdução

Um dos temas mais polêmicos da atualidade diz respeito ao uso indiscriminado e exagerado de agrotóxicos nos sistemas agrícolas em larga escala, bem como em pequenas propriedades rurais, com impactos negativos à saúde do produtor e consumidor, além de provocar desequilíbrio ambiental, afetando os organismos benéficos como polinizadores, predadores e parasitoides, dentre outros.

O artigo traz uma discussão que envolve: estudantes, escola família agrícola, pequenos agricultores, o uso de agrotóxico e conhecimento sobre a agroecologia, considerada por especialistas como um novo modo de produção sustentável, ou resgate de práticas agrícolas utilizadas por camponeses, ao longo da história da agricultura.

A proposta é verificar se a Escola Família Agrícola (EFA) de Miguel Alves, PI, tem trabalhado dentro de um enfoque agroecológico, orientando os estudantes, sujeitos dessa pesquisa e intermediadores, através da pedagogia da alternância, entre conhecimento técnico junto à família e comunidade. Assim, o presente artigo tem como finalidade apresentar os resultados de uma pesquisa realizada na Escola Família Agrícola, cujo objetivo é verificar, através da percepção dos estudantes, se a EFA, através do Ensino de Ciências vem trabalhando a questão dos agrotóxicos e da Agroecologia.

Agrotóxico, Agroecologia e Pedagogia da Alternância

O cenário agrícola brasileiro sofreu significativas transformações no século passado, e a modernização da agricultura com a introdução dos preceitos da chamada “Revolução Verde”³¹ introduziu o uso intensivo de insumos, fertilizantes artificiais, defensivos agrícolas e maquinário para o desenvolvimento das atividades agrícolas. Os agrotóxicos correspondem, sem dúvida, como um dos principais componentes dessa transformação cuja finalidade é eliminar pragas, doenças e plantas daninhas que prejudicam culturas agrícolas, incluindo as categorias inseticidas, fungicidas, acaricidas, herbicidas, dentre outros, de acordo com o organismo alvo (insetos, fungos, ácaros ou plantas daninhas).

³¹ Revolução Verde: aplicação intensiva de agroquímicos e fertilizantes, associado ao desenvolvimento genético de sementes, um programa amplo para elevar a produção agrícola no planeta (BARROS, 2010).

O termo inicial utilizado para esses produtos foi “defensivo agrícola”, sendo substituído para “agrotóxico”, após discussões e grandes reivindicações da sociedade no intuito de que fosse evidenciado seu verdadeiro significado de veneno e os danos que podem causar à população e ao ambiente (SIQUEIRA; KRUSE, 2008).

Estudos apontam para o desequilíbrio ambiental ocasionado pelo uso intensivo de agrotóxicos (BATISTELLA et al., 2002; FERREIRA, 2015), demonstrando que além de desenvolver resistência e ressurgência de organismos pragas (implicando em aumento ainda mais da dosagem do produto), ainda tem causado impacto de grande magnitude aos organismos benéficos e responsáveis pelo controle natural de organismos prejudiciais às culturas agrícolas. A modernização da agricultura vem ao longo dos anos evidenciando que tal modelo não é adequado, conforme enfatiza Batistella et al. (2002) e Almeida et al. (2017) produzindo impactos ambientais anteriormente não existentes, tais como: erosão hídrica, eólica e genética, perda de habitats e redução da biodiversidade, assoreamento, dentre outros.

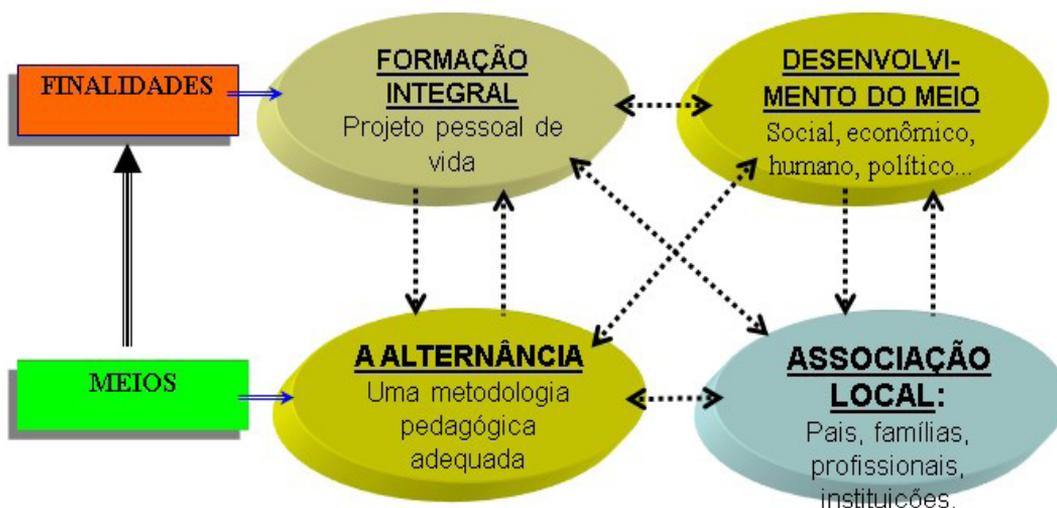
A lei de agrotóxico vigente no país (Lei nº 7.802/1989), regulamentada pelo Decreto no 4.074/2002, inclui critérios ambientais e de saúde pública, além de rigorosos critérios para registros desses produtos, sendo considerada mundialmente uma das mais evoluídas no tocante a proteção da saúde humana e do meio ambiente. Apensar de todo rigor na lei é imenso o número de casos de intoxicações crônicas e agudas que atingem a população brasileira todos os anos, especialmente agricultores, e diversas e variadas são as consequências para o meio ambiente agrícola, evidenciando constante descumprimento da lei.

A propósito Almeida et al. (2017) contribuem para uma reflexão acerca dos agrotóxicos e da legislação brasileira e alertam para a existência de diversas propostas de Projeto de Lei (PL) no Congresso Nacional, dentre elas o PL 3.200/2015, que “dispõe sobre a Política Nacional de Defensivos Fitossanitários e de Produtos de Controle Ambiental” e que representa um verdadeiro retrocesso, e dentre as várias propostas de alterações na lei atual, no Art. 5, Capítulo II, define agrotóxico como “produto defensivo fitossanitário”. De acordo com o Dossiê Abrasco (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE SAÚDE COLETIVA, 2015, p. 28) “Designar os agrotóxicos como defensivos agrícolas é o artifício retórico mais elementar para dissimular a natureza nociva desses produtos”.

Em consequência, pode anular ou diminuir a importância em se discutir o tema, que já vem sendo muito pouco explorado em diversas esferas da sociedade, sobretudo, nos estabelecimentos de Educação Formal. Quando é abordado, nem sempre é trabalhado adequadamente, pois nem sempre a discussão contempla aspectos como consequências para a saúde de produtores, consumidores, organismos benéficos, de forma que uma abordagem mais precisa e acertada sobre produção de alimentos e desenvolvimento local, se faz urgente nos sistemas de ensino e nas práticas escolares. Sobretudo quando diz respeito às Escolas Famílias Agrícolas (EFA), que ao trabalhar a Pedagogia da Alternância, permite a construção conjunta do conhecimento, que não é desvinculado da realidade do aluno.

Conforme trabalhado na proposta e cotidiano da EFA de Miguel Alves (PI), para que a pedagogia da alternância tenha funcionalidade faz necessário apoiar-se nos quatros pilares de sustentação, que contemplam as finalidades e os meios da EFA: (1) formação integral do estudante – como projeto de vida, (2) desenvolvimento do meio – social, econômico, humano, entre outros, (3) a alternância – metodologia pedagógica adequada e (4) associação local – pais, famílias, profissionais e instituições (Figura 1). Contudo, não basta que os pilares existam, precisam estar interligados, pois somente assim acontece a Pedagogia da Alternância. Caso isso não aconteça pode ser considerada até uma “alternância”, mais deixa de existir a Pedagogia da Alternância, que consiste num processo complexo, exige muito trabalho, mas os resultados são notáveis naqueles sujeitos envolvidos e beneficiários.

Figura 1 - Pilares da Pedagogia da Alternância.



Fonte: Arquivos da EFA - Miguel Alves (PI).

A alternância envolve a relação de diferentes parceiros com identidades, preocupações e lógicas também diferentes, de um lado - a escola e sua lógica da transmissão de saberes, do outro lado - tem a família, a comunidade e sua lógica de fazer agricultura familiar (COSTA; SANTOS, 2010).

As EFAs, instituições educativas de ensino formal, contemplam disciplinas da Base Nacional Comum e disciplinas diversificadas (com abordagem da agropecuária), sendo, portanto, destinadas a formação de filhos de agricultores rurais e tem como objetivo central proporcionar uma educação voltada ao meio rural, que atenda às necessidades das famílias e suas realidades, principalmente, garantir que esse estudo contribua para a melhoria do meio que vive o aluno camponês, sua família e sua comunidade.

Como pode-se perceber e conforme enfatiza Trindade e Vendramini (2011), as EFAs têm uma proposta diferenciada das demais modalidades educativas, pois além da formação integral, os jovens também recebem formação técnica sócio profissional, e podem contribuir com o desenvolvimento da comunidade local (maior objetivo), além de possibilitar atuação em empresas que atendam ao capital.

Dentro da perspectiva de um desenvolvimento local que seja sustentável, algumas EFAs têm atualmente direcionado o conhecimento a partir de um enfoque agroecológico de produção de alimentos. Não é tarefa fácil retomar (resgatar) uma concepção de produção de alimentos através de uma agricultura mais ecológica. Contudo, entendemos que é uma tarefa que deve perpassar pela educação campestre, especialmente as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) que através da Pedagogia da Alternância propõe a adequação da escola à vida no campo, baseada no tripé prática – teoria – prática (ação – reflexão – ação), cuja teoria está sempre em função de melhorias na qualidade de vida.

De acordo com Altieri (2012) a Agroecologia fornece os princípios ecológicos básicos para o estudo e tratamento dos recursos naturais e dos ecossistemas produtivos, para que seja culturalmente sensível, socialmente justo e economicamente viável. Os modelos agroecológicos têm se mostrado mais produtivos, mais resistentes a fenômenos ambientais (furacões, clima, etc.), e favorecem a relação do agricultor com sua produção (plantio, colheita até a comercialização) e a independência do agricultor frente aos atravessadores, um incentivo aos jovens a não abandonarem o campo (ANAP, 2012).

O modelo de produção Agroecológico explora a diversidade dos ambientes, buscando soluções específicas para cada situação, sem o uso de insumos externos (agrotóxicos), com uso de policulturas que respeitem os ciclos biogeoquímicos, e respeitem as trabalhadoras e trabalhadores do campo (PAVANELLI, 2012). Apesar dos conhecimentos agroecológicos tornarem possível inúmeras possibilidades dentro do contexto escolar, poucos são os estudos sobre a educação por alternância que tratam dessa perspectiva.

Pensamos ser um momento adequado para que a escola do campo, sobretudo através das Ciências da Natureza venha contribuir mais e melhor para uma educação de qualidade nesses ambientes. Pois, de fato, as populações campestres têm reivindicado uma educação que seja mais significativa aos sujeitos do campo. Atualmente, educação desenvolvida no campo torna-se objeto de discussão dos sujeitos que a compõem (educadores e camponeses), ao contrário do que ocorreu no passado, em que a educação rural era objeto de discussão dissociada dos sujeitos sociais que nela atuam; e assim, a educação rural foi (re) nominada como educação do campo (ANTÔNIO; LUCINE, 2007).

Área de Estudo e Aspectos Metodológicos da Pesquisa

A Escola Família Agrícola em estudo fica localizada na comunidade Riacho do Conrado, em Miguel Alves, PI (Figura 2). O município fica na região norte do estado do Piauí e a maioria da população é campestre, sendo sustentada pela agricultura familiar. A EFA atende 120 alunos do ensino fundamental em regime de alternância, filhos de agricultores da própria comunidade e comunidades próximas. A escola disponibiliza de campo agrícola próprio, que além de servir para as aulas práticas, contribui com parte da colheita para merenda da própria escola e de outras escolas da rede municipal de ensino (Figura 3). Além disso, a escola também contribui com a agricultura do município, dando orientações aos agricultores na produção e comercialização dos produtos agrícolas.

Os alunos passam parte do tempo na “sessão escolar” e a outra parte na “sessão familiar”. Na primeira desenvolvem atividades teóricas e práticas durante 15 dias e na sessão familiar (também 15 dias) eles realizam atividades práticas, sempre fazendo o intercâmbio escola, família e comunidade, além de realizarem atividades de cunho social.

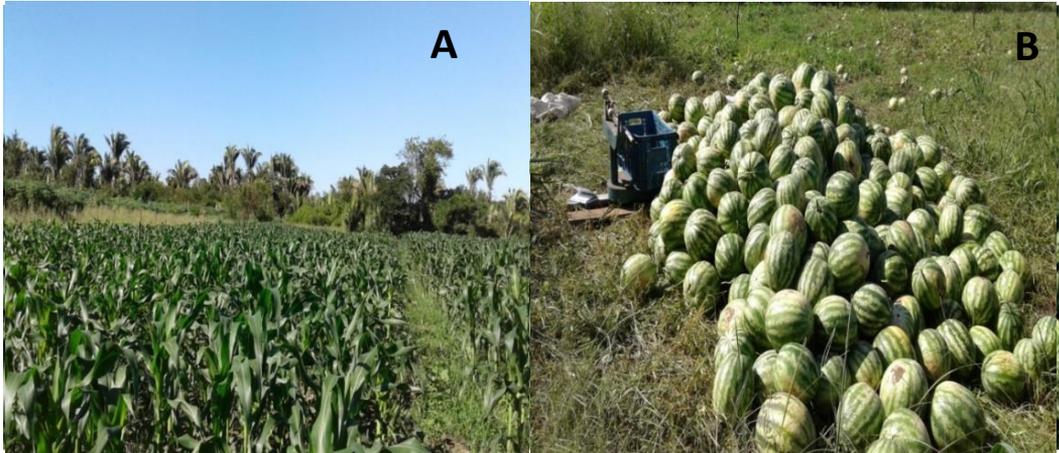
Para levantamento dos dados foi aplicado um questionário semiestruturado aos 120 estudantes matriculados do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, filhos de agricultores e residentes no meio rural. O questionário abordou as seguintes temáticas: relação com o campo, uso de agrotóxicos e aspectos relacionados a Agroecologia e o Ensino de Ciências. Os dados foram analisados descritivamente e os resultados aqui apresentados de forma cruzada, comparando as respostas das turmas pesquisadas.

Figura 2 - Escola Família Agrícola de Miguel Alves, Riacho do Conrado, Miguel Alves (PI).



Fonte: Dados da Pesquisa.

Figura 3 - (A) Campo Agrícola da EFA de Miguel Alves (PI); **(B)** Produção de melancia no campo agrícola da EFA de Miguel Alves, PI. 2018



Fonte: Dados da pesquisa.

Apresentação e discussão dos resultados

A pesquisa se deu com estudantes do ensino fundamental da Escola Família Agrícola de Miguel Alves (PI), na idade entre 12 e 17 anos, sendo 45% do sexo feminino e 55% do sexo masculino.

Os sujeitos foram indagados sobre sua relação com o campo e mais de 80% dos estudantes afirmaram residir no campo em propriedade da família. Entendemos como uma informação positiva, porém nova, pois o acesso à terra própria no município sempre foi uma dificuldade, e até pouco tempo atrás a propriedade sobre a terra concentrava-se em algumas poucas famílias.

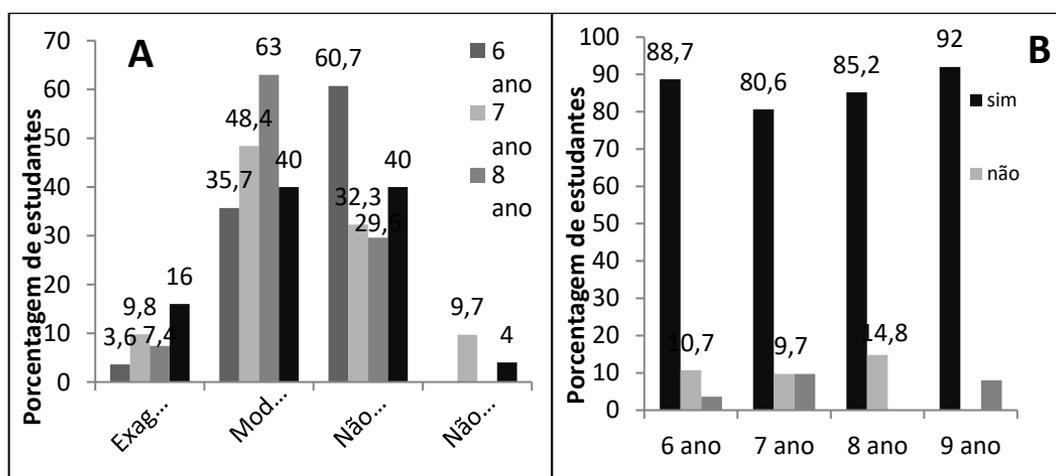
Nesse aspecto as ações da Escola Família Agrícola devem ser no sentido de melhor aproveitamento da terra pelos familiares dos alunos desta instituição, visando à melhoria da qualidade de vida no campo, melhorando a renda, mas respeitando sempre o meio ambiente. As Escolas Famílias Agrícolas e sua Pedagogia da Alternância são, portanto, de grande importância, pois o jovem agricultor ao passar “um dia na roça, um dia na escola, uma semana na escola, uma semana na roça”, aprende a fazer, reflete e estuda sobre o que faz e volta a fazer melhor (BEGNAMI; DE BURGHGRAVE, 2013).

Nas últimas décadas o uso de agrotóxicos na agricultura tem se intensificado, mesmo entre os pequenos agricultores, e para muitos já consiste em prática frequente e preocupante. Assim, a agricultura dos venenos vem se apresentando como um problema de ordem global e pouco problematizado nos meios de comunicação em massa, especialmente na educação formal, nos diferentes níveis em que atua; portanto, cabe aos processos formativos problematizar essa temática que envolve questões tanto de aspectos conceitual, social, econômico, político, de saúde pública, ambiental e de segurança alimentar (FERNANDES; STUANI, 2015).

Sobre essa temática, ao serem questionados, ficou evidenciado que na percepção de estudantes do ensino fundamental matriculados no curso técnico da EFA de Miguel Alves, predomina a opção de “uso moderado” e “não uso”. Sobre o uso moderado o maior percentual foi verificado na turma do 8º ano (63%), enquanto para a afirmativa de não utilização de agrotóxicos o 6º ano, com cerca de 60% foi o mais expressivo, nas demais turmas, ambas as opções não atingiram 50% (Figura 4A).

Ainda sobre o tema agrotóxico, os estudantes responderam ao questionamento se o uso de agrotóxicos pode causar impactos negativos à saúde humana e ao meio ambiente. Constatou-se que a maioria dos estudantes tem consciência sobre os prejuízos causados pelos agrotóxicos, verificando-se percentuais acima 80% em todas as turmas (Figura 4B).

Figura 4 – (A) Uso de agrotóxico na família na visão dos estudantes da EFA de Miguel Alves, PI e (B) Respostas dos estudantes ao questionamento sobre o “Uso de agrotóxico trazer prejuízos à saúde e ambiente?” 2018.



Fonte: Dados da Pesquisa.

Desde a antiguidade, agricultores desenvolvem maneiras de lidar com insetos e plantas daninhas que se difundem nos cultivos, mais somente a partir do século XVI registra-se o emprego de substâncias orgânicas extraídas de plantas (piretros e nicotina) na Europa e Estados Unidos, sendo que apenas cerca de sessenta anos os agrotóxicos vêm se difundindo intensamente na agricultura brasileira, através do Plano Nacional de Desenvolvimento Agrícola (PNDA), lançado em 1975 (RIGOTTO; ROSA, 2012).

No município de Miguel Alves (PI) predomina a agricultura familiar, porém nota-se um aumento considerável e gradual no incremento de agroquímicos nas lavouras dos agricultores familiares camponeses. O município abriga a cerealista Nova Estrela que cultiva 1800 ha de arroz irrigado, com modernas tecnologias, considerada influenciadora para o aumento no uso de agrotóxico no município, sendo que muitos

agricultores só começaram a ter contato com essa tecnologia (agrotóxicos) após a sua implantação.

As leis, decretos e normas brasileiras que regulamentam da produção à comercialização e fiscalização na utilização de agrotóxicos, embora consideradas rigorosas, ainda permitem livre acesso desses produtos pelos agricultores. Além disso, de acordo com Abreu e Alonzo (2016) temos carência de fiscalização e garantias quanto ao uso “seguro” destes produtos, o que tem ocasionado crescentes casos de intoxicações agudas e crônicas, principalmente, entre os agricultores familiares.

Embora o uso de agrotóxicos possa acarretar em inúmeros efeitos à saúde humana (náuseas, vômitos, contrações musculares, convulsões, alergias respiratórias, dermatites de contato, arritmias cardíacas, lesões hepáticas, cânceres, efeitos teratogênicos, dentre outros) após análise de amostras de alimentos em todos os estados brasileiros, realizada pela ANVISA (Agência Nacional de Vigilância Sanitária), foi constatado que 63% das amostras analisadas estavam contaminadas com agrotóxicos, destas 28% ultrapassaram os limites máximos aceitáveis ou estavam contaminados com produtos não autorizados para as culturas em estudo (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE SAÚDE COLETIVA, 2015).

Nesse sentido, Magalhães (2013), afirma que as intoxicações humanas representam um dos mais sérios problemas de saúde pública, em decorrência do fácil acesso à diversos produtos, carência de prevenção e mau uso dessas substâncias. Corroborando Viero et al. (2016) aponta os agrotóxicos como o fator de risco mais relevante para a saúde dos trabalhadores rurais e para o meio ambiente, evidenciando que o atual modelo agrícola traz impactos negativos à espécie humana e ao meio ambiente.

O uso de agrotóxico é sempre uma preocupação principalmente porque muitos agricultores não utilizarem EPI (equipamento de proteção individual) no momento da aplicação, conforme recomendações. Quando indagados sobre o uso de EPI por seus familiares, observamos que a maioria dos estudantes afirma que não utilizam todos os equipamentos necessários (Tabela 1). Constatou-se que o EPI de uso mais comum entre os agricultores, na percepção dos estudantes consiste em botas e chapéu, embora os percentuais não alcancem 26% em todas as turmas. Nota-se ainda que para alguns estudantes seus familiares não utilizam nenhum equipamento de proteção individual.

Tabela 1 - Uso de Equipamento de Proteção Individual (EPI), pelas famílias de estudantes da EFA de Miguel Alves (PI). 2017.

EPI utilizado	6º	7º	%	
			8º	9º
Botas/chapéu	21,1	19,3	25,9	24
Botas/máscara	7,1	12,9	14,8	32
Botas/macacão	7,1	6,5	11,2	8
Botas/chapéu/máscara	7,0	-	-	-
Botas/chapéu/máscara/macacão/óculos	32,1	22,6	18,5	16
Não usa	28,6	25,8	29,6	16
Não respondeu	-	12,9	-	4

Fonte: Dados da Pesquisa.

Os agricultores camponeses estão expostos à contaminação por agrotóxicos diretamente ao longo de toda sua jornada de trabalho, sendo o uso de equipamento de proteção individual uma medida preventiva, que visa reduzir ou atenuar os riscos à saúde e à segurança dos trabalhadores (MEILRELES; VEIGA; DUARTE, 2016).

No âmbito educacional a abordagem sobre agrotóxico ainda é pouco e insuficientemente explorada representando tema controverso. A incorporação adequada do tema junto ao ensino pode contribuir para uma visão mais completa e correta acerca das vantagens e desvantagens desses produtos, tanto para a saúde do homem, com para os ecossistemas e as demais espécies.

O Brasil embora não sendo o maior produtor de alimentos do mundo, destaca-se como o maior consumidor de agrotóxicos. De acordo com Trapé (2011), isso aumenta a importância de medidas que possibilitem a diminuição da exposição e dos riscos a que se expõem os agricultores durante o manuseio destes produtos, sendo que uma das causas apontadas para a ocorrência de graves problemas de saúde com o uso dos agrotóxicos é exatamente a falta de conhecimento sobre os efeitos tóxicos dos princípios ativos desses produtos, em especial dos inseticidas organofosforados.

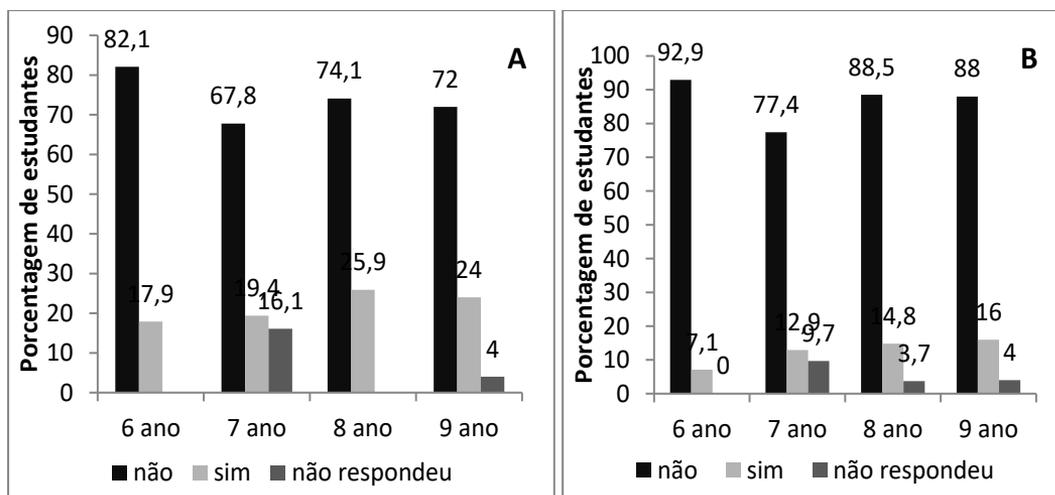
Concordamos com o autor acima citado, mais entendemos que a discussão deve ser muito mais ampla e abordar não apenas a redução de riscos aos agricultores, através do uso de EPIs, mais focar, principalmente o “não risco”, estimulando a utilização de práticas agrícolas que reduzam ao máximo ou exclua o uso destes produtos dos sistemas agrícolas, de produção familiar, especialmente.

É justamente dentro de um contexto de crise que surge a busca por uma agricultura alternativa ao modelo convencional de produção, onde se insere a agroecologia. De acordo com Altieri e Nicholls (2000) o objetivo é encontrar uma agricultura que responda pela produção estável e eficiente de alimentos, provedora da segurança e soberania alimentar, preservação da cultura camponesa e o uso de práticas agroecológicas ou tradicionais de uso da terra. A agroecologia é considerada uma construção recente e uma forma de agricultura que resgata as metodologias praticadas

antes da revolução verde e apropria-se das tecnologias modernas, mas levando em conta questões sociais, ambientais, econômicas e culturais, políticas, entre outras (MACHADO; MACHADO FILHO, 2014).

Nessa perspectiva, foi indagado aos alunos se algum professor vem trabalhando o tema agroecologia durante as aulas, bem como se algum livro didático enfatiza tal temática. Podemos constatar que, de fato, a EFA em questão não trabalha dentro de um enfoque agroecológico, pois a maioria dos estudantes afirmaram que os professores ainda não falaram sobre o tema (Figura 5A) e que o livro didático também não aborda essa temática (Figura 5B). Apenas um percentual sem expressividade dos estudantes informou sobre alguns professores e alguns livros didáticos já terem abordado o tema, nesse caso, da área de Agricultura e Geografia.

Figura 5 - (A) Respostas dos estudantes sobre o questionamento: “algum professor já trabalhou o tema agroecologia” e (B) Resposta ao questionamento: “Algum livro didático de Ciências (ou outra disciplina) já abordou o tema agroecologia”? 2018.



Fonte: Dados da Pesquisa.

A Agroecologia é pouco conhecida, mas vem ganhando merecido espaço nas aulas de instituições que tratam de forma direta e indireta de produção de alimentos. Ao contrário da EFA foco desta pesquisa, algumas Escolas Famílias Agrícola trabalham em seu cotidiano escolar as práticas agroecológicas. Na Escola Família Agrícola Serra do Brigadeiro e Escola Família Agrícola Puris de Araponga, localizadas na Zona da Mata de Minas Gerais o enfoque agroecológico aparece inclusive nos Projetos Políticos Pedagógicos e com esse alcance a Agroecologia é feita de possibilidades, no aspecto econômico e criativo dos envolvidos na EFA, bem como da comunidade, nas qual a ação social se torna prática coletiva (OLIVEIRA, 2014).

No Brasil, a Agroecologia está contemplada nas políticas públicas do Governo Federal, através do Plano Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica-PLANAPO, como contribuição para o desenvolvimento sustentável, possibilitando à população a melhoria de qualidade de vida por meio da oferta e consumo de alimentos saudáveis e do uso sustentável dos recursos naturais (BRASIL, 2013).

Nesse contexto Colatto (2013) afirma que as escolas que trabalham a Pedagogia da Alternância, inseridas no meio rural, devem servir para facilitar aos jovens o ensino formal e para trazer para a escola e para a equipe que nela trabalha a realidade das famílias, sendo que a troca de conhecimento – escola (teoria) X família (prática) é o ponto de partida das particularidades dos instrumentos pedagógicos trabalhados na Pedagogia da Alternância. Assim, entende-se que a educação formal, sobretudo as EFAs podem contribuir nesse aspecto, sendo que, para tal o sistema educacional precisa ser reformulado e adequando as questões importantes na educação campestre.

A temática agrotóxico, e especialmente, o tema agroecologia pode e deve ser discutido dentro dos conteúdos trabalhados nas EFAs. Isso levará à melhor compreensão de um problema social e ambiental que abrange aspectos locais e globais, uma vez que toda a sociedade, de modo geral, tem sofrido com as consequências do uso indiscriminado de veneno nas plantações (FERNANDES; STUANI, 2015).

Na atualidade tem-se buscando um desenvolvimento que seja local e sustentável e a Agroecologia pode ser uma das principais ferramentas para isso, pois permite a transição de um modelo de produção agrícola que agride o ambiente, quer tradicional ou convencional, para um modelo baseado nos princípios naturais e no conhecimento tradicional.

Nesse sentido, complementam Melo e Cardoso (2011) ao defenderem que para se construir uma Agroecologia que transforme, é necessária uma educação rural transformadora, onde os conteúdos dos livros didáticos, ainda que produzidos em outras realidades sempre sejam contextualizados com a realidade local, perpassando também pela formação adequada dos professores envolvidos.

Considerações Finais

A Escola Família Agrícola de Miguel Alves trabalha a Pedagogia da Alternância e tem vários instrumentos pedagógicos que fazem uma aproximação real do seu alunado com a produção de alimento. Contudo, há falta de conhecimento sobre práticas de produção que melhorem a qualidade dos alimentos produzidos e os cuidados com o meio ambiente. Fator preocupante em dois pontos controversos, o primeiro em vista ser um dos objetivos das EFAs zelar por qualidade de vida das famílias e dos seus sistemas de produção; o segundo, devido à realidade da agricultura familiar do município, baseada nos princípios da agricultura convencional, especialmente no que diz respeito ao uso de agroquímicos.

Com base nos dados levantados, a EFA de Miguel Alves (PI) não trabalha dentro de um enfoque agroecológico, deixando de contribuir para disseminação dessa prática entre os agricultores do município. É preciso implementar no Projeto Político Pedagógico da escola uma abordagem de agricultura ecológica, de valorização dos saberes tradicionais, contribuindo para o desenvolvimento local sustentável.

O tema agrotóxico e a agroecologia no contexto das EFAs pode ser trabalhado por diferentes estratégias pedagógicas e nos diferentes componentes curriculares da Base Nacional Comum, e sobretudo nos componentes específicos da agropecuária (essência da EFA). Além disso, os temas também podem ser desenvolvidos dentro do enfoque da educação ambiental no campo, cujas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental (2012) estabelecem, dentre outros, a promoção de estudo acerca de práticas agrícolas sustentáveis, voltadas para conservação e recuperação ambiental, respeitando-se o conhecimento dos próprios camponeses e sua difusão.

Para além da teoria e prática das aulas, interpelar sobre agrotóxicos e agroecologia se faz necessário nos instrumentos que lançam mão a Pedagogia da Alternância, dentre eles, o Projeto Profissional dos Jovens (PPJs).

Portanto, tratar a temática agrotóxico e agroecologia nas escolas camponesas, e, sobretudo, nas EFAs é uma possibilidade de abordagem contextualizada e analítica na educação básica, o que pode contribuir para transformar realidades no ensino e nas comunidades camponesas.

Referências

ABREU, P. H. B.; ALONZO, H. G. A. O agricultor familiar e o uso (in) seguro de agrotóxicos no município de Lavras/MG. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 41, p. 1-12, 2016.

ALMEIDA, M. D.; CAVENDISH, T.A.; BUENO, P. C.; ERVILHA, I. C.; GREGÓRIO, L. S.; KANASHIRO, N. B. O.; ROHLFS, D. B.; DO CARMO, T. F. M. A flexibilização da legislação brasileira de agrotóxicos e os riscos à saúde humana: análise do Projeto de Lei no 3.200/2015. **Caderno de Saúde Pública**, v. 33, n.7), p.1-11, 2017.

ALTIERI, M. **Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável**. 3ª Edição. São Paulo, Rio de Janeiro: Expressão Popular, AS-PTA. 2012. 400p.

ALTIERI, M.; NICHOLLS, C. I. **Agroecologia: teoría y práctica para una agricultura sustentable**. Serie Textos Básicos para la Formación Ambiental nº 4. PNUMA/Orplac: México, 2000.

ANTONIO, C. A.; LUCINI, M. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. **Caderno. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 177-195, 2007.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE SAÚDE COLETIVA. **Dossiê ABRASCO: um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde**. (Orgs) CARNEIRO, F. F.; AUGUSTO, L. .S. ;

RIGOTTO, R. M.; FRIEDRICH, K. E BÚRIGO, A. C.- Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2015. Disponível em https://www.abrasco.org.br/dossieagrotoxicos/wp-content/uploads/2013/10/DossieAbrasco_2015_web.pdf. Acesso em 20 de Jan. 2018.

BARROS, B. Há 40 anos, DDT precipitou restrições. **Valor Econômico**, São Paulo, 22 nov. 2010. Agronegócios, p. 12.

BATISTELLA M. GUIMARÃES. M.; MIRANDA, E. E.; VIEIRA, H.R.; VALLADARES, G.S.; MANGABEIRA, J. A. C.; ASSIS, M. C. **Monitoramento da expansão agropecuária na região oeste da Bahia - Embrapa Monitoramento por Satélite**.2002. 39p.: il (Embrapa Monitoramento por Satélite). Documentos, 20.

BEGNAMI, J. B.; DE BURGHGRAVE, T. **Pedagogia da alternância e sustentabilidade**. Orizona: UNEFAB, 2013. 279 p.

BRASIL. **Lei n. 7.802, de 12 de julho de 1989 (Lei Federal dos Agrotóxicos)**. Brasília: Senado Federal 1989. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7802.htm>. Acesso em: 23 fev. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica**. 2013. Disponível em: http://www.mda.gov.br/portalmda/sites/default/files/ceazinepdf/cartilha-1t_PLANO_NACIONAL_DE_AGR-379811.pdf. Acesso em: 15 mar. 2018.

COLATTO, L. Pedagogia da Alternância: Escola Família Agrícola. **Castelo Branco Científica** - Ano II, n. 03, p. 1-24, 2013.

COSTA, M; SANTOS, M. Escolas Família Agrícola. FUNACI-PIAUI, 2010.

Experiência das Casas Familiares Rurais. Documentos Pedagógicos. Brasília/DF: Cidade Gráfica Ed., p. 21-31, 2010.

FERNANDES, C. S.; STUANI, G. M. Agrotóxicos e o Ensino de Ciências: Uma Pesquisa na Educação do Campo. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 745-762, 2015.

FERREIRA, M. L. P. C. A pulverização aérea de agro - tóxicos no Brasil: cenário atual e desafios. **Revista Direito Sanitário**, n. 15, p. 18-45, 2015.

MACHADO, L.C; MACHADO FILHO, L. C. P. Dialética da Agroecologia. São Paulo, 2014, 360 p.

MEIRELLES, L. A.; VEIGA, M. M.; DUARTE, F. A contaminação por agrotóxicos e o uso de EPI: análise de aspectos legais e de projeto. **Revisões Temáticas**. v. XII, n. 2, p. 75 – 82, 2016.

MELO, J. F. M.; CARDOSO, L. R. Pensar o ensino de ciências e o campo a partir da agroecologia: uma experiência com alunos do sertão sergipano. **Revista Brasileira de Agroecologia**. v. 6, n. 1. p.37- 48, 2011.

OLIVEIRA, J. R. **Conhecimentos e práticas agroecológicos nas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs)**. 2014. 240f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) - Universidade Federal de Viçosa, MG, 2014.

PAVANELLI, J. A. P. **Educação do Campo e Ensino de Ciências: Desafios e propostas a partir de princípios agroecológicos**. 2012. 63f. Monografia (Ciências Biológicas). Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista. Botucatu, SP. 2012.

RIGOTTO, R. M.; ROSA, I.F. Agrotóxicos. In: (Org.) CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 86 -94, 2012.

SIQUEIRA, S. L. de; KRUSE, M. H. L. Agrotóxicos e saúde humana: contribuição dos profissionais do campo da saúde. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**. v. 42, n. 3, p. 584-590, 2008.

SOSA, B.; JAIME, A.; LOZANO, D.; ROSSET, P. **Revolução agroecológica: o Movimento de Camponês a Camponês da ANAP em Cuba**. São Paulo: Outras Expressões 2012.

TRAPÉ, A. Z. Segurança no uso de agrotóxicos e efeitos na saúde de agricultores da região de Campinas (SP). **Revista Brasileira de Medicina do Trabalho**, v. 9, n.1, p. 10-14, 2011.

TRINDADE, G.; VENDRAMINI, B. A relação do trabalho e educação na Pedagogia da Alternância. **Revista HISTEDR**. Campinas, n. 44, p. 32-46, dez 2011.

VIERO, C. M.; CAMPONOGARA, S.; CEZAR-VAZ, M. R.; DA COSTA, V. Z.; BECK, C. L. C. Sociedade de risco: o uso dos agrotóxicos e implicações na saúde do trabalhador rural **Escola Anna Nery**, v. 20, n.1, p. 99-105, 2016.

ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES DO CAMPO

Lohany Silva Bezerra dos Santos

Regina Maria Alves Costa Neris

Francisco Cleiton da Rocha

Introdução

A violência contra a mulher é um fenômeno universal que cruza as fronteiras de raça/etnia, idade, orientação sexual, religião e países. Entretanto, existem alguns segmentos de mulheres mais vulneráveis que outras e com menor acesso às políticas públicas de proteção (GROSSI *et al.* 2013). Dentre essas mulheres, destacam-se as rurais, que, “por razões de isolamento e cultura, os agressores têm mais facilidade para privar as mulheres da liberdade ou separá-las do grupo familiar ou social, no qual poderiam encontrar algum tipo de apoio”.

Segundo Brasil (2010, p.13), a Lei nº 11.340, Lei Maria da Penha, em seu art. 5º, configura violência contra a mulher como sendo: “Qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial”. No âmbito da unidade doméstica, compreendida como o espaço de convívio permanente de pessoas, com ou sem vínculo familiar, inclusive as agregadas, esporadicamente. No âmbito da família, compreendida como a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa. E, em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independentemente de coabitação.

A violência contra a mulher é um tema atual, haja vista que o que antes era algo que acontecia, porém, “camuflada”, sem presença de movimentos sociais feministas ou programas de defensoria da mulher, hoje acontece de forma mais acentuada ainda, seja de maneira oculta ou expressiva. No entanto, a visão global que vem sendo socialmente definida para a mulher é a de “sexo frágil”, e o homem é considerado o detentor do poder, que possui porte físico e trabalho braçal suficiente e superior ao das mulheres. Um pensamento que, apesar de muitos avanços históricos, ainda está enraizado na mentalidade das pessoas.

Contudo, é de conhecimento de boa parte da sociedade, segundo Dias, Santos e Costa (2018, p.06), que a violência contra a mulher não é um fenômeno completamente contemporâneo. Sabemos que, apesar da visibilidade e de ser um problema de grande repercussão atualmente, ela vem impregnada há milhares de anos e a desigualdade entre os agentes envolvidos é alvo, não só de uma ideologia, mas de força e poder impostos pelo sexismo.

Essa realidade se acentua ainda mais quando os olhares se voltam às mulheres rurais, moradoras do campo. Consideradas, muitas vezes, por adjetivos populares, como: “matutas”, “sem estudo”, “desleixadas”, dentre tantos outros nomes considerados ofensivos. Neste sentido, a Comissão Nacional de Mulheres Trabalhadoras Rurais (CONTAG, 2018, p.09) destaca que a função da mulher do campo, que foi historicamente construída, é a de chefe de família, que deve, por obrigação, cuidar apenas da casa, dos filhos, do marido, e que, de forma alguma, poderia trabalhar ou ganhar seu próprio salário e ser independente.

Ante o exposto, o presente trabalho tem como objetivo desenvolver atividades pedagógicas como instrumento de conscientização no combate à violência contra as mulheres do campo.

Material e métodos

As atividades foram desenvolvidas durante o Seminário Estadual “20 anos do Pronera e educação do campo no Piauí” e o Seminário Integrador da Licenciatura em Educação do Campo, que ocorreram no período de 19 a 22 de novembro de 2019, no *campus* Universitário Ministro Petrônio Portela – Ininga da Universidade Federal do Piauí -UFPI.

As atividades foram desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), do curso de Licenciatura em Educação do Campo/ *Campus* Universitário Ministro Petrônio Portela – Ininga e contou com a participação de 27 graduandos de diversos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Piauí. As atividades, com carga horária de 4 horas, foram desenvolvidas em dois momentos:

Primeiro momento:

Palestra intitulada “**Violência contra a mulher do campo**”, ministrada por representantes da Segurança Pública do Estado do Piauí e participação de graduandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPI;

Segundo momento:

Desenvolvimento das atividades:

i) “**O valente não é violento**” (Anexo A), proposta pela ONU Mulheres (2019, p. 05).

De acordo com Nascimento e Arruda (2014, p. 05), o “O Valente não é Violento” é uma iniciativa da campanha UNA-SE, pelo fim da violência contra as mulheres, do

Secretário Geral das Nações Unidas, Ban Ki-moon, que conta com o envolvimento de todas as agências da ONU e é coordenada pela ONU Mulheres. Tem como objetivo estimular a mudança de atitude e de comportamento dos homens, enfatizando a responsabilidade que devem assumir na eliminação da violência contra mulheres e meninas.

A atividade teve como objetivo incentivar os alunos a formularem seus pensamentos, entendendo a gravidade do problema. Foram formados nove grupos, com três participantes. Cada grupo recebeu uma frase na qual deveria fazer uma campanha. As frases sugeridas para os grupos, foram: i) O valente não discute, dialoga; ii) O valente não machuca, nem com palavras; iii) O valente sabe que é melhor inspirar carinho do que medo; iv) O valente respeita a intimidade de sua companheira; v) O valente não intimida, confia; vi) O valente compartilha as responsabilidades do lar; vii) O valente respeita a opinião das mulheres; viii) O valente jamais usa a força; ix) O valente diz não à violência.

ii) **“Violências contra a mulher e a Lei Maria da Penha”** (Anexo B), proposta pela ONU Mulheres (2014, p. 07). Essa atividade visa identificar os tipos de violência especificados na Lei Maria da Penha e os resultados depois de a lei ter sido sancionada. Os participantes foram divididos em quatro grupos, e cada grupo recebeu dois textos: o primeiro texto com a Lei Maria da Penha e o segundo com a história de uma mulher vítima de violência. Os quatro grupos deveriam ler a história e identificar os tipos de violência que ocorreram na história, com base na Lei.

Resultados e discussão

Todas as atividades realizadas foram de extrema importância e buscaram propiciar momentos de reflexão. Durante a palestra, foi discutida a importância da Lei Maria da Penha e seus impactos na sociedade e na vida das mulheres. Destacou-se a publicação da Lei 11.340/2006, que entrou em vigor em 22 de setembro de 2006, e que aconteceu graças à Maria da Penha Maia Fernandes, uma farmacêutica cearense, que sofreu diversos tipos de abuso de seu marido e lutou, por 20 anos, para vê-lo pagar pelo crime. A Lei Maria da Penha é considerada, pela Organização das Nações Unidas (ONU), uma das três mais avançadas legislações do mundo no combate à violência contra a mulher.

Discutiu-se, ainda, que essa Lei norteou, nos últimos anos, a criação dos Juizados de Violência Doméstica e as medidas protetivas, por parte do poder público, para as mulheres em situação de violência. No entanto, de acordo com os estudantes, o número de casos de feminicídio tem crescido nos últimos anos e, por esse motivo, o Estado precisa de mais políticas públicas, como criação de mais delegacias da mulher em todos os municípios do Piauí e ações que garantem segurança e bem-estar para as mulheres vítimas de qualquer tipo de violência.

Por fim, destacou-se um dos ditados brasileiros mais populares: “Em briga de marido e mulher, ninguém mete a colher”. Para os estudantes, esse ditado precisa ser desconstruído e todos devem ajudar as mulheres em situação de agressão. Em seguida, questionou-se sobre a reflexão da frase sugerida com os argumentos apresentados pelos grupos; as respostas e o debate foram satisfatórios, e houve o entendimento de que o violento é covarde e que o caminho deve ser sempre o respeito.

Tais argumentos elevaram o pensamento crítico da diferenciação entre valente e violento. Por que, exatamente, há essa analogia? Alguns homens buscam, a todo momento, expor a virilidade, e alguns conceitos, socialmente construídos, como: só é considerado “macho de verdade” se maltratar, se utilizar da sua força para dominar e ferir fisicamente ou psicologicamente suas vítimas e de se promover para os amigos, que também possuem pensamentos iguais ou, até mesmo, para satisfazer seu ego e, assim, inicia um ciclo vicioso em que a mulher sempre acaba como vítima.

Observou-se, a partir das histórias reais de mulheres vítimas de agressão, que os estudantes puderam identificar e conceituar os tipos de violência (física, psicológica, sexual, patrimonial e moral) contra a mulher, preconizados na Lei Maria da Penha.

Em consonância com os resultados, destacam-se os trabalhos desenvolvidos por Meneghel *et al.* (2013, p.697) e Meneghel e Margarites (2017, p.07). Segundo as autoras, os operadores das instituições que atuam no enfrentamento da violência de gênero em Porto Alegre (RS) formulam um discurso afinado com o dispositivo legal, embora as práticas ainda não deem conta de prestar um atendimento integral à mulher e prevenir a ocorrência de novos episódios de violência. Acrescenta-se a existência de apenas uma Delegacia da Mulher e um Juizado da Violência Doméstica na capital do estado e a carência de recursos materiais e pessoais, configurando um quadro ainda deficitário para a implementação da Lei.

Trabalhos semelhantes também foram desenvolvidos por Grossi *et al.* (2013). De acordo com elas, apesar da grande divulgação e da realização de algumas políticas públicas para coibir diferentes tipos de violência, as mulheres residentes em áreas rurais (camponesas) ainda fazem parte de um grupo de vítimas que não chegam sequer às estatísticas.

Esses resultados apontam, portanto, para a importância da formação de professores para o trabalho com a temática da violência contra a mulher. Neste contexto, Vianna e Unbenhaum (2006, p.03) reforçam que os docentes não possuem conhecimento teórico e, muitas vezes, habilidades para a condução de atividades que questionem estereótipos e desigualdade de gênero. Como integrantes dessa mesma cultura, professores e professoras acabam por reproduzir discursos que mantêm as desigualdades entre homens e mulheres. Sendo assim, o investimento na qualificação docente é fundamental para sanar essa deficiência na formação de professores e professoras. Neste sentido, Nascimento, Amorin e Silva (2020, p. 16) salientam que

isso não deve ficar a critério da boa vontade de certos professores, mas deve ser entendido como uma competência a ser construída e praticada por eles.

Silveira e Cruz (2020, p.81) destacam que, mesmo com a introdução da Lei Maria da Penha e de outros tantos programas e aparatos para coibir a violência contra a mulher, acredita-se que o fenômeno da violência precisa também de intervenção profunda no âmbito da educação escolar. Nesse sentido, seria necessário “o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino” (LEI 11.340, Art. 8º, 2006). Os autores ainda destacam o livro *Maria da Penha vai à Escola*, iniciativa do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios (TJDFT). O livro estabelece, de modo prático e acessível, um diálogo entre o mundo real, o acadêmico e o jurídico. A obra reúne relatos, experiências, observações e estudos de situações corriqueiras de diversos profissionais (magistrados, jornalistas, psicólogos, professores, defensores públicos, promotores, assistentes sociais, mestres, doutores), engajados no combate à violência doméstica.

Considerações finais

As oficinas desenvolvidas na universidade despertaram curiosidade e fundamentaram os alunos com argumentos e tentativas de esclarecer sobre um assunto tão pertinente e delicado, com casos estarrecedores de violência e que calam a sociedade, principalmente as mulheres do campo, que, em muitos casos, não têm voz ativa.

Diante do exposto, sugere-se que as esferas Federal, Estadual e Municipal adotem políticas educativas, como formação de professores, produção de material didático e inserção nos currículos escolares da temática “Violência contra a mulher”. Portanto, é dever da escola proteger, educar, proporcionar a liberdade, promover o diálogo contra toda forma de violência, intolerância e agressão.

Referências

BRASIL. **Lei Maria da Penha: Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Brasília, Câmara dos deputados, Edições Câmara, 2010. Disponível em: <http://sisnov.campinas.sp.gov.br/biblioteca/mulher/lei_maria_penha.pdf>. Acesso em: 14 Nov 2020.

COMISSAO NACIONAL DE MULHERES TRABALHADORAS RURAIS - CONTAG. 2008. **Combate à Violência contra as Mulheres Trabalhadoras Rurais: Abram os olhos para seus direitos**. Disponível em: <<http://www.contag.org.br/imagens/f1390cartilha-cnmtr-contraviolencia022009.pdf>>. Acesso em: 14 Nov 2020.

DIAS, F. V.; SANTOS, M. B.; COSTA, R. C. Na violência contra a mulher a lei mete a colher. **Anais do Encontro Internacional e Nacional de Política Social**, v. 1, n. 1, 2018.

MENEGHEL, S. N.; MUELLER, B.; COLLAZIOI, M. E.; QUADROS, M. M. Repercussões da Lei Maria da Penha no enfrentamento da violência de gênero. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 18, p. 691-700, 2013.

MENEGHEL, S. N.; MARGARITES, A. F. Femicídios em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil: iniquidades de gênero ao morrer. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 33, n.12, 2017.

NASCIMENTO, R. B.; AMORIN, M. M. T.; SILVA, E. C. R. O uso de oficina pedagógica na mediação de conflitos causados por estereótipos de gênero e sexualidade na escola: reflexões a partir de um relato de experiência. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 15, n. 2, p. 1-19, 2020.

NASCIMENTO, M.; ARRUDA, Silvani. Valente não é violento. **Contexto**, 2014.

ONU MULHERES. **Iniciativa O valente não é violento**. Plano de aulas. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2015/07/valente_aula1sexo_genero_poder.pdf>. Acesso em 01 de nov 2019.

GROSSI, P. K.; Almeida, S. M. A. F.; Oliveira, S. B.; Vieira, M. S.; Gasparotto, G. Políticas Públicas para o Enfrentamento da Violência contra a Mulher Rural no RS: desafios e perspectivas. **Anais da VI Jornada Internacional de Políticas Públicas. Brasil**, 2013.

SANCHES, F. A. R.; PRADO, F. R. Reflexões sobre as medidas protetivas no âmbito da Lei Maria da Penha: uma análise da sua efetividade e abrangência no direito brasileiro. **ETIC-ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA**, v. 16, n. 16, 2020.

SILVEIRA, C. R.; CRUZ, V. B. Pensando no futuro: a educação escolar no enfrentamento à violência doméstica contra a mulher. **Ensaio USF**, v. 4, n. 1, p. 75-83, 2020.

VIANNA, C.P. & UNBENHAUM, S. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, CEDES, 27, p. 407-428, 2006.

ANEXO A

Campanha “O Valente não é violento”.

1. Explique que esta atividade terá a duração de duas aulas, e que a ideia é desenvolver um vídeo de um minuto a partir das frases da campanha *O Valente não é violento*;
2. Informe, também, que essa campanha é uma iniciativa da *UNA-SE Pelo Fim da Violência Contra as Mulheres*, do Secretário Geral das Nações Unidas, Ban Ki-moon, que conta com o envolvimento de todas as agências da ONU e é coordenada pela ONU Mulheres;
3. Organize os participantes em nove grupos e entregue uma filipeta para cada um (ver folha de apoio) com as frases da Campanha e peça que construam um roteiro para repassar essas ideias para outros jovens. Enfatize que poderão criar uma mensagem, uma cena para um programa de TV ou comercial, que será gravado e terá um minuto;

4. Ao final da primeira aula, solicite que tragam celulares com câmera para gravar os vídeos;
5. Na segunda aula, sugira que busquem um espaço para gravar o vídeo;
6. Depois de pronta a gravação, peça que baixem seus vídeos no computador e, na sequência, cada grupo apresentará o seu produto;
7. Abra para o debate, perguntando como foi fazer os vídeos e o que aprenderam de novo com essa campanha;

Folha de apoio – Filipetas com frases da Campanha *O Valente não é violento*

1. O Valente não discute, dialoga.
2. O Valente não machuca, nem com palavras.
3. O Valente sabe que é melhor inspirar carinho do que medo.
4. O Valente respeita a intimidade de sua companheira.
5. O Valente não intimida, confia.
6. O Valente compartilha as responsabilidades do lar.
7. O Valente respeita a opinião das mulheres.
8. O Valente jamais usa a força.
9. O Valente diz não à violência.

ANEXO B

Violências contra a Mulher e Lei Maria da Penha

1. Inicie a aula contando a história da Lei 11.340/06, conhecida como Lei Maria da Penha, ela recebeu este nome em homenagem à Maria da Penha Maia Fernandes;
2. Após o relato, explique que a ideia é promover uma discussão sobre os diferentes tipos de violência contra a mulher;
3. Peça que formem grupos e entregue uma tira com uma história para cada um deles (folha de apoio 1) e o texto sobre a Lei Maria da Penha (folha de apoio 2);
4. Solicite que cada grupo leia a história e identifique os tipos de violência presentes na história, à luz da Lei Maria da Penha;
5. Quando terminarem, peça que cada grupo leia a história e apresente o(s) tipo(s) de violência que a protagonista sofreu, com base na Lei estudada. As respostas a estas violências estão indicadas na folha de apoio 3;
6. Abra o debate a partir das perguntas para discussão:
 - ❖ Por que é preciso denunciar as situações de violência contra a mulher?
 - ❖ Qual tipo de violência mais comum praticado contra as mulheres? E contra os homens?

- ❖ Quais as consequências destas violências na vida das mulheres? E dos homens?
- ❖ Como poderíamos repassar as informações sobre a Lei Maria da Penha para nossos (as) colegas, amigos (as) e familiares?

7. Encerre explicando que a Lei Maria da Penha protege as mulheres em situação de violência, salva vidas, pune os agressores, fortalece a autonomia feminina, educa a sociedade e oferece assistência com atendimento humanizado às vítimas. Esta Lei definiu claramente o que é violência doméstica e familiar contra a mulher, e tipificou-a como física, psicológica, sexual, patrimonial e moral, que podem ser praticadas juntas ou separadamente.

Folha de apoio 1 – Casos de violência

William convidou **Susana** para passear numa tarde. Eles conversaram um pouco, tomaram um sorvete e, em seguida, William a convidou para um motel, dizendo que ele tinha dinheiro para passarem algumas horas lá. Susana disse que sim. Ambos foram ao motel e começaram a se beijar. William começou a tirar a sua roupa. Susana, no entanto, disse a ele que não queria transar. Ele, por sua vez, ficou transtornado e começou a gritar com ela, dizendo que havia gastado muito dinheiro e que não sairia do motel sem fazer sexo com ela.

Que tipo ou tipos de violência ocorreram nessa história?

Julieta está namorando há um ano. Recentemente, o seu namorado tem falado que ela está acima do peso e que está com vergonha de sair com ela. Ele faz comentários o tempo todo sobre o corpo de outras mulheres. Ele mal a deixa comer e diz que só irá se casar depois que ela perder, no mínimo, 10 quilos.

Que tipo ou tipos de violência ocorreram nessa história?

Fernanda mal tinha iniciado o Ensino Médio quando conheceu João. Ele era diferente dos outros caras que ela já havia conhecido, foi o primeiro amor da sua vida. Fernanda achava que os ciúmes dele eram por amá-la demais. Para evitar problemas, ela parou de sair com suas amigas. Um dia, João ficou muito bravo porque, mexendo no celular dela, descobriu várias mensagens para um primo e para seu grupo de amigas. Depois de dois meses de namoro, Fernanda tentou conversar com o João sobre essa ciúmeira toda. Eles brigaram e João lhe deu um tapa no rosto.

Que tipo ou tipos de violência ocorreram nessa história?

Ana tem 16 anos de idade e mora em uma cidade turística. No ano passado, ela conheceu um estrangeiro, banqueiro, com quem começou a namorar. Ela não contou sobre o namoro para sua família. Apesar de ser mais velho, ela gostava de sair com ele, especialmente quando a levava para restaurantes caros e boates chiques. No fim

de sua viagem, ele a convenceu a acompanhá-lo a seu país de origem. Ele prometeu que seria fácil ela conseguir um emprego lá e Ana aceitou o convite. Logo depois de chegar, ele imediatamente pegou seu passaporte e mostrou-se extremamente controlador e, às vezes, fisicamente agressivo. Ela também descobriu que ele não era banqueiro e que nem tinha muito dinheiro. Ana se sentiu muito isolada, sem amigos ou família, e sem conhecer a língua local. Ele a pressionou a trabalhar como *stripper*, um trabalho duro e que incluía ofertas diárias para se prostituir.

Que tipo ou tipos de violência ocorreram nessa história?

Minibiografia dos autores

Ana Maria da Rocha

Licenciada em Educação do Campo/Ciências Natureza pela Universidade Federal do Piauí (2018). Auxiliar Administrativo da FETAG (1996-2007). Professora da Prefeitura Municipal de Demerval Lobão. Coordenadora de Logística SDR-PI (2011-2014). Gerente de Cadeia Produtiva da SAF-PI, desde 2019.

E-mail: cajjdesete@yahoo.com.br

Ana Roseli Paes dos Santos

Professora Adjunta da Universidade Federal do Tocantins, no curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes Visuais e Música. É líder do Gabinete de Investigação em Educação Musical da UFT, faz parte do Grupo de Pesquisa em Ensino de Instrumentos Musicais da UFBA e do INET-MD Instituto de Etnomusicologia da Universidade de Aveiro (PT). Sua área de interesse é educação musical, ensino coletivo de instrumentos, formação de professores de música, etnopedagogia musical e etnomusicologia. É Doutora em Estudos da Criança – Educação Musical pela Universidade do Minho, Mestra em Educação pela UNICAMP e Bacharela pela UNICAMP. Em 2020 realiza estágio pós-doutoral no Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

E-mail: anarosei@uft.edu.br

Ednelma do Carmo da Cruz

Graduada em Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Piauí. Foi bolsista do Programa Residência Pedagógica durante 18 meses na Escola Municipal Júlio Gomes em Juazeiro do Piauí. Atualmente escreve textos e artigos para publicação. É redatora do Informativo da Educação do Campo – Inforcampo.

E-mail: ednelmacruz45@hotmail.com

Francisca Maria Santos Oliveira

Graduada em Licenciatura em Educação do Campo-Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Piauí do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS-UFPI). Possui Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Excelência e especialização em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz.

E-mail: franciscakayk@hotmail.com

Francisco Cleiton da Rocha

Licenciado e bacharel em Ciências Biológicas, Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente e Doutor em Ecologia e Recursos Naturais pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Coordenador de área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) desde o ano de 2010. Atualmente docente Adjunto III da Universidade Federal do Piauí, lotado no curso de Licenciatura em Educação do Campo/CCE/UFPI.

Email: biofcr@yahoo.com.br

Irene Alves de Paiva

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1989), mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1994) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2003). Pós-doutorado na École Des Hautes Études em Sciences Sociales (França) - Programa Estágio Senior no Exterior - CAPES (2015). Atualmente é professora titular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia do desenvolvimento, nos seguintes temas: movimentos sociais, associativismo, ação coletiva, ensino de sociologia e educação do campo.

E-mail: irenealvesp@gmail.com

Juciane Vaz Rego

Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Petrônio Portela, Teresina. Doutora em Biotecnologia-Renorbio na Universidade Federal do Ceará-UFC. Possui título de Mestre em Ciências pelo Centro de Pesquisa René Rachou-CPqRR/FIOCRUZ e Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Piauí.

E-mail: juciane@ufpi.edu.br

Jussira Candeira Spíndola Linhares

É bióloga formada pela Universidade Estadual do Piauí. Possui especialização em Gestão Ambiental pela Faculdade Piauiense e Mestrado e Doutorado em Ecologia e Recursos Naturais pela Universidade Federal do Ceará. Desde 2015 é professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo-Ciências da Natureza, do Campus Amílcar Ferreira Sobral da Universidade Federal do Piauí (CAFS-UFPI). Atuou como coordenadora do curso entre maio de 2016 a maio de 2018. Nas edições 2017, 2018-2019 e 2020-2021 atuou como coordenadora de área do PIBID. Realiza pesquisas nas

áreas de Educação, Conservação Ambiental, Carcinologia, Ictiologia e Comportamento Animal.

E-mail: jussiaralinhares@ufpi.edu.br

Keylla Rejane Almeida Melo

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Graduada em Pedagogia. É docente da Universidade Federal do Piauí - UFPI, vinculada ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo/CCE. É membro do Núcleo de Pesquisa, Estudos e Extensão em Educação do Campo – Nupecampo/UFPI. Tem experiência na área da educação, com ênfase em Educação do Campo, Educação Infantil, Infâncias e Prática Pedagógica.

E-mail: keyllamelo@ufpi.edu.br

Lohany Silva Bezerra dos Santos

Graduanda do Curso de Educação do Campo/Ciências da Natureza da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no período de 01/08/2018 - 31/01/2020. Resido atualmente na zona rural do município de Jatobá do Piauí (PI).

E-mail: lohanysilva981@gmail.com

Maurício Fernandes da Silva

Doutor em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Mestre, Bacharel e Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Atualmente atua como membro pesquisador do GT Filosofia da Técnica e Tecnologia da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), e como professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFPI, lotado no Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza, no campus Senador Helvídio Nunes de Barros. No tocante à LEdoC desenvolve investigações na interface entre Educação do Campo e Filosofia, procurando evidenciar a existência de elementos filosóficos ínsitos na própria Educação do Campo, importantes à sua prática formativa.

E-mail: mauriciofernandes@ufpi.edu.br

Maria Carmem Freire Diógenes Rego

Mestre (1995) e doutora (2006) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atualmente é professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da

Universidade Federal do Rio Grande do Norte e do Programa de Pós-graduação em Educação (mestrado e doutorado) do Centro de Educação da UFRN. É secretária titular na Secretaria de Educação a Distância (SEDIS/UFRN) e líder do Grupo de Estudos de Práticas Educativas em Movimento (GEPEM). Atua, principalmente, nos seguintes temas: Educação a distância; Formação de professores; Educação mediada por tecnologias e Educação e Pedagogia freireana.

E-mail: carmemrego@gmail.com

Melquisedeque de Oliveira Fernandes

Professor do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Doutor em Ciências Sociais pelo programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CPDA/UFRRJ), com estágio doutoral no International Institute of Social Studies (ISS/Holanda), financiado pelo Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior/CAPES. É graduado e mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Tem interesse pelos seguintes temas: movimentos sociais, formação de professores para o campo, conflitos socioambientais e pedagogia freireana.

E-mail: melquisedeque.fernandes@ufersa.edu.br

Michelli Ferreira dos Santos

Doutora em Biotecnologia (RENORBIO), pela Universidade Federal do Piauí (2016), Mestre em Genética e Melhoramento pela Universidade Federal do Piauí (2011) e Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Piauí (2008). Atualmente é Professora Adjunta II na Universidade Federal do Piauí, lotada no campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB), Picos-PI no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Ciências da Natureza. Atua como docente colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Genética e Melhoramento (PPGM-UFPI). É líder do Grupo de Pesquisa em Sementes Crioulas do Semiárido Piauiense - GPESC, Coordenadora do Núcleo de Pesquisas em Educação do Campo no Semiárido - NUPECS e Coordenadora Adjunta do Programa de Extensão Agroecologia e Educação Ambiental: diálogos entre universidade e escola para a convivência com o semiárido (2020/2022). Desenvolve atividades na área de Genética Vegetal e Animal, Biologia Molecular e Patrimônio Genético com ênfase em Sementes Crioulas do Semiárido Piauiense.

E-mail: michelliferreira@ufpi.edu.br

Ozaias Antônio Batista

Professor de Sociologia na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí (UFPI/CPCE). Doutor em Ciências Sociais (UFRN). Mestre e Licenciado em Ciências Sociais (UFRN). Pesquisador do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação, Ciência Descolonial, Epistemologia e Sociedade (NEPEECDES) (UFPI) e Mythos- Logos: imaginário e parcerias do conhecimento (UFRN). Possui experiência como professor no ensino médio, superior e educação a distância nas disciplinas de Sociologia, Ciências Sociais e Educação. Tem interesse por trabalhos que envolvam as temáticas do Ensino de Sociologia, Ciências Sociais e Educação, Cultura e imaginário poético, bem como Complexidade e Educação.

E-mail: ozaias_antonio@hotmail.com

Pedro Luiz Oliveira Britto

É graduando do Curso de Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), curso na qual foi aprovado em primeiro lugar. Além disso, foi classificado quatro vezes no Sistema de Seleção Unificada (SISU) por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para os cursos de Comunicação Social, Ciências Biológicas, Física e Matemática. Possui experiências como monitor do curso preparatório Enem do Canal Educação e como redator de notícias no Blog da UESAR e do Informativo da Educação do Campo – Inforcampo.

E-mail: pluiz784@gmail.com

Raimunda Alves Melo

Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Ministro Petrônio Portela, Teresina. Doutora e Mestre em Educação pela UFPI. Especialista em Políticas Públicas para Crianças e Jovens pela Universidade Federal do Piauí. Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Piauí. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Evangélica do Piauí. Membro do Núcleo de Pesquisa Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEEPP).

E-mail: raimundinhamelo@yahoo.com.br

Raimundo Melo Santos

Curso Técnico pela escola Agrícola do Soinho, Teresina, PI. Monitor da Escola Agrícola de Miguel Alves, PI. Licenciado em Educação do Campo/Ciências Natureza

pela Universidade Federal do Piauí (2018). Coordenador da Escola Família Agrícola de Miguel Alves, desde 2018.

E-mail: raimundo.msantos@hotmail.com

Regina Maria Alves Costa Neris

Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no período de 01/08/2018 a 31/01/2020. Resido na Comunidade Barro Vermelho em Ilha Grande Piauí, onde participo dos Projetos da Associação Artesanal do Barro Vermelho, em destaque a produção de peças artesanais de argila e palha de Carnaúba e atividades culturais como: Teatro, Dança, Capoeira entre outros.

E-mail: reginamacneris@gmail.com

Sandra Regina Cardoso Vitorino

Graduação em Biologia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Mestre em Agroecologia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e Doutora em Agronomia (Proteção de Plantas) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Docente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPI, campus de Teresina, desde 2015.

E-mail: sandra.cardoso@ufpi.edu.br

Thiago Batista de Sousa

Licenciado em Educação do Campo na área de Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal do Piauí, campus Professora Cinobelina Elvas. É integrante do Núcleo de Agroecologia do Vale do Gurgueia (NAGU/UFPI), camponês e militante do Movimento Agroecológico.

E-mail: dthiagobatista@gmail.com

Valcilene Rodrigues da Silva

Professora da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Piauí. Tem experiência em Agroecologia, Extensão Rural, Geografia Agrária e Agricultura Camponesa com ênfase em Gestão de Agroecossistemas, Gestão dos Recursos Hídricos, Tecnologias Sociais e Movimentos Sociais no Semiárido Nordeste. É integrante do Núcleo de Educação, Pesquisa e Práticas em Agroecologia e Geografia (NEPPAG-UFPE) e do Núcleo de Agroecologia do Vale do Gurgueia (NAGU/UFPI). Doutoranda em Geografia (PPGEO-UFPE). Mestrado em Desenvolvimento e Meio

Ambiente pela UFPE (2015). Possui graduação de Tecnologia em Gestão Ambiental pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (2011).
E-mail: valcilener@gmail.com

Wilson Rogério dos Santos

Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins, lecionando Música no curso de Licenciatura em Educação do Campo no Campus de Arraias. É membro e pesquisador do Gabinete de Investigação em Educação Musical da UFT, do Grupo de Pesquisa em Ensino de Instrumentos Musicais da UFBA e do Grupo de Estudos do Som e Processos Criativos da UNICAMP. Sua área de interesse e pesquisa é o ensino coletivo de instrumentos; as narrativas transmidiáticas; música e desenvolvimento humano e etnomusicologia. É Doutor em Música – Educação Musical pela UFBA, Mestre em Artes – Música pela UNESP e Bacharel pela UNICAMP nas áreas de Composição e Regência. Em 2019 realizou estágio pós-doutoral na UNICAMP.

E-mail: rg_santos@mail.uft.edu.br



Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo no
Semiárido

