



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
NA BAIXADA FLUMINENSE**

RENATO DOS SANTOS GOMES

Sob a Orientação do Professor
Ramofly Bicalho dos Santos

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutor em Educação**, no curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ

Fevereiro de 2024

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

G633p

Gomes, Renato dos Santos, 1971-

Políticas públicas de Educação do Campo na Baixada
Fluminense / Renato dos Santos Gomes. - Seropédica; Nova
Iguaçu , 2024. 131 f.: il.

Orientador: Ramofly Bicalho dos Santos.
Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares,2024.

1. Luta pela reforma agrária no Brasil. 2.
Proneira. 3. Movimentos sociais. 4. Movimentos dos
Trabalhadores Rurais Sem Terra. 5. Políticas Étnico
Raciais. I. Santos, Ramofly Bicalho dos , 1970-
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Programa de Pós-graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III.
Título.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”

“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001”



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES



TERMO Nº 177 / 2024 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.014988/2024-01

Seropédica-RJ, 20 de março de 2024.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS
POPULARES**

RENATO DOS SANTOS GOMES

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutor**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

TESE APROVADA EM 24/02/2024

Membros da banca:

RAMOFLY BICALHO DOS SANTOS. Dr. UFRRJ (Orientador/Presidente da Banca).

ANELISE MONTEIRO DO NASCIMENTO. Dra. UFRRJ (Examinadora Interna).

MAXIMO AUGUSTO CAMPOS MASSON. Dr. UFRRJ (Examinador Interno).

MÁRCIO SALES DA SILVA. Dr. FAETEC (Examinador Externo à Instituição).

PEDRO CLEI SANCHES MACEDO. Dr. (Examinador Externo à Instituição).

(Assinado digitalmente em 20/03/2024 10:23)

ANELISE MONTEIRO DO NASCIMENTO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1544253

(Assinado digitalmente em 20/03/2024 09:05)

RAMOFLY BICALHO DOS SANTOS
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptECMSD (12.28.01.00.00.00.22)
Matrícula: 1426576

(Assinado digitalmente em 20/03/2024 13:42)

PEDRO CLEI SANCHES MACEDO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 579.140.102-78

(Assinado digitalmente em 22/03/2024 17:44)

MAXIMO AUGUSTO CAMPOS MASSON
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 424.720.087-91

(Assinado digitalmente em 25/03/2024 11:23)

MÁRCIO SALES DA SILVA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 016.082.717-57

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **177**, ano: **2024**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **20/03/2024** e o código de verificação: **721e2af9bb**

AGRADECIMENTOS

Primeiramente sou grato a Deus por finalizar este trabalho, aos meus mentores espirituais, aos meus pais Maria de Lourdes dos Santos Gomes por sempre acreditar que eu seria capaz de alcançar os meus objetivos e me amparar nos meus momentos de aflição, e José Clobis Gomes (In memoriam), que infelizmente não conseguiu acompanhar o final deste trabalho, te agradeço muito por tudo, você sempre será o meu herói e sempre terei o senhor como exemplo e espero um dia te encontrar

Minha companheira Vanessa a quem eu devo muita gratidão por me acompanhar durante essa jornada, tendo compreensão e paciência nesses anos difíceis pelos quais passei, aos meus filhos Renan e Ravi por compreender a minha ausência durante o período do doutorado.

Meus irmãos Alexandre, Ricardo, Eliani e Janice por acreditar que seria possível a concretização do trabalho.

Aos meus cunhados (Luana, Mário José, Flávio) e sobrinhos (Matheus, Heitor e Pedro) pelo incentivo e apoio.

Aos companheiros Clodoaldo, Maria Clara, Paulo e Claire pelas discussões e debates que envolveram a caminhada neste trabalho e toda a companheirada do Pré Vestibular para Negros e Carentes, núcleo Vila Operária por permanecer junto comigo na caminhada deste trabalho.

Ao meu Orientador Ramofly Bicalho dos Santos, pelas trocas ao longo da caminhada, paciência e sabedoria para lidar e compreender as dificuldades enfrentadas pelos seus orientandos.

Aos amigos de trabalho da ABEU Colégios por estarem sempre me passando palavras de incentivos.

Minha coordenadora Ariana por compreender e apoiar a minha caminhada tão difícil.

A companheira Thaíse (girassol amarelo), que mesmo de longe passando por todas as dificuldades enfrentadas na caminhada do doutorado, principalmente nos anos terríveis da pandemia da covid-19, sempre acreditou que seria possível.

Ao camarada Robledo, a quem devo gratidão pelas palavras e socorro nos meus momentos de aflição e nos momentos em que pensei que não iria dar conta, ele olhava para mim e dizia “você é PVNC cara é PVNC” não desiste da luta tem uma multidão de militantes te aguardando lá fora.

Aos professores do programa (PPGEDUC), Programa de Pós -Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demanda Social e aos colegas de sala de aula.

RESUMO

GOMES, Renato dos Santos. **Políticas públicas de Educação do Campo na Baixada Fluminense**. 2024. 131p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2024.

O Presente trabalho procurou analisar o processo histórico da luta pela reforma agrária no Brasil e as políticas educacionais no rural brasileiro baseado no PRONERA (Programa Nacional da Educação da Reforma Agrária), criado em abril de 1998 pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso através da portaria ministerial, tendo como objetivo fortalecer o campo brasileiro em relação à economia, questões sociais, ambientais e culturais. O PRONERA é uma luta dos movimentos sociais do campo e das universidades em prol do melhoramento pela escolarização no campo brasileiro buscando melhorar o acesso e permanência dos alunos, o MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, é de suma importância na execução do programa. Uma questão que nos chamou atenção neste trabalho foi as análises de distorções em idade escolar, quando se trata por grupo étnico. Percebemos os altos índices de analfabetismo no território brasileiro principalmente se tratando da população afro diaspórica que inviabiliza a população negra que vive no campo, encontrando uma grande dificuldade de deixar de ser explorada pelo sistema capitalista de produção agrícola;

Palavras chaves: Educação do campo, Movimentos sociais, Educação popular, PRONERA, relação étnico-racial.

ABSTRACT

GOMES, Renato dos Santos. **Public policy in field education at Baixada Fluminense**. 2024. 131p. Thesis (Doctorate in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2024.

The present study aimed to analyze the historical process of the struggle for agrarian reform in Brazil and the educational policies in the Brazilian rural areas based on PRONERA (National Program of Agrarian Reform Education), created in April 1998 by then-President Fernando Henrique Cardoso through ministerial ordinance. Its objective is to strengthen the Brazilian rural sector in terms of economic, social, environmental, and cultural issues. Pronera represents a joint effort of rural social movements and universities to enhance education in the Brazilian countryside, seeking to improve students' access and retention. The MST (Landless Workers' Movement) plays a crucial role in implementing the program. An issue that drew our attention in this study was the analysis of age-related distortions, particularly concerning ethnic groups. We observed high rates of illiteracy in the Brazilian territory, especially among the Afro-diasporic population, hindering the Black population living in rural areas and facing significant challenges in breaking free from exploitation by the capitalist system of agricultural production.

Keywords: Rural education, Social movements, Popular education, PRONERA, Ethnic-racial relations.

LISTA DE IMAGENS

Imagem – 1 - MAPA – Divisão da Região Metropolitana do Rio de Janeiro -----	43
Imagem – 2 - Matéria relatando as ameaças de despejo aos posseiros -----	49
Imagem – 3 – GRÁFICO – Composição da população escolar da educação básica por cor/raça -----	65
Imagem – 4 – GRÁFICO – Taxa de distorção idade-série nas zonas urbana e rural por área (região) brasileira -----	68
Imagem – 5 – GRÁFICO – Taxa de distorção idade-série nas zonas urbana e rural por localização em áreas específicas -----	68
Imagem – 6 – GRÁFICO – Taxa percentual de produtores não alfabetizados por área (região) brasileira e por raça ou cor -----	69
Imagem – 7 – GRÁFICO – Taxa percentual de produtores alfabetizados por área (região) brasileira e por raça ou cor -----	69
Imagem – 8 – GRÁFICO – Taxa percentual de produtores alfabetizados por área (região) brasileira e por raça ou cor -----	70
Imagem – 9 - MAPA – Distribuição geográfica pelo Brasil dos produtores com ensino fundamental incompleto -----	73
Imagem – 10 - MAPA – Distribuição geográfica pelo Brasil dos produtores sem escolaridade -----	73
Imagem – 11 - MAPA – Distribuição geográfica pelo Brasil dos produtores com ensino fundamental completo -----	74
Imagem – 12 - MAPA – Distribuição geográfica pelo Brasil dos produtores com ensino médio incompleto -----	74
Imagem – 13 - MAPA – Distribuição geográfica pelo Brasil dos produtores com ensino médio completo -----	75
Imagem – 14 - MAPA – Distribuição geográfica pelo Brasil dos produtores com ensino superior completo -----	75
Imagem – 15 – GRÁFICO – Taxa percentual de proporção dos estabelecimentos agropecuários por escolaridade e por área (região) brasileira -----	76
Imagem – 16 – GRÁFICO – Taxa percentual de proporção dos estabelecimentos agropecuários por escolaridade e por cor ou raça -----	77
Imagem – 17 – Creche Escola Municipal Tabuleiro -----	108
Imagem – 18 – Escola Rural de Caxias utiliza horta como ferramenta pedagógica -----	111
Imagem – 19 - MAPA – Baixada Fluminense -----	118
Imagem – 20 - MAPA – Mapa de divisão Regional do GGE – RJ/SPE Estado do Rio de Janeiro -----	119
Imagem – 21 - MAPA – Mapa dos distritos do município de Duque de Caxias RJ -----	120
Imagem – 22 - MAPA – Espacialidade das escolas do campo nos distritos do município de Duque de Caxias RJ -----	122

LISTA DE TABELAS

Tabela – 1 - Conflitos nas zonas rurais nas zonas rurais -----	51
Tabela – 2 - Taxa de distorção idade-série nas zonas urbana e rural por raça/cor -----	65
Tabela – 3 – Treze escolas do campo no município de Duque de Caxias RJ-----	121

LISTA ABREVIATURAS

ABEU - Associação Brasileira de Ensino Universitário
ALF- Associação de Lavradores Fluminenses
CEB/CNE - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica
CEFET - Centro Federal Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CESTEH - Centro de Estudos da Saúde do Trabalhador e Ecologia Humana
CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT - Comissão Pastoral da Terra
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EMATER - Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
ENERA - Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
ENSP - Escola Nacional Saúde Pública
FHC - Fernando Henrique Cardoso
Fiocruz - Fundação Oswaldo Cruz
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário
MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PCB - Partido Comunista do Brasil
PNCF - Programa Nacional de Crédito Fundiário
PNE - Plano Nacional de Educação
PNRA - Programa Nacional de Reforma Agrária
PPGEDUC - Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demanda Social/UFRRJ
PPP - Projetos Políticos Pedagógicos
PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROCANAMCAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA - Programa Nacional da Reforma Agrária
PUC-RIO - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PVNC - Pré-Vestibular Para Negros e Carentes

RETTA - Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas

SME - Secretária Municipal de Educação

SUDEN - Superintendência de desenvolvimento do nordeste

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFF - Universidade Federal Fluminense

UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UNICE - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIG - Universidade Iguazu

SUMÁRIO

MEMORIAL	14
INTRODUÇÃO	24
1. REFORMA AGRÁRIA NO BRASIL UM LONGO CAMINHO	29
1.a - A ORGANIZAÇÃO DOS PRIMEIROS MOVIMENTOS SOCIAIS NO CAMPO BRASILEIRO	33
1.b - A TRAJETÓRIA DOS PRINCIPAIS MOVIMENTOS SOCIAIS PELA TERRA NO BRASIL	37
2. CONFLITOS FUNDIÁRIOS NO RIO DE JANEIRO	41
2.a - A LUTA PELA TERRA E AS PRIMEIRAS ORGANIZAÇÕES DE LAVRADORES NA CIDADE DO RIO E JANEIRO.....	44
2.b - CONFLITOS NAS ZONAS RURAIS CARIOCAS.....	48
2.c - A RESISTÊNCIA ARMADA NO RIO DE JANEIRO	52
3. PRONERA E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO CAMPO: ANÁLISE DOCUMENTAL DE 1998 A 2008	54
3.a - MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO E A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LUTA E PERMANÊNCIA	58
3.b - A QUESTÃO DO NEGRO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO BRASILEIRO.....	62
3.c - HERANÇA COLONIAL QUE PRECISA SER SUPERADA.....	62
4. EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO POSSIBILIDADES DE MUDANÇA SOCIAL	78
4.a - PRONERA POLÍTICA PÚBLICA.....	84
4.b - CONTRIBUIÇÃO DO PRONERA NA EDUCAÇÃO CAMPESINA DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO.....	88
4.c - ATUAÇÃO DO PRONERA NA EDUCAÇÃO NOS ASSENTAMENTOS DO RIO DE JANEIRO	91
4.d - ASSENTAMENTO PAZ NA TERRA.....	100
5. INTERFACES CULTURAIS, SOCIAIS E ÉTNICO RACIAIS DA	

EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	104
5.a - ESCOLA TABULEIRO E SEU PANORAMA HISTÓRICO.....	108
5.b - ANÁLISE DO PROGRAMA POLÍTICO PEDAGÓGICO E OS IMPACTOS DAS CURRICULARES DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE.....	112
5.c - UM BREVE HISTÓRICO DO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS.....	116
5.d - POLÍTICAS ÉTNICO-RACIAIS: O NEGRO DO CAMPO E SEUS TERRITÓRIOS.....	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
BIBLIOGRAFIA	126

MEMORIAL

O presente memorial descreve a minha vida pessoal atrelada ao contínuo processo do ensino-aprendizagem presente e direcionado por fatos e escolhas pessoais.

Apresento este documento com relatos e reflexões, em um momento de análise de cinquenta e dois anos vividos, com momentos de entusiasmo, de superações, de criatividade, de fé e esperança no ser humano.

Tenho formação acadêmica em geografia pela PUC-RIO (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro) e atuação profissional como docente nas escolas de ensino fundamental e médio, sou especialista na área de Saúde do Trabalhador e Ecologia Humana pela FIOCRUZ, onde fui convidado a ser coordenador do grupo de pesquisa pela CESTEJ. Fiz mestrado em Educação do Campo pela UFRJ e mestrado em serviço social na PUC-Rio que me deu oportunidade de me tornar docente da UNIG (Universidade Nova Iguaçu).

Tenho uma vivência com o MST (Movimento Sem Terra) desde 1999, conheci os acampados de Miguel Pereira, que mais tarde foram para Santa Cruz (zona oeste do RJ), agora acompanho os assentados de Barra do Piraí. Com essa experiência tive oportunidade de ser convidado para dar palestras na PUC-RIO no curso de Serviço Social onde realizei trabalhos de campo levando as turmas no assentamento do MST de Barra do Piraí, a partir do meu envolvimento com o departamento do Serviço Social e tendo em vista também o meu engajamento no Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) do núcleo da Vila Operária em Nova Iguaçu, tive a oportunidade de fazer a prova para o mestrado da PUC-RIO, onde fui aprovado e concluí o mestrado em 2015.

Eu, Renato dos Santos Gomes, filho de José Clobis Gomes e Maria de Lourdes dos Santos Gomes, nasci no ano de 1971 no município de Nilópolis, localizado na Baixada Fluminense. Nesta época Nilópolis já era emancipada, pois a cidade já pertenceu a Nova Iguaçu.

Sua emancipação ocorreu em 21 de agosto de 1947 pela lei Estadual do artigo 7º do Ato das Disposições Transitórias, promulgada 20 de junho de 1947. Tenho quatro irmãos, (Alexandre dos Santos Gomes, Ricardo dos Santos Gomes, Eliani dos Santos Gomes e Janice do Santos Gomes) também

moradores da baixada fluminense.

Hoje sou morador do município de Nova Iguaçu, sou casado, pai de dois filhos, Renan Douglas de Souza Gomes 33 anos e Ravi Gomes de Paula de 7 anos.

Fiz meu jardim de infância no Instituto Educação Paulo de Tarso perto de minha casa, em Nova Iguaçu, onde sempre morei.

Depois fui para o Colégio Estadual Vereador Percy Batista Crispim onde fiz meu ensino fundamental, mas tarde fui para a Escola Municipal Monteiro Lobato que conclui meu ensino médio.

Aos dezenove anos tive que interromper meus estudos com apenas o ensino Médio, tendo que trabalhar para sustentar o meu primeiro filho, durante o meu afastamento do mundo acadêmico, trabalhei na construção civil como ajudante de pedreiro, vendedor ambulante (camelô), ajudante de caminhão, capinador.

Mesmo exercendo essas funções, nunca desisti de fazer o curso de graduação em geografia, porém sabia que em curto prazo isso não seria possível. Tendo em vista minha responsabilidade em manter o meu primeiro filho sabia que meu retorno as atividades acadêmicas demorariam, aguardei pacientemente o meu momento e o momento do meu filho até que quando ele completou 7º ano de vida e tive a oportunidade de retornar os meus estudos.

Em 1997, fiz o vestibular da PUC-RJ, passei para o então sonhado curso de geografia com bolsa de 100%, graças ao movimento negro que faziam algumas reuniões na paróquia próximo da minha residência igreja Santa Rita de Cássia em Nova Iguaçu no bairro Cruzeiro do Sul onde tive a possibilidade de participar de algumas reuniões e assim ser contemplado com a bolsa, em que tive a possibilidade de retornar a vida acadêmica. Para que eu pudesse me manter na universidade e manter meu filho. Então continuei trabalhando, porém em outra função, como: cobrador de transporte alternativo (transporte pirata), fazendo a linha praça Mauá queimados Baixada Fluminense, das 17h às 22h40 e vindo na última viagem da van saltava no bairro Rancho Novo, para completar a minha renda trabalhava também como ajudante de depósito de bebida na Rua Vasco da Gama, depósito do Tavares e nos finais de semana após as 17 horas também trabalhava como palhaço de festa ou na limpeza dos salões de festa. E

como não tinha dinheiro para ir à universidade todos os dias, a partir do segundo período tive que puxar poucos créditos e com isso prolonguei minha trajetória na graduação, terminando o curso em seis anos enquanto meus colegas terminaram em quatro anos.

Mesmo com todas as atividades ainda participava do movimento de educação popular chamado Pré-vestibular Para Negros e Carentes (PVNC), núcleo Rancho Novo e posteriormente Vila Operária, onde hoje fui fundador e participo como professor, tendo a responsabilidade de formar novos militantes da educação popular.

Ao chegar ao quinto período da graduação comecei a dar aulas nas escolas pequenas do município de Nova Iguaçu, e a partir de então, não parei mais, com isso pude abandonar as outras atividades econômicas para me dedicar a sala de aula.

Ainda na graduação tive a possibilidade de aprofundar meus conhecimentos, participei de um projeto relacionado a climatologia com orientação da professora Lucy, mais tarde participei, pelo departamento de Serviço Social, da pesquisa: desvendando trabalho em domicílio, orientado pela professora Rosa e foi no departamento de serviço social que tive a possibilidade de aprofundar minha militância nos movimentos sociais, devido as disciplinas que eram muito voltadas para a realidade dos problemas sociais vividos no Brasil e pelo qual eu conseguia me identificar, pois estava vivendo e sentido na pele os problemas relacionados a questão social, pai desempregado vítima de uma política neoliberal, mãe tendo que sair para trabalhar para ajudar nas despesas da casa. Após ter terminado da graduação me interessei em estudar e tentar compreender os conflitos internos nos assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

A especialização em saúde do trabalhador e ecologia humana pela ENSP Fiocruz me deu possibilidade de analisar este movimento tão importante para a democratização da terra no Brasil, não apenas um olhar do campo sociológico, mas sim no campo da saúde. E o que eu considero mais difícil é de identificar e aceitar a saúde mental coletiva dos trabalhadores rurais sem terra principalmente na fase do acampamento, e se ele é assentado nesta condição sem que haja um tratamento para esses trabalhadores a tendência é a desmobilização quanto assentado.

Hoje com as experiências adquiridas nas pesquisas consigo visualizar e entender aquilo que parece uma desmobilização do movimento, alguns casos trata-se de saúde mental. E após essa riquíssima experiência resolvi dar continuidade em meus estudos na relação de atividades voltadas para luta do campo no Brasil, e que não necessariamente esteja ligado apenas a conquista da terra. Sendo assim resolvi estudar educação do campo relacionado com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) nas escolas do município de Nova Iguaçu, tentando o mestrado na UFRRJ Universidade federal Rural do Rio de Janeiro no programa de pós-graduação em Educação Agrícola (PPGEA).

Consegui ser aprovado no ano 2013 primeiro pela UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro) em EDUCAÇÃO AGRÍCOLA.

Na UFRRJ orientado pela professora Lucília Augusto Lino de Paula apresentei a tese sobre **A Educação do Campo e o Direito à Educação das Crianças e do Adolescentes no município de Nova Iguaçu.**

Esse tema foi escolhido por mim pela minha vivência no conselho tutelar de Nova Iguaçu, onde concorri no ano de 2006 e atuei como conselheiro tutelar por três anos pelo município. Durante o meu mandato de conselheiro tutelar percebi o quanto os professores tinham uma resistência em relação ao Estatuto da Criança e do Adolescente e a parti daí comecei a me interessar em relacionar a formação dos professores e o ECA, após fazer um atendimento de um aluno com matrícula na escola do campo e tendo seus direitos negados em virtude de estudar numa escola do campo no município de nova Iguaçu.

A partir daí me interessei pelo tema e me inscrevi no mestrado da Rural no programa do PPGEA sendo aprovado e cumprir as disciplinas e fui para o campo de pesquisa onde tive a possibilidade de investigar a formação de professores e o estatuto da criança e do adolescente e sua efetivação nas escolas do campo.

A presente pesquisa teve como objetivo em geral identificar se os conteúdos curriculares, metodologias e a organização escolar eram apropriadas à realidade da educação do campo de duas escolas públicas do município de Nova Iguaçu. Além disso, buscou-se traçar um perfil das comunidades e das escolas pesquisadas para verificar a aplicabilidade das políticas educacionais voltadas para alunos inseridos nesse modelo de escola. Em relação à atuação dos gestores, a análise também abordou o Estatuto da Criança e do

Adolescente, verificando, por meio de entrevistas, sua empregabilidade no cotidiano educacional.

Além disso, buscou-se, no seio da matriz curricular das escolas do campo, o seu real compromisso, no que tange o Estatuto da Criança e do Adolescente em seu artigo 53, por parte dos professores, gestores e comunidade escolar. A formação e o grau de conhecimento dos professores sobre o ECA, assim como seu cumprimento nas escolas investigadas também serão objetos de estudo dessa pesquisa.

Pensei no Estatuto da Criança e do Adolescente como instrumento legal que garante o direito à educação de crianças e adolescentes e considerando que a população rural, tem sido historicamente excluída do acesso à educação escolarizada, nesta investigação procurei verificar a situação de cumprimento do ECA nas escolas do campo de Nova Iguaçu, considerando a diversidade dos movimentos sociais do campo e da cidade, e suas relações com a educação do campo no que se refere a garantia do direito a educação das crianças e adolescentes das comunidade rurais de Nova Iguaçu.

Na pesquisa, considerei muito importante a construção da identidade das escolas do campo, e sabendo que esta é uma construção coletiva da comunidade local e da comunidade escolar.

A Educação do Campo no Município de Nova Iguaçu começou a ser pautada a partir da pressão dos Movimentos Sociais que reivindicavam que a educação do campo fosse contemplada diante da realidade rural do município. A fim de melhor contextualizar a educação no campo em Nova Iguaçu.

Esse tema me deixou tão intrigado, percebendo que com o mestrado não consegui dar conta de tudo aquilo que eu gostaria ainda de pesquisar, então resolvi me escrever no doutorado desta conceituada universidade para compreender ainda mais a questão da educação do campo, porém com um olhar nos direitos humanos e do acesso e permanência dos alunos das escolas do campo da baixada fluminense mais especificamente nos municípios de Duque de Caxias.

No mesmo ano consegui também ser aprovado pela PUC-RIO no curso de mestrado em Serviço Social onde discuti Políticas de Ações Afirmativas

Na PUC-RIO orientado pela Andrea Clapp apresentei a tese sobre **A**

Formação Histórica do Pré-vestibular para Negros de Carentes – Núcleo Vila Operária.

Esse tema foi relacionado pela minha vivência com o pré-vestibular comunitário, pois sou um dos fundadores desse núcleo citado acima. Abaixo vou contar como tudo começou:

Em 1996 eu e mais um grupo de amigos decidimos criar um grupo de estudos maior, porém ainda não com o objetivo de se formar um pré-vestibular. A lógica era pensar a conjuntura política, econômica e social do momento, discutindo por meio de reuniões realizadas mensalmente. Com o passar do tempo, outros companheiros começaram a se aproximar e pensar em inserir alunos da comunidade nas universidades. Mas para isso, o grupo precisava ter uma base teórica política para saber para onde ir e contra quem lutar. Foram feitas rodadas e mais rodadas de discussões, entre elas o que é o socialismo, o que é o comunismo, o que é uma sociedade igualitária para ter de fato um grupo de estudo que pudesse não só inserir alunos nas universidades, mas também formar cidadãos com uma consciência revolucionária daquele momento que se enfrentava. Para situar, os anos 90 passava por uma forte instabilidade política e econômica que afetou uma boa parte dos operários que se refletiu em seus familiares.

Um grupo de jovens que possuíam uma afinidade política, partidária e religiosa, já que uns pertenciam ou eram simpatizantes dos ideais difundidos pelo Partido dos Trabalhadores e outros eram membros da Igreja Católica se reuniam em 6 de março de 1996 para discutir alternativas a fim de refletir toda essa conjuntura política e econômica que o Brasil estava enfrentando nos anos 90.

Com isso, em fevereiro de 1997, o Pré-Vestibular - Rancho Novo - iniciou suas atividades no Colégio Estadual Vereador Percy Batista Crispim. Nesse primeiro ano, os coordenadores e professores se surpreenderam com a grande procura, por parte dos alunos, pelo curso. Quase 100 alunos, a maioria da comunidade, interessaram-se pelo pré-vestibular comunitário, o que proporcionou uma corrida em busca de novos companheiros para lecionar, pois naquele momento havia apenas 6 professores disponíveis.

O primeiro ano do *Pré* foi muito difícil em termos de conseguir novos militantes para a causa, pois era necessário passar a consciência da luta, ou

seja, inserir alunos nas universidades públicas e privadas (com bolsas) e formá-los para os embates que poderiam enfrentar em relação à sua origem econômica, social e racial.

Por este motivo, precisou-se trabalhar, dentro de nossas aulas, a teoria e prática de cultura e cidadania. Essa prática também era passada para os novos professores a fim de que eles compreendessem a filosofia do grupo, já que muitos que vieram para contribuir a desconheciam. No entanto, alguns militantes não compreendiam que a aula de cultura e cidadania era uma bandeira essencial para a formação de nossos alunos. Para alguns, o conteúdo programático era mais importante, porque cultura e cidadania não era cobrado nos vestibulares. Em contrapartida para o PVNC -Vila Operária.

Mesmo com essa divergência, a filosofia do Pré conseguiu se sobressair em virtude da formação dos 6 companheiros que ficaram durante um ano, rascunhando o que hoje se tornaria o Pré-Vestibular Comunitário. E com seguidas reuniões, a ideia das aulas de cultura e cidadania foi entendida e compreendida por esses novos militantes.

A coordenação foi montada com 3 membros que tinham a responsabilidade de organizar os horários, as disciplinas, a divulgação do cronograma dos vestibulares, divulgação do pré-vestibular, matrícula de alunos, a receita, a prestação de conta e manutenção do espaço utilizado, ou seja, toda parte pedagógica e administrativa estava a cargo da coordenação. Além disso, cabia a coordenação dialogar com a direção da unidade escolar onde o Pré se instalou.

Com a aprovação de uma aluna, o curso ganhou um ânimo a mais para seguir com a sua militância. Em agosto de 1997, o curso passou a ser PVNC – Rancho Novo – fruto de vários diálogos entre seu Salvador, Altair e Frei Davi. O assento só foi concedido após assembleia geral dos núcleos PVNC, em Duque de Caxias, onde ficaram definidos novos núcleos, entre eles, o PVNC – Rancho Novo.

A partir desse momento, a participação nas assembleias, nos conselhos, nas tomadas de decisões em relação ao andamento do movimento PVNC foi mais efetiva. Tudo isso se refletia dentro do núcleo - Rancho Novo e um novo rumo foi definido, tendo como base a “Carta de Princípio” do PVNC. O núcleo –

Rancho Novo – deixa de ser puramente comunitário, isolado, e passa a ser um curso Pré Vestibular para Negros e Carentes. Desse modo, uma nova identidade é assumida, mas não perdendo a sua essência filosófica de militância, adquirida durante os encontros antes da formação do pré-vestibular.

Ao passar a ser um curso PVNC, o núcleo- Rancho Novo – passou agora de uma forma direta indicar alunos para serem contemplados, após aprovação no vestibular, com uma carta de recomendação para a reitoria comunitária. O conteúdo dessa carta visava certificar que aquele candidato se enquadrava nas condições de aluno carente para concorrer a bolsas de estudo, 100 %, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC -RJ. Praticamente, todos os alunos indicados foram contemplados com a bolsa integral da PUC em diversos cursos da graduação. Mas para que isso acontecesse, a coordenação e os alunos tinham que estar sempre presentes nas assembleias e alguns membros do núcleo, nos conselhos.

Tudo parecia caminhar bem, no entanto, em 1999, o Pré-Vestibular foi surpreendido com uma decisão da direção que a partir daquele momento não seria mais cedido o espaço da escola para as aulas do curso. Não houve diálogo com a direção, apenas um bilhete colado no portão, avisando decisão.

A partir desse fato, eu já coordenador do núcleo, consegui outro espaço, onde fomos abrigados pelo Colégio Seis de Janeiro no bairro de Vila Operária, dirigido pela Dona Maria de Lourdes, que cedeu o espaço para continuarmos com o funcionamento do núcleo.

Chegamos ao espaço em 1999, e permanecemos até hoje. Através desse trabalho também tive oportunidade de dar palestras nas turmas de Serviço Social da PUC-RIO e trazer suas turmas de terceiro período para visitação no projeto, onde buscamos o processo de interação entre a universidade e o movimento social e assim demonstrando a importância dessa relação para a construção e fortalecimento de ambos, pois acreditamos que o movimento social precisa estar envolvido nas discussões acadêmicas. O mundo acad mico precisa estar envolvido nas bases dos movimentos sociais para que assim todos possam ser fortalecidos na luta por um país mais justo, e com a experiência adquirida ao fazer esse trabalho com os alunos da graduação do departamento do serviço social e com a minha conclusão de mestrado nas universidades (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e Pontifícia Universidade Católica do Rio de

Janeiro), tive a oportunidade de ser contratado pela Universidade Iguaçu onde lecionei para o curso de graduação no departamento de Pedagogia nas disciplinas **Metodologia do Ensino de Geografia (Séries Iniciais do Ensino Fundamental), Estudos Etnoculturais e Tópicos Especiais da Educação.**

A partir das experiências adquiridas na PUC, no pré-vestibular paranegros e carentes e no conselho tutelar, comecei a desenvolver atividades de extensão juntos aos alunos do curso de pedagogia, sobre as temáticas Relações Étnico-Raciais, Educação Quilombola e Educação do Campo, que aprimora e engrandece os conhecimentos dos discentes da então universidade da qual lecionei desde o segundo semestre de 2015, onde procurei fazer trabalhos de campo com meus alunos da graduação para visitaçao das áreas rurais do estado do Rio de Janeiro focando na temática das disciplinas.

Também temos como base as visitas no pré-vestibular comunitário da Vila Operária que no último domingo do mês de maio (todo ano) promove uma feijoada para a comunidade onde não se cobra nada, apenas a participação e divulgação do trabalho militante dos professores e coordenadores do núcleo Vila Operária.

Neste dia é feito palestras com os alunos do curso para os visitantes, onde eles procuram falar não só de luta da democratização da educação como também trabalham a conscientização racial.

Para que os alunos do projeto realizem esta palestra para os visitantes do evento, eles assistem aulas de História da África, História do Negro no Brasil para assim terem conhecimento e base para realizar a palestra, onde são orientados pelos professores do curso.

O projeto PVNC ainda realiza com os alunos a ida ao quilombo São José em Valença (RJ) para assim conhecermos mais a cultura afro-brasileira, e percebemos que temos muito do povo negro africano.

Ainda falando da minha vida profissional lecionei em 2004 a 2006 no CEFET de Nilópolis como professor de geografia para o técnico médio e também tive a oportunidade de lecionar para o ensino superior do curso de Produção Cultural a disciplina História econômica brasileira e mais uma vez tive a oportunidade de desenvolver um estudo voltado para as comunidades rurais, aproximando a universidade do movimento social em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, levando os alunos não só da graduação como

também do médio e técnico onde tivemos a possibilidade de levar o movimento para dentro da instituição com promovendo o feiras agrícolas, palestras com os acampados e assentados da reforma agrária explicando a luta pela reforma agrária que é uma luta de todos tanto do campo como da cidade.

Esse envolvimento acabou gerando bons frutos para o movimento, alguns alunos do curso técnico em Meio Ambiente passaram a fazer visitas independentemente dos professores ou da própria instituição de ensino em busca de conhecimento sobre a temática de meio ambiente e desenvolvimento sustentável que foi um dos temas das palestras feitas pelo setor de meio ambiente do acampamento Terra Prometida e com essas visitas acabaram divulgando a força do movimento e sua importância para uma sociedade mais justa.

Na PUC-RIO, fui convidado pelo curso de Serviço Social juntamente com o curso de Direito em fazer um trabalho de campo com os alunos de graduação no assentamento do MST em Barra do Piraí, onde eles passaram o final de semana com os assentados.

Esse trabalho ficou conhecido nos departamentos como vivência nos acampamentos do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra) onde começou em uma disciplina chamada Desenvolvimento de Comunidade oferecida no departamento de Serviço Social, e que logo foi despertando o interesse em outros departamentos como o do Direito e o de Comunicação Social. Logo os alunos de intercâmbio nesses cursos buscaram com os seus professores maiores informações sobre, o objetivo de fazer a vivencia com alunos de cursos como direito e comunicação tinha um propósito divulgar a luta e que esses futuros profissionais pudessem ter um olhar diferenciado quanto a luta pela reforma agrária.

O mestrado da UFRRJ me deu oportunidade de publicar artigos sobre a minha tese. A primeira publicação foi em 2015 na Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas (RETTA), com o título **O Estatuto da Criança e do Adolescente: algumas considerações sobre o direito à educação**. E ainda tive uma participação no livro Formação de Professores e práticas educativas publicado em 2016 pela editora Pimenta Cultural SP, onde o título do artigo é **O estatuto da criança e do adolescente: considerações sobre o direito à educação do campo**.

Em 2006 fui contratado pelo ABEU colégios como professor de geografia para o ensino fundamental e médio onde estou lecionando até a presente data. Devido a minha experiência como conselheiro tutelar, oriento quando a instituição precisa de alguma orientação.

INTRODUÇÃO

A questão agrária no Brasil, ainda se mantém como um entrave ao acesso à terra mesmo após cinco longos séculos da chegada dos europeus ao território ameríndio. Mesmo estando no século XXI, e o Estado brasileiro tendo logrado avanços sociais no que tange a redistribuição de terra, essas ações ainda não dão conta de equalizar as desigualdades que existem atualmente, isso mesmo já tendo passado mais de 200 anos de independência do território brasileiro das mãos dos portugueses e mais de 100 anos de abolição da escravidão. O país contou também com outros eventos de avanços de reestruturação da sua governabilidade, como o início da mais recente fase democrática na História do país, a Nova República há mais de trinta anos atrás, mas ainda assim, a redistribuição de terras no Brasil não foi feita para nivelar as desigualdades no campo. Portanto, o que se observa é que todos esses acontecimentos, não se mostraram o suficiente para o país ter superado as disparidades de acesso à terra por parte do seu campesinato.

A estrutura fundiária brasileira guarda os traços principais da política de ocupação do espaço implantada pelo sistema sesmarial. O campo ainda preserva a configuração que os portugueses estabeleceram quando ocuparam esse espaço, ao dividirem o território em grandes áreas e distribuírem para poucas famílias, com base na Lei de Sesmarias. Essa Lei surgiu em Portugal em 1375, mas vigorou no Brasil de 1530, com a expedição de Martin Afonso de Souza, até 1822, com a Independência. (CABRAL, 2021 p.19).

Por guardar ainda uma estrutura colonial de divisão de terras, a história da reforma agrária no Brasil não seguiu o fluxo dos grandes acontecimentos citados acima. Por exemplo, independência do Brasil e abolição da escravidão que aconteceram no século XIX. A reforma agrária no Brasil se iniciou de forma tardia já no final dos anos 50 e início dos anos 60. Esses, sendo fundamentais

para a instituição das “reformas de base”¹, que passaram a integrar o debate popular por direitos sociais. Dentre os requerimentos solicitados naquela época, destaca-se a extinção do latifúndio que persistia desde a colonização do Brasil, mas sobretudo as melhorias das condições de vida no campo.

[...] Para João Goulart, a reforma agrária era prioritária para mudar a estrutura arcaica do campo brasileiro. Mas o debate sobre ela não progredia no Congresso. [...]

[...] O comício de 13 de março de 1964 se propunha a abrir uma série de demonstrações de apoio das classes trabalhadoras ao governo e às reformas de base. O comício reuniu 200 mil pessoas na estação Central do Brasil, no Rio de Janeiro. [...] (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2023).

O tamanho do território brasileiro, em escala continental e a divisão desse continente em lotes gigantescos deram origem aos grandes latifúndios no Brasil. Por exemplo, foram 14 unidades de terras divididas entre o período de 1534 a 1536 pelo então rei português Dom João III. Mesmo o Estado português incentivando o povoamento do território, como uma maneira de baratear a colonização para a coroa portuguesa, havia critérios específicos de acesso à terra. A título de exemplo, de acordo com Cabral (2021), Portugal transpôs para o território brasileiro a legislação sesmarial², mas os requisitos para o súdito adquirir o lote passavam por ser branco, europeu e católico. Tais normas, criadas há cinco séculos, ainda se mantêm traduzidos na desigualdade de aquisição de terras pela população brasileira.

A opção pela grande lavoura de exportação, nos primórdios do domínio português, indiscutivelmente, forneceu as bases da estrutura agrária que vigora até hoje no país. Nem mesmo o vácuo legal, que ocorreu após a Independência, entre 1822 e a promulgação da Lei de Terras, em 1850, alterou essa estrutura. (CABRAL, 2021 p.63).

O processo de reforma agrária brasileira foi intitulado por muitos autores como tardio, pois o modelo colonial de redistribuição de terra norteou a divisão e ocupação do campo de forma desigual. Com isso, a reforma agrária no Brasil buscou diminuir a desigualdade de aquisição de terras por parte de indivíduos que vivem no campo, mas que ao longo dos tempos foram marginalizados. A análise que se faz dos mais de cinco séculos de existência desse país é a

¹ As reformas de base foram pela primeira vez divulgadas pelo presidente João Goulart durante o período do parlamentarismo, em 1961.

² “A lei de sesmarias foi criada pelo rei português Dom Fernando I, em 1375, e integrava um conjunto de medidas adotadas pelo governante com o intuito de combater uma aguda crise de abastecimento por qual passava o reino, condicionando o direito à terra a seu efetivo cultivo, traço marcante do reino da efetividade, característica da civilização medieval.” (PLATAFORMA S.I.L.B, 2023).

supressão dos direitos dos povos originários, assim como dos africanos que foram trazidos ao território na condição de escravizados.

Para ambos os grupos, a obtenção à terra foi negada e ainda hoje essa desigualdade se reflete nas condições de vida e dignidade da população que habita o campo.

Logo, com o intuito de analisar os caminhos que a reforma agrária percorreu desde a década de 50 até hoje, que se propõe esta tese. O propósito deste trabalho é investigar a questão agrária brasileira, tendo como foco a Educação no Campo. Coloca-se como objeto de estudo desta pesquisa, a análise das políticas públicas voltadas para educação campesina, desenvolvidas no município de Duque de Caxias no Estado do Rio de Janeiro. Visa-se por ponto de pesquisa a desinformação ou informação a respeito das políticas públicas em Educação do Campo e o ensino da Educação Ambiental promovida ou não, pelos órgãos competentes, como por exemplo as Secretarias de Educação, nas escolas do campo, mapeando os avanços e retrocessos, bem como verificar o protagonismo dos movimentos sociais na luta acerca dessa questão.

Destaca-se nessa introdução que a motivação em desenvolver este trabalho advém das inquietações sobre a implementação das políticas públicas em educação do campo, em especial, o **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)**; **Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO)** e o **Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO)**. Tais políticas surgiram na década de 90, seguindo os princípios constitucionais da Constituição de 1988. Logo, essa tese visa produzir estudos sobre o tema da educação do campesinato brasileiro com o objetivo de identificar possíveis avanços ou retrocessos com os programas acima descritos.

Do ponto de vista da motivação da seleção do município de Duque de Caxias, como objetos empíricos desta pesquisa, deve-se ao fato destes já terem experienciado um trabalho com a Educação do Campo junto às suas Secretarias de Educação. Além disso, há a necessidade de investigar como é a situação educacional desse conjunto de escolas do campo, em um dos municípios mais populosos da Baixada Fluminense, região Metropolitana do Rio de Janeiro. Cabe, primeiramente, mencionar como fator importante para a escolha do

município de Duque de Caxias, a seleção acompanha a proximidade entre os municípios e o número relevante de escolas do campo, para a ampliação da área de pesquisa. Além dessas questões, o acesso à Secretaria de Educação, escolas, educadores, educandos e movimentos sociais, pode ser feito periodicamente, criando-se laços de respeito e de solidariedade entre os colaboradores desse projeto de pesquisa. Por fim, o levantamento das experiências formativas dos educadores, tanto em cursos de formação inicial, quanto em programas de formação continuada, é importante para traçar as trajetórias desses docentes, enfatizando seus conhecimentos sobre as políticas públicas em educação do campo.

A partir disso, a presente pesquisa irá investigar os entraves da Reforma Agrária no Brasil tendo como eixo central a terra como sinônimo de poder e desigualdade socioeconômico, educacional e racial. Essa investigação se dará por meio da análise dos principais movimentos organizados pela luta da terra no Brasil em busca de uma democratização ao acesso e permanência no campo brasileiro.

Diante disso, percebe-se ao longo da história brasileira que apesar do Rio de Janeiro ser um território geograficamente pequeno em sua estrutura física, em relação a produção agrícola, nota-se os conflitos por terra nesse espaço geográfico desde o seu período colonial da faixa litorânea abrangendo o Sul Fluminense, Baixada Fluminense, Noroeste Fluminense, Norte Fluminense e Região Serrana.

Nesse período teve a grande importância a associação de Lavradores Fluminenses pois através deste movimento abriu-se caminhos para movimentos outros tendo apoio do PCB (Partido Comunista do Brasil) no processo de organização e conscientização da luta pelo direito à terra.

Os conflitos nas zonas rurais cariocas foram marcados a partir dos anos 50 e 60 nos municípios de Duque de Caxias – conhecidos como conflito de Xerém e conflito da Fazenda Piranema – de Nova Iguaçu – na fazenda Pedra Lisa – de Cachoeira de Macacu – de fazenda São José da Boa Morte – em Magé – na fazenda América Fabril – de Campos – na ocupação do Imbe. As lutas sinalizavam uma busca por assentamentos nessas áreas.

Após tantos conflitos, principalmente o Massacre do “El dourado” dos Carajás, surge no final da década de 90, no então governo de Fernando Henrique

Cardoso, o Programa Nacional de Reforma Agrária (PRONERA) com objetivo de acalmar os movimentos sociais dentre eles o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

A partir disso, intensificou-se com o programa a luta por uma política mais ampla em relação a Educação do Campo, respeitando as especificidades do ensino no campo para o campo.

Dessarte, a política educacional exigida pelos movimentos camponeses é aquela que tem por objetivo a diminuição do êxodo rural, tornando possível a reforma agrária a partir da emancipação dos educandos e educadores.

Nessa mesma perspectiva, o PRONERA pode contribuir para a diminuição do distanciamento da população negra nas áreas rurais à educação. Em que se percebe que as dinâmicas étnico-raciais ainda estão presentes nos marcadores etários de pesquisa em educação do campo, demonstrando uma menor escolaridade em educandos pretos e pardos, principalmente nas regiões norte e nordeste do Brasil. Com isso, percebe-se que o racismo quanto ferramenta de poder ainda exerce barreiras invisíveis e visíveis que submetem a população negra ao não-lugar, em que se inclui o direito à educação.

A Educação do Campo, assim, tem por finalidade melhorar os índices educacionais nas áreas rurais combatendo a evasão, diminuindo o êxodo rural e contribuindo para organização dos movimentos sociais para que juntos possam combater o avanço do agronegócio e os impactos ambientais promovidos por esse, também consequentemente sendo um instrumento de combate ao racismo quando se está atrelada a uma pedagogia antirracista que vem sendo construída no Brasil.

Assim, o PRONERA surge com objetivo de acabar com o analfabetismo no campo entre jovens e adultos – impactando de forma positiva os trabalhadores negros do campo, já que nos marcadores se nota uma maior evasão desse grupo –. Então, os movimentos sociais camponeses buscam escolarizar os trabalhadores e melhorar a sua condição de vida. O curso de EJA no PRONERA trabalha com uma proposta emancipatória pautados na linha de Paulo Freire com ações teóricas e metodológicas.

Entretanto, o PRONERA mesmo sendo uma política de sucesso em sua cerne encontrou resistência por parte de educandos e educadores na aplicação

do programa. Como exemplo, temos o Assentamento Paz e Terra em Cardoso Moreira no Norte Fluminense em que grande parte da população dos assentados que viviam em barracos de lona não possuíam um estilo de vida associado ao campo por serem oriundos da cidade.

Com base nisso, objetiva-se com esse trabalho sinalizar a eficiência do PRONERA quando se trata a Educação do Campo no Brasil atrelada aos movimentos sociais, por outro lado, percebe-se que como o PRONERA tende a ser aplicado em escolas no campo onde nem o professor nem o aluno são oriundos diretamente do campo, encontra-se uma resistência e um fracasso desse projeto.

1- REFORMA AGRÁRIA NO BRASIL UM LONGO CAMINHO

“Aquela campanha (de Canudos) lembra um refluxo para o passado. E foi, na significação integral da palavra, um crime. Denunciemo-lo”.
Euclides da Cunha

A institucionalização da reforma agrária no Brasil pode ter começado tardiamente, entretanto, a luta pela terra antecede a década de 50. Isso porque, o enfrentamento dos trabalhadores rurais por territórios e dignidade laboral, esteve na agenda dos movimentos sociais em busca por libertação, como por exemplo a abolição da escravidão. Dentre os levantes que estiveram intrinsecamente ligados ao campo, destaca-se a Guerra de Canudos (1893-1897) e a Guerra do Contestado no Paraná e Santa Catarina (1912-1916). Esses movimentos foram reações à constituição do regime republicano e a restauração da monarquia.

[...] Os movimentos messiânicos tiveram sua expressão maior nas guerras de Canudos, no sertão da Bahia, e na região do Contestado, a qual envolvia um território disputado pelos Estados do Paraná e de Santa Catarina. Em Canudos formou-se um povoado que chegou a abrigar uma população em torno de 30.000 pessoas, alojadas em 5.000 moradias. Tratava-se de 108 ex-escravos, camponeses, vaqueiros e jagunços despojados dos precários meios de sua subsistência que possuíam, seguidores do beato Antônio Conselheiro, que desenvolvia uma pregação religiosa relacionada com a espera do novo milênio que se avizinhava. (PEIXOTO, 2017 p. 107 - 108).

Antônio Conselheiro grande líder da revolta de Canudos, pregava entre outras coisas sobre as injustiças sociais ocorridas no campo contra a população

rural. Outro movimento semelhante, foi o messiânico do Contestado que tinha como sua figura de liderança, José Maria. O “messias” liderava muitos camponeses desalojados de suas terras, por um acordo realizado pelo governo com o sindicato americano Farquhar. A título de exemplo, tal acordo previa a construção da estrada de ferro entre São Paulo-Rio Grande, pois o Farquhar não se colocou apenas como um plano “desenvolvimentista” para região, mas sim agiu retirando a população local de terras legalmente ocupadas, que se caracterizavam pela criação de gado.

O Farquhar pretendia, ainda, explorar a extração de madeira na região e organizar um programa de colonização com a venda de terras para colonos estrangeiros. Com este propósito, a partir de 1911, começou a expulsar os posseiros de suas terras, agravando as tensões já existentes pela permanência dos trabalhadores que haviam ficado desempregados com o término da construção da ferrovia. (PEIXOTO, 2017 p. 108).

Mesmo ambos os movimentos tendo um forte cunho religioso, o que norteou os conflitos foi a busca por melhores condições de vida do campesinato. De acordo com PEIXOTO (2017), as guerras não ocorreram apenas como resposta às condições de exploração e expropriação a que estavam submetidos os lavradores e trabalhadores rurais. Contudo, os conflitos tiveram sua gênese pela disputa envolvendo a terra, e o aumento do poder dos coronéis que lidavam com o descontentamento dos trabalhadores a partir dos interesses políticos locais. O que se observou com os movimentos locais ou até mesmo regionais, foi a capacidade que eles se ramificaram para os demais territórios e espalharam-se para outros espaços do país.

O que há de comum nos dois movimentos é que os camponeses construíram uma visão de mundo que contestava e se opunha à visão de mundo dos coronéis e dos grupos políticos a eles associados, em escala regional e nacional, bem como organizaram coletividades baseadas em princípios de igualdade e justiça. Tanto no povoado de Canudos quanto no reduto dos revoltosos do Contestado estruturou-se uma organização social cuja queda deveu-se ao forte assédio militar, causa do enfraquecimento e da fome que lhes retiraram a capacidade de lutar (PEIXOTO, 2017 p. 109 apud MARTINS, 1983, p. 57-58).

De acordo com Peixoto (2017), além dos conflitos ligados diretamente a força dos coronéis e repressão aos movimentos messiânicos pelo Estado, havia em áreas rurais nesse período o banditismo social. Isso pois, seu princípio impunha aos moradores, agregados e trabalhadores a lutarem pelos proprietários de terra, a quem se encontravam associados. Dentro dessa

perspectiva, havia uma subversão dos valores e até da luta por direitos dessa população que já estava vulnerável nas mãos dos latifundiários. Por exemplo, trabalhadores rurais lutavam por terras de coronéis em troca de uma pseudoproteção ou por favores, logo a subversão acontece, porque tais agregados suprimiram as próprias necessidades em detrimento dos objetivos maiores dos coronéis donos de terras.

Ainda segundo Peixoto, foi nesse período que figuras históricas, do cenário nacional ganharam notoriedade, dentre essas destacam-se os jagunços, os cangaceiros, os coronéis, entre outros. Exemplificando, os jagunços se colocaram como braço armado dos grandes proprietários, tomando a frente das lutas políticas na disputa pela terra ao nível municipal e regional. Nesse contexto, desenvolveram o chamado coronelismo, e esse movimento dos coronéis era imposto através da utilização de força armada. Na maioria dos casos, o uso de armamento não se limitava apenas à resolução de conflitos locais, a sua utilização também era requerida até mesmo para combater a campanha de Canudos e do Contestado.

(...) A fonte básica do banditismo sertanejo estava nos conflitos de famílias, nas lutas pela terra, nos crimes de honra, na vingança. Tais pessoas não eram propriamente concebidas como bandidos pelos sertanejos, mas como pessoas que cumpriam o destino de vingar uma afronta. Os sertanejos que caíram nessa situação eram geralmente sitiantes, posseiros, pequenos lavradores e criadores, camponeses, esbulhados em seus direitos, submetidos a expulsões, violências diretas dos jagunços dos coronéis e, mais particularmente, violências da polícia local, comandada pelos chefes políticos. Vingada a ofensa, geralmente entravam para um bando, tornando-se cangaceiro. Creio ser útil distinguir o jagunço do cangaceiro – o jagunço trabalhava para um patrão; o cangaceiro era livre, mesmo quando prestasse um serviço a alguém, matando um desafeto. (PEIXOTO, 2017 p.110 apud MARTINS, 1983, p.60).

A luta pela reforma agrária teve muito derramamento de sangue, pois tanto Canudos quanto Contestado, foram duramente reprimidos pelas forças do Estado brasileiro. Ambos os conflitos se equiparam, no que tange às suas reivindicações por dignidade da população camponesa, bem como, o período de eclosões que aconteceram no século XIX. O século XIX terminou, mas os conflitos nas áreas rurais continuaram, por exemplo, chacinas e massacres marcaram o novo século. Ressalta-se para o início do século XX, as lutas de resistência de Porecatu no Paraná, na década de 1940, de Trombas e Formoso

em Goiás, nas décadas de 1950 a 60.

[..] A transformação e escalada da situação em Trombas e Formoso para o conflito geral teve o seu estopim quando, mais uma vez o grileiro João Soares, que se tornou em uma espécie de líder contra as ações dos posseiros, aproveitando-se de uma “liminar” para reintegração de posse e da batida da polícia na posse de “Nego Carreiro”, um camponês que se negara a pagar a renda, “[...] organizou uma ‘expedição’ de jagunços e policiais para intimidar os camponeses da decisão judicial, aproveitando para saquear suas colheitas” FRANÇOZI, 2020 p.200 apud AZEVEDO, 2014, p.74).

O caso de Trombas e Formoso, de acordo com Azevedo (2014), mostrou que os camponeses já com a experiência dos confrontos anteriores, contra a força brutal do aparato estatal, conseguiram se organizar e impetraram nesse conflito grande capacidade de resistência. Isso pode-se constatar através do tempo de duração do conflito (1955-1957), e ao final, saíram vitoriosos. Logo, mesmo sendo a década de 50, o momento de estruturação das leis de trabalho e de terras nas zonas rurais, já existia anteriormente. A luta pela reforma agrária veio atravessando os séculos, e em cada momento, os movimentos conseguiam romper com os paradigmas vigentes.

Segundo Cabral, (Cabral, 2021), a Reforma Agrária brasileira tem a especificidade de ter dois grandes atores sociais em conflito pelo território. Logo, de um lado há latifundiários e de outro camponeses se colocando em lados opostos de luta por terras. O primeiro detém o controle do latifúndio, enquanto o segundo, busca melhores condições de existência nesse território. De acordo com Cabral, a característica do Estado brasileiro frente às reivindicações do campesinato foi de dura repressão. Entretanto, quando há uma grande adesão popular e apoio dos setores sociais, o Estado recua atendendo as solicitações primárias. Além disso, foi através da ressonância e do apoio social que muitas mudanças foram implementadas. Ainda segundo Cabral, muitas das políticas de assentamentos que foram realizadas de forma rápida, só ganharam urgência devido ao apoio popular. A mobilização popular e a organização via movimentos sociais são o motivo para a reforma agrária ter conseguido resultados frente às suas lutas e reivindicações.

Durante os governos militares (1964-1985), uma política de Reforma Agrária chegou a ser legalmente instituída, com a aprovação da mencionada Emenda Constitucional nº 10 e a promulgação da Lei nº 4.504/64 (Estatuto da Terra), que previa a desapropriação de áreas

improdutivas e a função social da terra. Os critérios econômicos e de apoio à indústria estão evidentes na Lei, que também cria o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (Ibra), absorvido pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), criado em 1970. (CABRAL, 2021 p.69).

1.a - A ORGANIZAÇÃO DOS PRIMEIROS MOVIMENTOS SOCIAIS NO CAMPO BRASILEIRO

Do ponto de vista dos primeiros movimentos institucionalizados no campo brasileiro, as Ligas Camponesas foram os primeiros movimentos organizados para a reforma agrária no Brasil com início na década de 1950. Tal organização atraiu milhares de trabalhadores rurais que viviam como parceiros ou arrendatários em sua grande maioria no nordeste brasileiro. O pano de fundo para o aparecimento das Ligas Camponesas foi o incentivo que o governo de Juscelino Kubitschek deu ao processo de industrialização no país. A título de exemplo, a intensificação do uso de tecnologias no campo para o aumento da produção agrícola, produziu problemas como o desemprego e a redução de salários. Esses fatores atrelados à concentração de terras em latifúndios aumentaram a insatisfação das populações pobres rurais.

Originadas no ano de 1955 como uma associação de agricultores e agricultoras, a SAPPP (Sociedade Agrícola e Pecuária dos Plantadores de Pernambuco), no Engenho Galiléia, em Vitória de Santo Antão, Zona da Mata de Pernambuco, as Ligas Camponesas foram o principal movimento social agrário a atuar no Brasil antes do golpe militar de 1964. Seus objetivos iniciais eram assistenciais, visavam apoiar os moradores e moradoras do engenho com assistência médica, educacional, jurídica e também financeira, para os casos de camponeses e camponesas que encontrassem dificuldades para arcar despesas de funerais ou que estivessem com dívidas de foro [...] (SILVA, 2020 p.2).

De acordo com Silva (2020), houve uma redefinição da atuação da (Sociedade Agrícola e Pecuária dos Plantadores de Pernambuco), SAPPP, depois que mais de 140 famílias de foreiros e foreiras de Galileia foram ameaçadas de expulsão. Esse movimento garantiu forças para empreender lutas por camponeses e camponesas pelo Brasil. Ainda segundo Silva, a SAPPP ganhou visibilidade na Assembleia Legislativa de Pernambuco e virou notícia em jornais de outras regiões. A organização da SAPPP não proporcionou apenas

visibilidade, mas sim vitórias na luta pela terra. Em 1959, houve desapropriação do Engenho Galileia e a partir disso, o movimento se ampliou pelo país, exigindo reformas na área rural.

As Ligas Camponesas ergueram-se de um contexto agrário marcado por dominação e a exclusão política e social da população camponesa. Segundo Silva, (2020), havia um jogo político dos latifundiários que negavam o direito à organização e a participação dos camponeses e camponesas nas decisões da terra. Os grandes proprietários de terras tinham como objetivo manter a submissão e a exploração dessa categoria a fim de manter os privilégios das oligarquias agrárias. Os latifundiários, de acordo com Silva, desempenhavam um poder violento, repressivo e arbitrário sem a mediação Estatal e de seus aparelhos legislativos.

[...] Imperava uma ordem privada, na qual os latifundiários controlavam a política, o judiciário e a polícia nas áreas rurais. Eram eles que definiam como seriam as relações de trabalho, o preço e o aumento do foro, os atos de expulsões de camponeses e camponesas de suas terras e a aplicação da “justiça” em suas propriedades. (SILVA, 2020 p.3).

(Silva, 2021), revela que as relações de trabalho nas áreas rurais, que não passavam por uma regulamentação do Estado, ficavam sob a decisão dos latifundiários. Logo, os camponeses e as camponesas que recebiam salários eram obrigados a negociar os contratos de trabalho diretamente com os proprietários de terras, pois não havia amparo legislativo para tal mediação. O autor revela ainda, que na zona canavieira, por exemplo, local que se originou as Ligas Camponesas, as expulsões de moradores se davam não só por dívidas, mas também, porque antigos engenhos se transformaram em fornecedores de cana-de-açúcar. Desta forma, as usinas se tornavam economicamente mais rentáveis para os proprietários de terras.

Os movimentos sociais do campo no Brasil foram motivados pelas desigualdades que impunham uma situação de miséria à população. A década de 1950 foi um marco da emergência de grupos sociais, que colocavam em xeque a vida do campesinato. Além das Ligas camponesas, foi criado na região nordeste a Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), administrada pelo economista Celso Furtado. O objetivo era de produção de conhecimento sobre a situação socioeconômica da região e encontrar maneiras para melhorias. Outra instituição que se aliou à luta no campo e se colocou a

favor da reforma agrária foi a Igreja Católica, ampliando apoio às questões levantadas pelas Ligas Camponesas.

Segundo Fiúza e Miranda (2017), os movimentos sociais rurais no Brasil tiveram sua grande efervescência na década de 1950. A região Nordeste foi o local onde muitos movimentos sociais rurais foram gestados, e se tornaram um guia para as demais regiões do país.

Os movimentos sociais rurais no Brasil tiveram grande proeminência na década de 1950 com as Ligas Camponesas, notadamente no Nordeste, caíram na clandestinidade nos anos 1960 e 1970 e, nos anos 1980, voltaram a se manifestar, contando, sobremaneira, com a atuação da igreja católica e de partidos de esquerda, como o PT (Partido dos Trabalhadores). Como afirma Grybowsky (1994), os problemas vividos pela maioria da população rural, em particular, os trabalhadores assalariados, os camponeses e as suas famílias, estavam vinculados à exploração e à marginalização decorrente da modernização agrícola no campo. (Fiúza e Miranda, 2017, p.125).

Caio Prado Júnior, grande intelectual brasileiro, foi além ao afirmar que na década de 1960 deu-se início à revolução agrária brasileira. Isso porque, foi nesse período que os movimentos sociais rurais começaram a se organizar, lutando por condições dignas de existência e trabalho. A título de exemplo, até os anos 50 já se contabilizavam quase quatro séculos de concentração de terras nas mãos de poucas famílias, que perpetuaram as desigualdades sociais do campesinato. As necessidades de melhorias laborais no campo eram uma demanda urgente dos trabalhadores e trabalhadoras rurais. Logo, havia um imperativo de uma reformulação das relações de trabalho do campesinato brasileiro.

[...] Não há, pois, como esperar do desenvolvimento do capitalismo na agropecuária brasileira e muito menos da extinção da parceria uma elevação dos padrões da massa trabalhadora rural. Essa elevação somente virá através da luta desses trabalhadores, sejam quais forem suas relações de trabalho e natureza da remuneração que recebem, por melhores condições de trabalho e de vida. O maior embaraço, de natureza econômica e de ordem geral no caminho dessa luta, é sem dúvida a concentração da propriedade agrária que, segundo vimos, contribui fortemente para colocar o trabalhador em posição muito desfavorável. (STÉDILE, 2011 p.79).

Segundo Stédile, a luta dos camponeses e das camponesas não poderia esperar o desenvolvimento do capital e a sua benevolência para haver melhorias ou até mesmo a reforma agrária. O Brasil que possuía naquela época cinco séculos de existência, tinha quatro séculos de concentração de terras nas mãos de poucos oligarcas. Não obstante, havia dentro dessa conta os 300 anos de

escravidão que imputava a grande parte dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, a negação de direitos. Tendo esses séculos de negligência, no qual as elites agrárias se mostraram "confortáveis" com o cenário de desigualdades que se encontrava o país, era de mensurar que a reforma agrária brasileira seria conquistada através de lutas pautadas na organização popular. Portanto, para o período analisado que compreendeu a década de 50 a 60, destacou-se a organização das Ligas Camponesas, a adesão de segmentos progressistas da igreja católica, a criação da SUDENE, e a mobilização dos trabalhadores e trabalhadoras rurais por melhores condições laborais.

A propriedade não tem somente direitos, tem também deveres (...) Se for eleito, não separarei mais as duas questões – a da emancipação dos escravos e a da democratização do solo. Uma é o complemento da outra. Acabar com a escravidão não nos basta; é preciso destruir a obra da escravidão. (Joaquim Nabuco, 1884, líder abolicionista).

A questão agrária brasileira tem raízes nas desigualdades fundamentadas na colonização portuguesa, e na divisão desigual de terras nas mãos de uma elite colonial branca e escravocrata. A emancipação dos indivíduos escravizados deveria ter passado pelo acesso à terra, mas isso não aconteceu. As reformulações das leis no campo começaram de forma tardia no Brasil, já em meados do século XX. Segundo Lênin, a luta de classes constitui o fio que conduz a compreensão teórica dos problemas agrários, assim como as soluções para esses. A relação de poder no campo advém do entrelaçado e de contradições das velhas e novas relações econômicas e sociais do quadro rural brasileiro. Ainda de acordo com Lênin, a questão agrária na Rússia, desenvolveu duas formas claras de luta de classes, para poderem avançar em sua reforma rural. A primeira, o campesinato deveriam engendrar uma luta contra os proprietários agrários privilegiados, e a segunda, iria contra os vestígios de servidão e o enfrentamento do proletariado rural contra a burguesia rural.

No que tange o caso brasileiro, os movimentos sociais e a reformulação das leis no campo, começam na década de 50, mas tem sua efervescência diminuída a partir do golpe militar de 1964³. Esse período da história do Brasil colocou em suspenso os partidos políticos e as organizações que lutavam por

³ 1º de abril de 1964, tendo em vista que seria impossível fazer um corte temporal dos fatos apenas com a informação sobre a queda de João Goulart. (Câmara dos deputados, 2023).

direitos sociais. Se por um lado a revolução agrária brasileira começa de forma tardia, de outro o golpe de 64, retarda ainda mais a aquisição de direitos dos trabalhadores e trabalhadoras de zonas rurais.

1.b - A TRAJETÓRIA DOS PRINCIPAIS MOVIMENTOS SOCIAIS PELA TERRA NO BRASIL

De acordo com Gonçalves e Rossi (2013), as últimas ações de organizações por garantias e estímulos às melhorias no campo que antecedeu o golpe de 64, foram implementadas pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura) - CONTAG. A *Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura* (CONTAG) foi criada em dezembro de 1963, por um grande movimento de trabalhadores, distribuídos em 18 estados e 29 federações, como aponta a revista CONTAG 40 anos. A título de exemplo, ela se torna a primeira entidade sindical camponesa de carácter nacional reconhecida no âmbito legal.

A CONTAG nasceu em um momento crítico da atividade política do país, resistindo ao regime imposto pelos militares. O golpe militar de 64 foi uma contra-revolução que barrou mudanças estruturais de democratização da sociedade brasileira. O golpe foi deflagrado contra o governo de João Goulart. Nos primeiros dias após o golpe, uma violenta repressão atingiu setores politicamente mais mobilizados à esquerda como, por exemplo, o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT), a União Nacional dos Estudantes (UNE), as Ligas Camponesas e grupos católicos como a Juventude Universitária Católica (JUC) e a Ação Popular (AP). (CONTAG, 2003, p.17).

Com esses movimentos, as reivindicações dos camponeses foram institucionalizadas e ganharam legalidade estatal. Isso garantiu que as exigências antigas de trabalhadores e trabalhadoras fossem aceitas e em muitos dos casos, implementados. Outro ponto de destaque na luta do campesinato, foi a adesão dos setores progressistas da igreja católica ligados aos camponeses que denunciavam a exploração e a miséria a qual esses estavam submetidos.

Na década de 50 a industrialização brasileira tomou maior impulso e novos grupos sociais se constituíram, como a burguesia industrial. Este avanço não ocorreu no campo e forças políticas defendiam maior desenvolvimento desse espaço. A oligarquia agrária continuava a ter total controle sobre a propriedade da terra, negando inclusive “direitos sociais e políticos conquistados pelos operários urbanos aos

trabalhadores rurais, como a legislação trabalhista e direito à sindicalização”. (Gonçalves e Rossi, 2013, p.7 apud Medeiros, 1989).

Do ponto de vista da repressão aos movimentos no campo, esses foram do tamanho das mazelas e das necessidades do campesinato. Entretanto, os trabalhadores não esmoreceram frente às reivindicações de melhores condições. De acordo com MEDEIROS (1989), fazendas de cana-de-açúcar, cacau e café, registraram 55 pontos de greves entre o período de 1949 a 1954, onde trabalhadores e trabalhadoras buscavam reaver salários atrasados e férias. Houve também arrendatários que se mobilizaram para redução das taxas de arrendamento. Nesse contexto de luta pela terra, conflitos envolvendo grileiros com documentos forjados atacavam os posseiros para retirá-los do território. A título de exemplo, jagunços eram violentos com posseiros e atacavam as plantações, queimando-as e destituindo os trabalhadores e trabalhadoras de suas casas.

Nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Paraná eram frequentes estes ataques, a exemplo da Guerrilha de Porecatu, no sudoeste paranaense. É importante ressaltar que a organização dos trabalhadores rurais ocorria de duas formas: pelos sindicatos (representavam os assalariados) e associação civil, como as ligas camponesas (representavam os posseiros, meeiros). O Partido Comunista também teve forte atuação entre os camponeses, tendo a reforma agrária como principal bandeira de luta no campo. (Gonçalves e Rossi, 2013, p.7 apud Medeiros, 1989).

Nota-se que devido à tardia reforma agrária, os movimentos sociais de camponeses no Brasil começaram a se reconhecer como uma categoria a pouco tempo. Com isso, a organização desse grupo não possuía tradição de reivindicações, contudo isso não impediu que os trabalhadores do campo no Brasil avançassem frente à luta por direitos. Isso pode ser visto, de acordo com Medeiros, através dos encontros que esses trabalhadores organizaram no período. Por exemplo, entre os anos de 1955 a 1961, aconteceram 21 encontros de trabalhadores rurais. Além disso, em 1959 existiam 122 organizações agrícolas em ao menos 17 estados da federação. Os anos que antecederam o golpe militar de 64, foram os que mais garantiram leis que asseguravam o trabalhador rural. Destaca-se para aquele momento, o ano de 1961, em que aconteceu o *1º Congresso Nacional de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas*, realizado em Belo Horizonte (MG). Já no ano 1962, houve a regulamentação da sindicalização rural, mas esses sindicatos eram monitorados pelo Ministério do

Trabalho. Em 1963, o Congresso Nacional aprovou o *Estatuto do Trabalhador Rural*, garantindo salário-mínimo, férias, repouso semanal remunerado, estabilidade após 10 anos de serviço, licença maternidade e outros.

Já na década de 70, foi criada a *Comissão Pastoral da Terra - CPT*. Essa que iniciou suas atividades em junho de 1975, em Goiânia, durante o Encontro de Bispos. Além disso, ela teve em suas figuras singulares como, Dom Pedro Casaldáliga, Dom Tomás Balduino, Ivo Poletto. Atualmente, eles estão compondo o Fórum de Mudanças Climáticas. A Pastoral da Terra surgiu em um momento de repressão aos movimentos sociais, pelo regime militar brasileiro. Ela vem como apoiadora dos trabalhadores rurais na sua luta por direitos. A CPT desde sua fundação buscou se juntar à luta do campesinato para garantir o acesso e a terra, mas sobretudo a permanência deles nesta, de forma sustentável.

A Comissão Pastoral da Terra (CPT) nasceu em junho de 1975, durante o Encontro de Bispos e Prelados da Amazônia, convocado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), realizado em Goiânia (GO). Foi fundada em plena ditadura militar, como resposta à grave situação vivida pelos trabalhadores rurais, posseiros e peões, sobretudo na Amazônia, explorados em seu trabalho, submetidos a condições análogas ao trabalho escravo e expulsos das terras que ocupavam. (CPT NACIONAL, 2023).

No que tange a sua durabilidade enquanto movimento social, a CPT surge na ditadura militar e consegue atravessar o período como um braço de luta dos trabalhadores rurais. De acordo com a própria comissão, devido a sua dedicação com o campesinato brasileiro que vão além das questões ligadas à aquisição de terras, mas sim, busca por uma igualdade e dignidade entre os indivíduos, ela ganha também status de entidade ligada aos direitos humanos.

“A ditadura implantou um modelo agrário mais concentrador e excludente, instalando uma modernização agrícola seletiva, que excluía a pequena agricultura” (MST, 2023).

Atualmente no Brasil, o *Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST)*, é o maior representante dos movimentos sociais ligados à reforma agrária. Isso porque, essa é uma das mais importantes organizações sociais do país com foco nas demandas dos trabalhadores do campo. De acordo com a literatura vigente sobre o tema, o movimento dos Sem-terra foi fundado em 1982, com o intuito de promover a reforma agrária e lutar por transformações sociais no campo. O (MST) é o maior representante dos pequenos agricultores, posseiros,

arrendatários posseiros, meeiros entre outros.

O MST surge em um contexto de decomposição do regime militar e de crescente mobilização social por uma abertura política. Este capítulo analisa a formação do Movimento e examina sua territorialização no Brasil por meio da luta pela terra. O processo de territorialização é compreendido pelas ocupações de terra e conquista de assentamentos rurais. Esses territórios se constituem em novos espaços onde o campesinato se recria e reproduz a luta pela terra mediante a formação de um movimento camponês. (CARTER, 2009, P.159).

O Movimento dos Sem Terra se tornou um movimento de luta pela reforma agrária no Brasil que nasceu da desintegração do regime militar. Contudo, já atuando na fase democrática brasileira, ele sofreu nos seus primeiros anos de existência muita repressão e desconstrução ideológica por parte do governo Federal, em especial o período de Fernando Henrique Cardoso, ou FHC como ficou conhecido.

Em 1999, primeiro ano do segundo mandato de FHC, as ocupações de terra promovidas pelo MST e outros movimentos de camponeses e trabalhadores sem-terra alcançaram o seu nível mais elevado. O governo reagiu duramente ao incremento dessas ações que visavam pressionar o poder público para efetuar a desapropriação das terras consideradas improdutivas. Em maio do ano seguinte, decretou a Medida Provisória nº 2.027-38 que determinava que as terras ocupadas não poderiam ser avaliadas ou vistoriadas por um período de dois anos, sendo este período dobrado, no caso de reincidência. (PEIXOTO, 2017 p.216).

Desde a sua criação na década de 80 até os dias atuais, o MST se mantém como um dos principais movimentos sociais de reforma agrária do país, mesmo com toda perseguição política, campanhas difamatórias e criminalização. Outro movimento social que foi contemporâneo do MST e surgindo na década de 90, foi o *Movimento dos Pequenos Agricultores* - MPA. De acordo com o próprio movimento, ele emerge das necessidades da crise econômica e social na agricultura brasileira. Não só lutando à frente do acesso à terra, o MPA tem como foco a produção sustentável de alimentos, buscando assim, a soberania alimentar do território brasileiro.

Segundo Rosset (2007), a Soberania alimentar somente será alcançada com a produção do pequeno agricultor, aonde quer que esteja; este é um princípio para negar as regras de mercado que impedem o crescimento da economia camponesa. Nesse sentido, novas estratégias de desenvolvimento devem ser contempladas pensando no bem da coletividade e não nos interesses das empresas do setor agroalimentício. (SANTOS, 2016 p. 17-18).

Do ponto de vista das literaturas analisadas até aqui, assim como os sites

oficiais do Governo Federal, nota-se que os anos 50 foram chave para a organização dos trabalhadores do campo, em busca de romper com o modelo desigual de acesso à terra. Dentre os inúmeros movimentos que surgiram, começando com as Ligas Camponesas chegando ao Movimento dos Sem Terras, esses desempenharam papel singular na organização social dos trabalhadores do campo. Isso porque conseguiram avançar na busca por direitos sociais.

As Ligas Camponesas eram uma forma de organização dos trabalhadores do campo, estimulada pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB), para levar adiante a luta por seus direitos. Elas começaram a existir em 1945, estabeleceram-se em vários municípios, e foram importantes no movimento pela reforma agrária no Brasil. Mas em 1947 o PCB foi colocado na ilegalidade e as Ligas Camponesas foram abafadas. (MEMÓRIAS DA DITADURA, 2023).

Portanto, os movimentos sociais do campo no Brasil, se colocaram para lutar e resistir contra as desigualdades de acesso à terra. Além disso, tais movimentos atuaram como uma forma de frear a própria expansão capitalista. Isso é percebido desde a formação de quilombos até os dias atuais com os assentamentos, tema que será tratado aqui nesta tese. As lutas travadas na área rural reverberaram na cidade, porque ela organizava os territórios para a produção de alimentos, entre outros produtos. O campesinato brasileiro tem como base a luta territorial, desta forma definindo a cara com que a reforma agrária brasileira tem avançado. Muitos conflitos e guerras aconteceram, isso mostra que os avanços não vieram de graça, cada lei promulgada veio da frente de denúncias que mostravam as condições desumanas dos trabalhadores e das trabalhadoras rurais.

2- CONFLITOS FUNDIÁRIOS NO RIO DE JANEIRO

Como dito anteriormente, o campo brasileiro é marcado por uma luta intermitente entre o poder do latifúndio (atualmente o agronegócio), e as políticas de terra que visam a democratização da ocupação do espaço rural (ALENTEJANO, 2003). No Rio de Janeiro entre 1950 e 1988, onde o processo de modernização das tecnologias urbanas se expandiram em direção ao ambiente rural, vê-se o aumento da violência do Estado e agentes privados

contra os trabalhadores do campo (MEDEIROS, 2018), visto que historicamente essa violência mantém raízes desde a colonização portuguesa e a divisão das Capitânicas Hereditárias.

O poder do latifúndio historicamente, impede que as lutas por direito à terra e a justiça social no campo, se desenvolvam dentro do território brasileiro, limitando a não implementação de políticas de equidade e repartição de terras a corpos marginalizados socialmente. Portanto, concentrando a obtenção de recursos fundiários nas mãos de uma parcela ínfima da população, perpetuando essa realidade por todo o território nacional, inclusive no Rio de Janeiro.

O Rio de Janeiro, dentro desse contexto de conflitos por terra, a partir da década de 50, passou a concentrar importantes mobilizações de trabalhadores rurais. Na área da Baixada Fluminense, por exemplo, a organização dos camponeses tornou-se tão expressiva que ressoou por todo o estado. Essa área é uma região que se estende entre a Serra Mar e o Oceano Atlântico, tendo sua terra apropriada pelo cultivo da cana-de-açúcar ao longo do século XVI e passando a ser massivamente ocupada. Em seguida, nos séculos XVII e XIX, os morros da baixada, tem o cultivo de café amplamente difundido, representando até 77% da economia brasileira, que só veio a ser superada por São Paulo em 1883 (REIST, 2015).

Desde suas primeiras ocupações, a Baixada passa a se desenvolver de forma orgânica, amargando a deficiente infraestrutura do estado e tentando se adaptar aos leitos dos rios que deságuam na Baía de Guanabara, que tornam a região propensa a inundações e doenças, como a malária. A gestão da região, que sempre esteve envolta em clientelismo e intimidação por parte dos paramilitares, sofre por conta dessa pouca assessoria do Estado. Atualmente a região engloba cidades como Nova Iguaçu, Queimados, Duque de Caxias, Belford Roxo, Itaguaí, Seropédica, Magé, Guapimirim, Mesquita, Nilópolis, Paracambi, Japeri e São João do Meriti.

A totalidade dos territórios da Baixada começa a sofrer graves estigmas a partir do momento que o Norte do Rio de Janeiro concentra a maior parte da produção agrícola valorizada, fazendo com que a região seja taxada de decadente e abandonada”. A partir da década de 40 vê-se tal status melhorar com as instituições públicas implementando programas de saneamento básico,

projetos de drenagem e recuperação (MACEDO, 2005).

Imagem – 1 - MAPA – Divisão da Região Metropolitana do Rio de Janeiro



Fonte: IBGE/SEA

Elaboração: LiGA UFRRJ

Não obstante, essa iniciativa visava abastecer a cidade do Rio de Janeiro através de um cinturão verde, que na época, usava a prerrogativa da expansão e do desenvolvimento como motrizes para tais investimentos. Entretanto, o Estado não investia na produção agrária da mesma forma, e a atenção recebida pela região culminou em um processo de especulação sobre lotes rurais e atraiu a chegada de grileiros⁴. Assim, a Baixada Fluminense passa a encarar constantes disputas por terra, onde a espera pela valorização do loteamento das áreas rurais, expulsou lavradores e estabeleceu a presença do gado.

A combinação contraditória da criação de áreas agrícolas e valorização das terras no entorno da metrópole geraram as condições para a eclosão de uma série de conflitos na Baixada Fluminense, uma vez que foram atraídos muitos lavradores para a região em busca das terras que estavam sendo “dadas” pelo governo, ao mesmo tempo em que o capital fundiário via nas terras recuperadas pela drenagem uma fonte de realização da renda da terra. (ALENTEJANO, 2022)

O Estado Carioca negligenciou o processo em curso da ocupação da área

⁴ O grileiro é um proprietário privado que toma posse das terras devolutas (terras públicas sem destinação) e/ou de terras de terceiros.

da Baixada, onde o diálogo entre regionalização e o sujeito foram concomitantes à complexidade das manifestações camponesas. Historicamente, tem-se um espaço homogeneizante no campo do Rio de Janeiro, que a partir de uma perspectiva de acúmulo de capital, reforça as problemáticas acerca da justiça social e ambiental, mas contraditoriamente nega a homogeneização a partir do próprio desenvolvimento econômico e territorial. Portanto, o padrão e a dinâmica dos conflitos fundiários no Rio de Janeiro, partem não apenas da contextualização da Baixada Fluminense, mas também adentram as relações de poder nas zonas rurais do restante do Estado e como essas transpassam dinâmicas do solo, historicamente marcadas por relações raciais e escravocratas.

Também há de se analisar empiricamente como a ditadura civil-militar operou no apagamento das discussões acerca da reforma agrária e lançou penúria sobre os diversos movimentos emergentes, que poderiam hoje ter se consolidado e já alcançado resultados expressivos na luta pelo direito à terra no estado carioca. Junto às intermitentes violações de direitos dos trabalhadores rurais, a Baixada principalmente, tem singularidades que serão desnudadas, visto que o principal alçó das questões agrárias na região é o setor privado, e este se legitima, não apenas pela esfera estatal, mas também na esfera religiosa perpassando pelas relações produtivas e de dominação.

2.a - A LUTA PELA TERRA E AS PRIMEIRAS ORGANIZAÇÕES DE LAVRADORES NA CIDADE DO RIO E JANEIRO

Diante das práticas legais e ilegais de ocupação do solo, incentivadas pela fetichização econômica de um cinturão verde nas áreas campestres da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, a zona rural começa a ter o próprio espaço como uma zona de conflito e convergência de interesses. Em 1949, em Xerém - Duque de Caxias - RJ, os lavradores começam a lidar com a pressão dos grileiros e o despejo de suas posses. Com isso, fazendo com que surjam lideranças populares a fim de proteger os interesses das comunidades de baixa renda, que passam a ser vítimas da violência dos poderes público e privado.

Com pouco mais de três pessoas, a república viu surgir a ALF

(Associação de Lavradores Fluminenses), um movimento embrionário para o que se desdobraria em termos de disputas de poder e uso de força.

A comissão de três pessoas, criada em tais circunstâncias, constituiu-se no embrião da nossa organização. Nessa época já existia um Sindicato de Trabalhadores Rurais em Campos, mas que só atendia às reivindicações dos assalariados da cana. Daí a necessidade de formar uma organização que defendesse todas as camadas de camponeses, tais como os posseiros, meeiros, terceiros, arrendatários, pequenos proprietários, peões, colonos etc. (Pureza, 1982,p. 25).

Através do trabalho da associação foi possível que diversos outros núcleos surgissem em todo o estado carioca (ALFs) e quando estas já estavam desenvolvidas o suficiente, recebiam nomes locais (CORRÊA & MACEDO, 2007). O objetivo destas associações era resistir ao despejo ilegal por parte dos grileiros, que comumente apresentavam documentos de posse falsificados, visto que as famílias de lavradores exigiam seu direito a terra através do usucapião ou pelo uso ancestral.

É reconhecido que essas organizações de trabalhadores rurais vinham ganhando força, incentivadas não apenas por suas próprias lideranças populares como também pelo PCB (Partido Comunista do Brasil), onde é possível tatear historicamente “*um trabalho de influência e conscientização do direito à terra*” e até o estímulo da venda de produtos entre os assentamentos rurais (MEDEIROS apud SALGADO, 2015). Em torno de 20 anos antes das primeiras manifestações em Xerém, o PCB já apoiava organizações sindicais nas áreas urbanas, e a questão agrária ainda era um coadjuvante nas discussões socialistas e anarquistas, que mantinham suas exigências em torno da taxaço sobre os grandes proprietários de terras.

Diante disso, observa-se que durante o IV Congresso Nacional dos Trabalhadores formou-se a Confederação Brasileira do Trabalho, onde suas reivindicações operárias objetivavam a obtenção de regulamentações trabalhistas que garantissem dignidade ao proletariado. Naquele período o Brasil, em comparação a outros países europeus, não havia começado a discutir questões trabalhistas e as primeiras normas só vieram a surgir na última década do séc XIX. A curiosidade acerca deste retardamento para as primeiras leis trabalhistas é simultânea ao surgimento de um novo perfil de trabalhadores, que até então eram descendentes de pessoas negras e indígenas, antes trabalhadores compulsórios. Assim, vê-se irrompendo uma classe operária

branca, europeia e asiática que determinavam um valor sobre sua mão de obra totalmente fora da atmosfera escravocrata que os burgueses e senhores de terras já estavam acomodados.

O ponto de inquietação desse processo, não é a falta de expressões populares por parte dos trabalhadores urbanos e rurais, e sim a forma como as demandas, mesmo que iguais, tomam proporções diferentes ao serem exigidas por outro perfil racial e étnico. Os movimentos operários anarquistas não perceberam suas limitações a tempo, e neste viés os socialistas notaram que ampliação de sua base era uma necessidade para conquistar um novo papel de liderança dentro da revolução aguardada. Ainda sim, com diversas frentes consolidadas, os camponeses eram o calcanhar de Aquiles das organizações comunistas, que inicialmente chamavam-se de “Bloco Operário” em 1927, passam a se reconhecer como “Bloco Operário Camponês”, sendo o trabalho de base ainda tenro e sem grandes articulações.

[...] a incorporação do “elemento camponês” ainda se restringia ao nome incluído na sigla. Embora, algo de mais efetivo já fosse implementado em algumas localidades. O PCB reconhecia num editorial publicado em novembro de 1928 em La Correspondencia Sudamericana que a atuação junto aos camponeses era “o ponto mais débil do Partido”. Tínhamos no C.C. [Comitê Central] um membro especialmente encarregado deste assunto, o Dr. Coutinho [...] Na verdade, nada se fez, a exceção da organização dos lavradores do Distrito Federal. (La Correspondencia Sudamericana, 30/09/1929, p. 14. apud SOARES, 2018, p. 235)

Mesmo com os empecilhos sofridos pelo Partido Comunista do Brasil (PCB), as agremiações ruralistas tinham urgência em suas demandas, e a falta de apoio político não foi suficiente para abafar as manifestações insurgentes. Entretanto, não foi apenas no nordeste do país que o impasse entre direitos habitacionais e interesses privados pela posse de terra, representaram derrocadas cruéis e sangrentas. A repressão aos movimentos ruralistas no Rio de Janeiro também engendrou uma constante violação dos direitos humanos, que estabelecendo o contexto histórico, talvez seja um termo leviano para traduzir as graves agressões físicas, expropriações e perda de bens aos quais os trabalhadores do campo foram submetidos.

A potencialidade que as organizações camponesas representavam era louvável já no séc XX. Em 1949, a ALF, que organizava os trabalhadores para reagir frente aos grileiros, também criou uma cooperativa de produtos, que

barateava o preço dos insumos e atraía outros camponeses para a associação. As cooperativas como ferramenta das associações camponesas já eram previstas desde 1903 pela lei 979, que conjecturava para os sindicatos rurais a aquisição de financiamentos e ferramentas que facilitassem o trânsito de produtos. Mas essa lei não estava visando apenas os interesses dos pequenos proprietários de terra e lavradores, era uma regulamentação que buscava abranger todos os interesses da zona rural em um único sistema de representação. Desta forma, essa lei não legitimava e nem reconhecia a sindicalização da classe trabalhadora rural, e apenas flertava com pequenos indícios de uma organização política dos trabalhadores rurais.

Embora o contexto não fosse muito favorável, alguns grupos de lavradores partiram para a organização de algumas entidades. Muitas delas buscavam viabilizar coletivamente melhores formas de comercialização dos produtos agrícolas. Eis o grande objetivo das Cooperativas. Elas se avolumaram a partir da década de 1930.¹ Talvez a principal delas tenha sido a Cooperativa de Agricultores e Criadores de Campo Grande. Outra cooperativa criada nessa época, também com sede em Campo Grande, foi a Cooperativa dos Produtores Citricultores do Distrito Federal. Inaugurada em janeiro de 1936, ele reunia os cultivadores de laranja da região – e era por sinal uma das principais produções de áreas como Campo Grande e da Baixada Fluminense (região limítrofe ao Sertão Carioca). No entanto, a cobrança de “joia” de 100\$000 (cem mil réis) para a admissão do associado demonstra a seletividade da organização. A cooperativa não era o lugar para qualquer “productor”. (SOARES, 2018, p. 238)

Mesmo após a promulgação do Decreto 19.770⁵, que regulamentava a organização dos sindicatos rurais, as cooperativas se mantinham como a melhor forma dos trabalhadores do campo se organizarem politicamente e de alguma maneira melhorarem seu estado de miséria, visto que normalmente as organizações sindicais de agricultores eram majoritariamente composta por patrões. Por esta via é evidente que as forças rurais cariocas estavam dando um passo circunstancial em direção à justiça social e proporcionalmente ambiental, mesmo que lentamente. Entretanto, da mesma forma que o PCB se aproximou desses movimentos para ampliar sua base, e as organizações rurais precisavam desse apoio, o sentimento anti-comunista no país crescia desenfreadamente.

⁵ “Art. 1º Terão os seus direitos e deveres regulados pelo presente decreto, podendo defender, perante o Governo da República e por intermédio do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, os seus interesses de ordem econômica, jurídica, higienica e cultural, todas as classes patronaes e operárias, que, no território nacional, exercerem profissões idênticas, similares ou conexas, e que se organizarem em sindicatos, independentes entre si [...]”. (BRASIL, 1931a)

Lutar contra entidades privadas, que dispõe de recursos estatais e financeiros, é um trabalho hercúleo por si só, e conseguir amplo apoio da sociedade civil é outro obstáculo tão mensurável quanto o primeiro. Associar a própria imagem aos comunistas na década de 50 era uma manobra arriscada, que não predizia a era pós 64.

2.b - CONFLITOS NAS ZONAS RURAIS CARIOCAS

Um dos primeiros pontos de atuação da AFL que se tornou ímpar nos conflitos fundiários do Rio de Janeiro, foi a disputa por terras contra a grileira Carmem Murtinho Almeida em 1952, que ameaçou, agrediu e expulsou, com assistência da polícia militar, 150 famílias de uma faixa de terras devolutas na região de Xerém - Duque de Caxias. Além do poderio da polícia militarizada à disposição, o juiz Ari Pena, três anos depois, deu causa ganha à grileira e ordenou o despejo de todos os moradores, entre eles, estava “Zé Pureza”, um dos mais importantes líderes rurais da época.

José Pureza rapidamente mobilizou os camponeses para ocuparem a então capital do Estado, Niterói. Acamparam no campo de São Bento e permaneceram por mais de um mês para pressionar as entidades públicas a tomarem providências. Os residentes do entorno do campo e sindicatos operários apoiaram os manifestantes sem-terra com subsídios para permanecerem firmes. Por toda via, esse não era o primeiro despejo que a população de Xerém enfrentava, a cooperativa criada anteriormente era duramente sufocada pela polícia militar, sendo inclusive destruída e tendo a mercadoria confiscada (roubada). Nessas incursões policiais, os lavradores muitas vezes eram presos, mas não permaneciam presos definitivamente graças às pressões constantes das esposas e mulheres lavradoras, que muitas vezes ocupavam a frente das delegacias.

A polícia sempre ajudou grileiro no Estado do Rio! Aqui no Estado do Rio, não; em geral eles fazem isso!” (Pureza, entrevista 1979)[...] Zé Pureza e seus companheiros eram, invariavelmente, presos. Porém,

não permaneciam muito tempo na prisão. A Comissão Feminina da Associação – a qual sua esposa pertencia – realizava protestos em frente às delegacias que terminaram sempre na soltura dos presos.(CORREIA & MACEDO, 2007,p. 5)

A violência do Estado através da polícia é sistêmica e ao analisar o contexto das lutas por terra no Rio de Janeiro, a atuação deles não pode ser lida como um evento isolado dentro do seu próprio contexto histórico. José Pureza relata que dentro das constantes expulsões dos lavradores, a polícia mostrava toda sua truculência jogando crianças pelo braço e se apropriando dos poucos bens que a comunidade tinha, garantindo assim que as famílias ali fossem esvaziadas de qualquer humanidade. A polícia militar age no controle da pobreza urbana e no sufocamento das manifestações dos trabalhadores, à medida que sua origem histórica sempre foi defender os interesses das classes dominantes, que por sua vez desde o Império, só age pelos próprios interesses.

Imagem – 2 - Matéria relatando as ameaças de despejo aos posseiros

150 FAMÍLIAS DE LAVRADORES AMEAÇADAS DE DESPÊJO EM XERÉM

Luta contra os grileiros — A justiça das classes dominantes arma cidadãs para negar os direitos de milhares de agricultores — Entra em cena a viúva do grande capitalista Mário de Almeida, a fim de espantar os camponeses

Mas os moradores já tinham conhecimento de tais ameaças de despejo, ocorridas nas rodovias. O primeiro foi o de Lacerda, logo depois a família Estrela Carlos e a família de Siqueira. Segundo a Associação dos Lavradores Fluminenses, já foram despejados cerca de 150 famílias.

A situação muda

Contra os lavradores organizados, levantaram-se os grileiros como Estrela Lacerda, Orlando Ferreira, Sílvia de Almeida, Augusta Leite e outros. O principal objetivo deles era impedir a justa organização dos lavradores.

Assim, porém, que a organização cresceu a todos os ritos de suas reuniões. Nos últimos tempos, em várias

do em 12 dias, apalhando os lavradores de surpresa.

Como se lhes tirassem parte do coração

Continuaram o despejo. A limpeza do assalto foi determinada por um juiz. Não se a julgou válida da justiça.

Passero de "grileiro"

Augusto Ferreira Leite, na sua propriedade, deu um passo pela Fazenda Paraíba de Lacerda e foi despejado. Leite, de ali despejado, não tinha que se queixar porque a terra era sua. Porém, não teve a sua terra limpa em sua propriedade, mas sim despejado. Segundo documentos, escreveu a alguns camponeses despejados, a sua esposa, sendo a única pessoa a fazer uma denúncia de despejo. Leite, de ali despejado, não tinha que se queixar porque a terra era sua. Porém, não teve a sua terra limpa em sua propriedade, mas sim despejado.

Mais "grileiros" que o fimado

Ora, não havia tido também o capitalista Mário de Almeida a 120 famílias que estavam a terra entre os quilômetros 11 e 42, na Rodovia de Xerém.

LAZARDER como foi, que deixou o solo inteiro à fazenda, recebeu os assaltos das "grileiras". Esta ocorreu a polícia, alguns os chamadas, menos a terror. Mas a Associação dos Lavradores Fluminenses começou a despejar a terra dos lavradores da Rodovia de Xerém.

A viúva herdou a fazenda e os direitos de grileiros de família. Para eles que as terras de propriedade, frequentes despejos contra os lavradores, queriam bem todos os lavradores e a justiça que a do Estado.

A viúva não sabia que terras eram, em que posse estavam, nem a situação, chegou-se a cair lavradores da Fazenda Municipal de Moraes, da Fazenda Moreira Grande de Lacerda, de Siqueira, Orlando Ferreira, Sílvia de Almeida, Augusta Leite e outros. O principal objetivo deles era impedir a justa organização dos lavradores.

A arma da unidade e da organização

Faltou também os lavradores contra a criação de nomeiros rurais. O juiz não tem qualquer espírito de justiça, ao fazer concessão de grêmios, cerca de 300 famílias despejadas, vítimas dos grileiros nos últimos, que se aque-

Fonte: "Imprensa Popular", 22 de janeiro de 1955 (reprodução) ipud Memorial da Democracia

A ocupação do Campo de São Bento - Niterói/RJ obteve resultados. O governador da época, Miguel Couto Filho do Partido Social-Democrata (PSD), concedeu aos lavradores terras sem regulamentação em Casimiro de Abreu, mas após um ano da ocupação, novamente os moradores foram despejados e

essas famílias retornaram a Xerém sem nenhuma garantia de terras e moradia. Em seguida, no início do governo de Roberto Silveira (1958-1961), os impasses entre grileiros e posseiros se desdobraram de forma mais intensa. Pois o monopólio da terra usando o capital colonizador é imperativo sobre as relações no campo, impulsionando assim fortes manifestações dos trabalhadores rurais, principalmente após a I Conferência Estadual dos Lavradores e Trabalhadores, em 1959.

Além dos conflitos em Xerém, outras ocupações enfrentavam os mesmos desafios e assim mais organizações iam surgindo. Dentro dos assentamentos rurais cariocas o perfil de moradores passa a mudar também, agora não apenas lavradores do Rio de Janeiro estão reivindicando moradia, como também trabalhadores rurais e urbanos de outros estados. A Baixada Fluminense principalmente, passa a somar diversas lutas por terras. Uma enorme pedra, semelhante ao Pão-de-Açúcar, indica a comunidade rural da Pedra Lisa. Atualmente lograda no município de Japeri, os moradores em 2020, ainda reivindicavam o estatuto de “Comunidade Tradicional dos Camponeses de Pedra Lisa” (Medeiros, 2020) que garantiria a eles direitos territoriais e regularização fundiária.

O impasse na Fazenda da Pedra Lisa, em meados de 1950, começou quando na década de 30 centenas de famílias se assentaram nas terras devolutas e conferiram o mínimo de infraestrutura para poderem habitar o local. Em 1940, já com essas famílias ocupando o território, o poder público direcionou esforços para a criação de estradas e saneamento básico para a região, atraindo o interesse imobiliário dos grileiros. A área de Japeri, até então era um distrito de Nova Iguaçu sob área de influência da ALF (Associação de Lavradores Fluminense) e abrangendo outras fazendas do entorno, começaram a ser disputadas pelas famílias Guinle e Paes Leme. Retifica-se que essas áreas eram apenas terras devolutas, que foram ocupadas e passaram a ser cultivadas por famílias migrantes de várias regiões, principalmente pessoas do Nordeste, Minas Gerais e outras localidades do Rio de Janeiro.

Tabela – 1 - Conflitos nas zonas rurais

LOCAL	ANO
CONFLITO DE XERÉM Duque de Caxias	1955
FAZENDA PEDRA LISA Nova Iguaçu	1950
FAZENDA PIRANEMA Duque de Caxias	1961
FAZENDA SÃO JOSÉ DA BOA MORTE Cachoeiras de Macacu	1960
FAZENDA SÃO LOURENÇO Duque de Caxias	1961
AMÉRICA FABRIL Magé	1962
OCUPAÇÃO DO IMBÉ Campos	1963

Fonte: Memorial da Democracia

A violência dos grileiros, que se diziam os verdadeiros da terra, se intensificou a ponto de assassinar um dos líderes locais, José Teodoro, presidente da ALF e integrante do Partido Comunista, ainda sim, não sendo suficiente para fazer com que os posseiros desistissem de suas casas. Depois de conflitos armados diretos, onde posseiros iam para o confronto de grileiros e policiais, as primeiras áreas de conflito são desapropriadas pelo governador Miguel Couto Filho, em 1958. As demais fazendas seguem o mesmo destino, visto que o governador Roberto Silveira, recentemente empossado, tinha aspirações políticas que incluíam o capital eleitoral que representava o campesinato.

2.c - A RESISTÊNCIA ARMADA NO RIO DE JANEIRO

Outras zonas de confronto não tiveram desfechos positivos para os posseiros. A Fazenda Piranema, sob a reivindicação de posse do grileiro Augusto Leitão, despejou mais de 400 famílias com apoio da polícia militar. Mesmo com resistência e ajuda da ALF, os trabalhadores não conseguiram manter seu território. Algumas das outras áreas de impasse, como a América Fabril e Fazenda São José da Boa Morte, tiveram que lutar por meses e em alguns casos por anos, até que conseguissem o direito à terra.

A Fazenda São Lourenço por sua vez, foi o caso que historicamente marcou a luta armada e a resistência dos camponeses. As violações cometidas por parte dos grileiros e policiais se mantinham, fazendo com que comumente trabalhadores fossem presos ou suas casas incendiadas e vandalizadas, desta forma, com a organização e influência que os militantes do PCB passaram a despender sob as zonas rurais, podia-se prever que as famílias iriam parar de reagir passivamente às constantes agressões.

Fé Augusta Horwitz era a proprietária da Fazenda São Lourenço, porém arrendava parte de suas terras para Antonio Strufaldi, que contratualmente tinha permissão de explorar o bananal, usar o restante da terra para a plantação de árvores frutíferas, usar a casa, e pagar um aluguel de 10 mil cruzeiros. Antônio por sua vez, parou de cumprir os termos do contrato e tendo abandonado o bananal, os posseiros se instalaram nas terras por mais de 30 anos. Através de ordem judicial, Fé Horwitz conseguiu a ordem de despejo do arrendatário, incluindo nesta ordem outros 7 subarrendatários, mas prevendo remover as outras pessoas já instaladas na localidade, cerca de 300 famílias. (CORRÊA & MACEDO, 2007, p. 377)

O decreto foi promulgado em dezembro de 1960, mas as famílias se recusaram a sair e recorreram às vias legais para lutar por sua permanência nas terras. Na primeira incursão policial, 4 posseiros foram expulsos, mas ao executarem novamente a ordem de despejo, os policiais e grileiros foram recebidos por mais de 200 homens armados e entrincheirados. Com o apoio de associações rurais e sindicatos urbanos, 600 lavradores de outras localidades

se uniram à causa dos posseiros da Fazenda São Lourenço. Tenório Cavalcanti⁶, naquele momento deputado federal, assumiu a causa legal dos posseiros como advogado, a pedido de José Pureza, representante da Falerj⁷.

Em 21 de agosto de 1961, o governador Celso Peçanha (PSD), decretou a desapropriação imediata das terras. A luta armada em São Lourenço era inédita, pois foi a primeira vez que camponeses se organizaram e decidiram resistir à expulsão segurando armas. Esse processo de resistência, repercutiu em todo o estado, influenciando outras regiões a reivindicarem seus interesses e resistir aos falsos proprietários de terra que já utilizavam da violência para coagir e cercear os lavradores e posseiros. Desta forma mais mobilizações ganharam força, e Niterói passava a ser ocupada por manifestantes, tornando a questão agrária um problema social que repercutia a imagem de dor e sofrimento dos trabalhadores do campo.

Num nível mais superficial, as manifestações nas cidades serviam para tornar visível, aos cidadãos, a situação vivida pelos lavradores. Mais profundamente, no entanto, elas contribuíam para transformar aquilo que, normalmente, seria uma questão localizada entre um grileiro e um grupo de posseiros, resolvida através de jagunços ou da própria polícia, numa questão social. Desta forma, produzia-se um debate em torno da questão, atraía-se a solidariedade dos setores urbanos e procurava-se legitimar a ação dos grileiros, dificultando, ao mesmo tempo, decisões favoráveis a estes por parte da polícia ou da Justiça. (GRYNSZPAN, 1987, p.149)

Recorrer às armas, por mais que pudesse macular essa imagem de sofrimento e prejudicar a comoção dos setores urbanos, foi um artifício empregado é visto como “auto-defesa” pelos posseiros. Junto a sua resistência, também utilizaram a imprensa para serem ouvidos pela Assembleia Legislativa e outras esferas públicas, consolidando-se assim a tentativa de causar empatia e conseguir apoio da opinião pública. O trabalho de reivindicação das terras era uma luta árdua, visto que morar nesses territórios já configurava um desafio às camadas mais baixas que não tinham acesso à saúde, saneamento básico e educação formal. A reforma agrária foi uma demanda da população dos séculos passados, como permanece sendo uma maneira viável de trazer justiça social e

⁶ Natalício Tenório Cavalcanti de Albuquerque (Palmeira dos Índios, 27 de setembro de 1906 — Duque de Caxias, 5 de maio de 1987) conhecido como o "Homem da Capa Preta" ou Tenório Cavalcanti, foi um advogado e político brasileiro com base eleitoral no Estado do Rio de Janeiro.

⁷ Federação das Associações de Lavradores do estado do Rio de Janeiro criada em 1959 a partir da interação dos líderes das extintas ALFs dos municípios da baixada fluminense. (ANDRADE, 2018)

ambiental para as regiões concentradas na mão de latifundiários nos dias atuais.

Num nível mais superficial, as manifestações nas cidades serviam para tornar visível, aos cidadãos, a situação vivida pelos lavradores. Mais profundamente, no entanto, elas contribuíam para transformar aquilo que, normalmente, seria uma questão localizada entre um grileiro e um grupo de posseiros, resolvida através de jagunços ou da própria polícia, numa questão social. Desta forma, produzia-se um debate em torno da questão, atraía-se a solidariedade dos setores urbanos e procurava-se legitimar a ação dos grileiros, dificultando, ao mesmo tempo, decisões favoráveis a estes por parte da polícia ou da Justiça. (GRYNSZPAN, 1987, p.149)

Recorrer às armas, por mais que pudesse macular essa imagem de sofrimento e prejudicar a comoção dos setores urbanos, foi um artifício empregado é visto como “auto-defesa” pelos posseiros. Junto a sua resistência, também utilizaram a imprensa para serem ouvidos pela Assembleia Legislativa e outras esferas públicas, consolidando-se assim a tentativa de causar empatia e conseguir apoio da opinião pública. O trabalho de reivindicação das terras era uma luta árdua, visto que morar nesses territórios já configurava um desafio às camadas mais baixas que não tinham acesso à saúde, saneamento básico e educação formal. A reforma agrária foi uma demanda da população dos séculos passados, como permanece sendo uma maneira viável de trazer justiça social e ambiental para as regiões concentradas na mão de latifundiários atualmente.

3. A PRONERA E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO CAMPO: ANÁLISE DOCUMENTAL DE 1998 A 2008

O Programa Nacional de Reforma Agrária (PRONERA), desde sua implementação, tem um papel de suma importância na luta dos trabalhadores rurais quanto ao fortalecimento da Educação no Campo brasileiro.

Dentro deste contexto de luta e resistência camponesa, o PRONERA foi gestado no *I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária*, em 1997, para celebrar os dez anos do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e produzir um balanço dos resultados obtidos nos diferentes níveis de escolarização, até então desenvolvidos. (Molina e de Jesus, 2010, p. 29)

Neste encontro várias universidades públicas participaram e contribuíram

com o debate sobre a educação do campo e a importância das escolas no campo e para o campo, voltada para os trabalhadores rurais, principalmente os oriundos dos assentamentos da Reforma Agrária.

Em abril de 1998, partindo das mobilizações, e ainda por consequência do episódio do massacre do Eldorado dos Carajás, foi criado o PRONERA, por meio da Portaria nº10/1998 do MEPF⁸ e publicado o primeiro Manual de Operações, com a função de orientar a apresentação de projetos.

O programa ficou vinculado ao MEPF, mas a execução passou a ser realizada pelo INCRA⁹ tendo por fundamento a formação humana como a condição primordial e, por princípio, a possibilidade de todos se tornarem atores da sua história.

Desde o primeiro momento, o PRONERA se distinguiu das demais políticas públicas, pois estimulou o debate acerca do direito à educação dos povos do campo em outras esferas públicas. Segundo Molina (2008, p. 42), como " (...) política pública institucionalizada por demanda coletiva, coletiva, o PRONERA carrega em si grande aprendizado, por meio de parceria". Sem dúvida, uma política pública construída de "baixo para cima", desenvolvida em áreas de reforma agrária e executora das práticas e de reflexões teóricas da educação do campo, no âmbito do MDA¹⁰/INCRA. (grifo nosso, Félix, 2015, p. 36)

O PRONERA é uma luta dos movimentos sociais do campo e têm como parceria as Universidades públicas e o Governo Federal na presença do INCRA (Instituto de Colonização e Reforma Agrária). A luta pela consistência do PRONERA está no enfrentamento pela escolarização no campo, para reduzir os índices de analfabetismo entre jovens, adultos e idosos, pela permanência das crianças nas escolas e com acesso aos cursos técnicos, de graduação e pós-graduação.

Em 2001, o PRONERA foi incorporado ao INCRA, ficando ligado diretamente ao Gabinete do Presidente, sendo designado um funcionário competência de estabelecer as articulações entre os movimentos sociais e sindicais e as universidades para viabilizar projetos educacionais para os assentados(as). Nesse momento, momento, é aprovado e editado o segundo Manual de Operações do programa, com a edição da Portaria/INCRA nº 837. a da Portaria/INCRA nº 837.

Em dezembro de 2001, o Ministério de Educação (MEC/Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação) aprova as

⁸ Ministério Extraordinário de Política Fundiária, criado em 1996 no Governo Fernando Henrique Cardoso tinha como objetivo assentar o máximo de agricultores e mostrara nova Reforma Agrária brasileira, por outro lado o MINISTÉRIO tinha uma urgência com essas políticas de amenizar os conflitos existentes no campo brasileiro.

⁹ Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, órgão responsável pela execução das políticas de Reforma Agrária foi criado nos anos 1970 e é uma autarquia federal tem como objetivo a regularização fundiária.

¹⁰ Ministério de Desenvolvimento Agrário, responsável pelas ações da reforma agrária, regularização de território de remanescente de quilombos, educação do campo, ações voltadas para agricultura familiar e ações técnicas voltadas para atender o agricultor familiar e entre outras ações votadas para esse segmento.

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, por meio do Parecer nº36/2001. Mas, somente em 03 abril de 2002, o MEC publica a Resolução CNE/CEB nº. 01, a qual institui as diretrizes.

Essas diretrizes trazem a novidade de garantir em seu art. 10 a gestão democrática, com ampla participação da comunidade e dos movimentos, e conforme se observa abaixo:

“Art.10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no art. 14 da LDBgarantirá a gestão democrática,constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade (BRASIL, 2002, p.40).” (Félix, 2015, p. 36-37)

O surgimento do PRONERA teve como marca a descontente conjuntura brasileira da garantia e das lutas por dignidade dos trabalhadores e trabalhadoras do campo no Brasil, que acarretou um caso pontual de ocupação de uma fazenda no ano de 1996.

Em março de 1996, aproximadamente 1.500 famílias ocuparam a fazenda Macaxeira, situada em Eldorado dos Carajás, Estado do Pará”. A fazenda ocupada era utilizada para pasto, mas o INCRA considerou a terra como produtiva, o que impossibilitou sua desapropriação. Diante disso, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) programou uma caminhada até Belém, no intuito de convencer a gestão do INCRA de que a fazenda era improdutiva. Devido à falta de solução, cerca de 1.100 camponeses iniciaram uma marcha pela rodovia PA-050 no dia 16 de abril, de forma pacífica. No entanto, foi ordenado pelo governo do Estado do Pará que a polícia militar desobstruísse a estrada, em nome do direito de ir e vir (LEVINO, 2012).

A ação da PM resultou na execução de 19 camponeses e mais 70 feridos, dos quais dois faleceram posteriormente. A perícia judicial atestou que 10 camponeses foram executados e 7 deles apresentavam ferimentos de foices e facas. Além de matar, os policiais tentaram lançar a culpa nos próprios sem-terra (LEVINO, 2012). (Félix, 2015, 2015, p. 35-36

Após o movimento violento em Eldorado dos Carajás, durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso, surge o ENERA, organizado pelo MST, para discutir a necessidade da adoção de novas políticas educacionais voltadas para o trabalhador rural, tendo em vista que somente assentar o trabalhador, não atende as suas reais necessidades de permanência no campo.

É nesse contexto do massacre de Eldorado dos Carajás que o governo do ex-presidente Fernando do Henrique Cardoso, imediatamente, vê-se obrigado a dar resposta para a sociedade e, principalmente, para os movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais. Com isso, cria o Ministério Extraordinário de Políticas Fundiárias (MEPF) e nele busca atender a algumas reivindicações que esse público já vinha demandando como primordiais para o desenvolvimento dos assentamentos, como terra, trabalho e educação.

Em julho de 1997, ainda no governo FHC, acontece o I Encontro dos Educadores da Reforma Agrária – ENERA, organizado pelo MST, com apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância¹¹ (Unicef), Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (Unesco) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Após esse encontro, os movimentos sociais da terra passam a reivindicar do governo a criação de um programa na área de educação, pois já estava claro para os movimentos que somente a terra para trabalhar não era o suficiente, precisavam saber ler e escrever para um desenvolvimento maior. (Félix, 2015, p. 35-36)

Outras necessidades começam a despontar: educação voltada para metodologia do homem do campo, especialização em produções agrícolas, a dignidade do homem rural em relação ao homem urbano e a humanização desse homem rural em relação a sua história e sua experiência de vida. Entre os compromissos do PRONERA, destaca-se:

Avançar com os princípios da Educação do Campo nas escolas do campo e na formação de educadoras/es. Buscar a construção de uma escola ligada à produção e reprodução da vida, que tome o trabalho socialmente produtivo, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história como matrizes organizadoras do processo formativo, com participação da comunidade e auto-organização de educandas/os e de educadoras/es [...]. (Guedes, 2018, p. 346)

De acordo com a citação acima, nota-se a preocupação do PRONERA em resgatar não somente a formação educacional desse homem do campo, mas, também sua história, sua cultura e dignidade, enquanto ator no processo de formação sociopolítica da Reforma Agrária Brasileira, como fator determinante no desenvolvimento do país. Dentro dessa perspectiva, destaca-se a Educação do Campo, como continuidade da formação sociocultural desse homem.

Os movimentos sociais do campo são os principais responsáveis pela inserção da questão agrária como elemento imprescindível para a melhoria das condições de vida e de trabalho dos povos do campo e para o desenvolvimento do campo. (Pires, 2012, p.42)

Os movimentos sociais do campo, através de parcerias com o PRONERA, têm por finalidade o fortalecimento da luta desses trabalhadores e trabalhadoras, sem abandonar seus reais objetivos de inserção desses camponeses e camponesas no processo de reconhecimento como ator no desenvolvimento da vida no campo, mantê-los em sua área de atuação, possibilitando a eles

¹¹ O Fundo das Nações Unidas para a Infância foi criada no pós-guerra para fornecer assistência de emergência a milhões de crianças na Europa, no Oriente Médio e na China. A UNICEF é guiada pela Convenção sobre os Direitos da Criança e é o principal defensor global de meninas e meninos e procurar desenvolver o bem estar de criança e adolescente. Atua no Brasil desde 1950 na área da infância e da adolescência procurando apoiar as transformações sociais deste segmento.

condições dignas, intelectuais e de vivência sem sentir-se excluído socialmente de sua comunidade de atuação. O movimento social do campo os insere como sujeitos de direito e atuantes no processo político-social.

Efetivamente todo esse processo de construção se daria a partir das políticas do PRONERA na área da educação em parceria com os Estados e Municípios, através de medidas tais como: Educação de Jovens e Adultos (EJA), capacitação e valorização de corpo discente, com formação voltada para a educação do campo, implantação de cursos universitários para atender as necessidades das trabalhadoras e trabalhadores do campo, cursos técnicos: agroecologia, sustentabilidade, hortas comunitárias, cultivo de ervas medicinais, entre outros que estariam voltadas para a realidade da sobrevivência da agricultura familiar brasileira. Igualmente, independente da Educação, outras Secretarias poderiam desenvolver projetos que contemplassem a demanda das políticas públicas do PRONERA, valorizando a questão cultural do campo, eco turismo, Secretaria de transporte, facilitando a mobilidade dos moradores do campo, pesquisadores, visitantes entre outros.

As políticas públicas adotadas pelo PRONERA permitem o desenvolvimento de projetos multidisciplinares com a integração entre diversas Secretarias estaduais e municipais, com intuito de favorecer o bom desempenho das atividades dignas do campo, tendo como protagonista os movimentos sociais do campo, que já atuam em diversas comunidades, facilitando o diálogo entre as instituições e os trabalhadores e trabalhadoras do campo. Entre alguns movimentos, destaca-se o MST, o Movimento dos Trabalhadores Atingidos por Barragens, o Movimento das Mulheres Camponesas, a Comissão Pastoral da Terra e o Movimento dos Pequenos Agricultores.

3.a - MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO E A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LUTA E PERMANÊNCIA

Os movimentos sociais do campo, em suas especificidades, vêm demonstrando constante luta pela permanência das trabalhadoras e trabalhadores do campo, recorrendo a práticas pedagógicas que possam

propiciar à inclusão da realidade do campo brasileiro, fazendo com que o ensino do campo não seja subordinado as práticas educacionais urbanas, que não atendem as reais necessidades dessas trabalhadoras e trabalhadores, entretanto, torna-se necessário a elaboração de um currículo escolar que atenda às necessidades do docente do campo.

No processo de elaboração desse currículo, diversas questões a ser contempladas, entre elas: adequação da linguagem do trabalhador(a) do campo as diversas metodologias de ensino, adaptação do espaço geofísico a partir da realidade dos trabalhadores(as) do campo, conteúdos voltados para as práticas cotidianas e as atividades empíricas desse trabalhador(a), valorização da construção do saber a partir do conhecimento do sujeito do campo, uma escola voltada para o construir da vida com a organização e gentileza do homem do campo que interage com a natureza e se percebe como agente que promove o bem estar e o conservar da natureza.

Embora diversas questões sejam contempladas para o corpo docente, tais considerações precisam também ser vistas quanto ao processo de formação e capacitação dos educadores que irão atuar junto ao campo. O processo de formação continuada desse educador é o que se espera para que a relação educador/educando não seja nos parâmetros curriculares da educação urbana. Haja vista que, a vivência do aluno/trabalhador do campo em muito se diferencia do aluno/trabalhador urbano, a valorização do conhecimento de vida desses atores, interferem no ensino/aprendizado.

O corpo discente voltado para o ensino/aprendizado do campo, entre outras questões, precisa ter disciplinas que na sua formação possam corroborar com a sua realidade na sua área de atuação. Não justifica conhecimento teórico que não possa se transformar em prática ou mesmo ser aplicada ao inverso, da prática a teoria.

Assim, considerando ambas as partes e suas possíveis carências, seria interessante que o trabalho conjunto entre as Instituições de Ensino e as Secretarias de Educação em qualquer autarquia (federal, estadual ou municipal), atuassem na elaboração de projetos que pudessem contemplar a real necessidade da educação do campo brasileiro, projetos que pudessem atender a essas carências da educação que atinge o povo no campo. Igualmente, é importante lembrar que não somente elaborar projetos com especialistas

teóricos, mas, técnicos que tenham conhecimento e vivência no campo.

O MST, ao longo de sua formação, que antecede ao PRONERA, entre suas bandeiras de luta, tem a Educação do campo como marco da implantação de uma escola voltada para a realidade dos assentados e acampados da Reforma Agrária, a valorização do homem da terra e seus saberes acumulados ao longo de sua vivência. O Movimento se utiliza da Pedagogia de Paulo Freire, com ferramentas para as práticas educacionais na formação de seus militantes.

Para o mesmo órgão a educação é um processo através do qual as pessoas se inserem em uma determinada sociedade, transformando-se e transformando-a. Para o MST a educação inclui alguns quesitos: escolas de Ensino fundamental para assentados e acampados, alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos acampados e assentados, entre outros. Alguns princípios norteiam a educação do MST que merecem destaque pela sua aplicabilidade. A metodologia usada no processo de ensino/aprendizagem do MST contempla entre eles:

1. Princípios Filosóficos:
 - a) Educação para transformação social.
 - Educação de classe;
 - Educação massiva;
 - Educação organicamente vinculada ao movimento social;
 - Educação aberta para o mundo;
 - Educação para ação;
 - Educação aberta para o novo.
 - b) Educação para o trabalho a cooperação.
 - c) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana.

- d) Educação com/ para valores humanistas e socialistas.
- e) Educação como um processo permanente de formação e transformação humana.

2. Princípios Pedagógicos:

- a) Relação entre prática e teoria.
- b) Combinação metodológica entre processos de ensino e capacitação.
- c) A realidade como base da produção do conhecimento.
- d) Conteúdo formativo socialmente úteis.
- e) Educação para o trabalho e pelo trabalho.
- f) Vínculos orgânicos entre processos educativos e processos políticos.
- g) Vínculos orgânicos entre processos educativos e processoseconômicos.
- h) Vínculo orgânico entre educação e cultura.
- i) Gestão democrática.
- j) Auto-organização dos/das estudantes.
- k) Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/ das educadoras.
- l) Atitudes e habilidades de pesquisa.

3.b - A QUESTÃO DO NEGRO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO BRASILEIRO

Após a análise do contexto histórico pertinente às políticas públicas de educação no ambiente rural brasileiro, a presente pesquisa direciona seu enfoque para os disparates educacionais entre a população negra nas zonas rurais do país. Nesse sentido, serão empregados dados provenientes de fontes reconhecidas, tais como o Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE¹²), o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA¹³) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). A relevância destes dados reside na abordagem das disparidades raciais constatadas no acesso à terra, produção e níveis educacionais, aspectos cruciais para a compreensão das políticas educacionais no âmbito rural.

A educação básica no Brasil, caracterizada por marcante desigualdade, é permeada pelo impacto do racismo estrutural, o qual influencia diretamente o ambiente escolar. Nesse contexto, o aluno negro nas escolas rurais brasileiras vivencia uma trajetória educacional marcada por desafios, desde a educação infantil até o ensino superior. A conscientização e enfrentamento das práticas racistas surgem como elementos inerentes à sua experiência, seja no ambiente escolar ou em outros contextos de convívio.

3.c - HERANÇA COLONIAL QUE PRECISA SER SUPERADA

O racismo no Brasil é sustentado pela lógica perversa da acumulação capitalista moderna gerando a segregação econômica, espacial e educacional

¹² Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, órgão essencial para o governo para as medições de políticas públicas de modo a retratar com informações precisas a realidade brasileira. Tem por funções identificar, mapear e analisar os territórios, e analisar a evolução populacional, os avanços e retrocessos econômicos.

¹³ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, fornece suporte técnico e institucional as ações governamentais, contribui na formulação de políticas públicas em planejamento de programas voltados para o desenvolvimento social brasileiro e disponibilizando para a sociedade suas pesquisas e seus resultados.

sustentada pela própria lógica do Estado brasileiro.

O racismo é um conjunto de ideias, pensamentos e ações, que parte do pressuposto da existência de diferenças de raças entre superiores e inferiores. Consiste em uma atitude depreciativa e discriminatória em relação a um grupo racial ou étnico a partir de suas características físicas ou biológicas. A hierarquia racial se constitui a partir de uma estrutura social e simbólica, um conjunto de traços físicos ou fenotípicos, entre os quais, a cor da pele configura-se como fator determinante que aloca segmentos sociais específicos em espaços marginais e de menos prestígio social. (MINISTÉRIO DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL, 2018, p. 3)

Embora o Brasil venha avançando no campo das políticas da promoção da igualdade racial em busca de diminuir as distorções sociais apresentado na dura realidade histórica em que a população negra é afetada desde os tempos da escravidão, ainda precisa avançar e muito tendo em vista que quando se fala da população negra que vive no campo rural brasileiro os dados de algumas instituições de pesquisa nos mostra uma ostensiva realidade do racismo – não limitando-se a estas formas – escolar e de acesso à terra.

O racismo é um elemento estrutural da sociedade brasileira e é indissociável da questão agrária, que é igualmente um problema estrutural. A indissociabilidade entre essas questões ocorre por duas razões:

- a) pelo fato de que a situação atual de segregação em que se encontram os negros no Brasil, no campo e na cidade, tem origem histórica no racismo, na escravidão e na questão agrária do período de transição do trabalho escravo para o trabalho livre no país;
- b) Os ciclos da economia brasileira tiveram suas estruturas nos 300 anos de escravidão na força de trabalho negra e posteriormente com a abolição em pouco menos de 137 anos. Esse desenvolvimento econômico perverso deixou marcas profundas no que tange a população escravizada negra e construiu uma estrutura social desigual.

Ainda hoje apesar de tantos fatos históricos a estrutura educacional brasileira nega o acesso aos espaços de conhecimento escolares a população negra brasileira.

A discriminação racial na escola está presente na veiculação de estereótipos negativos acerca da população negra, nas relações desrespeitosas entre negros e brancos no cotidiano escolar, no eurocentrismo dos conteúdos curriculares, na negligência na política

educacional acerca da literatura e cultura produzida por africanos e afro-brasileiros, na negação da existência do racismo por meio de teses que afirmam ser o Brasil uma grande e harmônica democracia racial e, sobretudo, na oferta de uma educação de pior qualidade para as populações negras e pobres do País. (COMISSÃO DE DEFESA DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS. GRUPO DE TRABALHO DE ENFRENTAMENTO AO RACISMO E RESPEITO À DIVERSIDADE ÉTNICA E CULTURAL, 2015, p. 13)

A população negra no Brasil possui os piores indicadores sociais, deixando marcas profundas e históricas neste grupo populacional. Segundo Silvio Almeida em seu livro “Racismo Estrutural”:

O racismo é sempre estrutural, ou seja, ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. Em suma, o que queremos explicitar é que o racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea. (Silvio Almeida, p.15, 2019)

Nesse sentido, Silvio Almeida argumenta que para além de um sistema, o racismo é uma tecnologia que ecoa como uma maneira de controle de poder pela parte da branquitude e que está em todas as esferas de desigualdades e violência, elencando aqui a violência entre os trabalhadores do campo.

As oportunidades entre os brancos e negros ao longo da história nos espaços escolares sempre foram marcadas por profundas diferenças ao acesso e permanência no ambiente educacional e sabendo que a educação é um forte instrumento para a mobilidade social, é muito grave as distorções em idade escolar e as porcentagens de negros nas escolas do campo brasileiro. Tendo visto isto, a UNICEF vem demonstrando dados importantíssimos em relação cor e raça e as distorções entre, algo que é muito preocupante em relação a população negra no campo rural brasileiro.

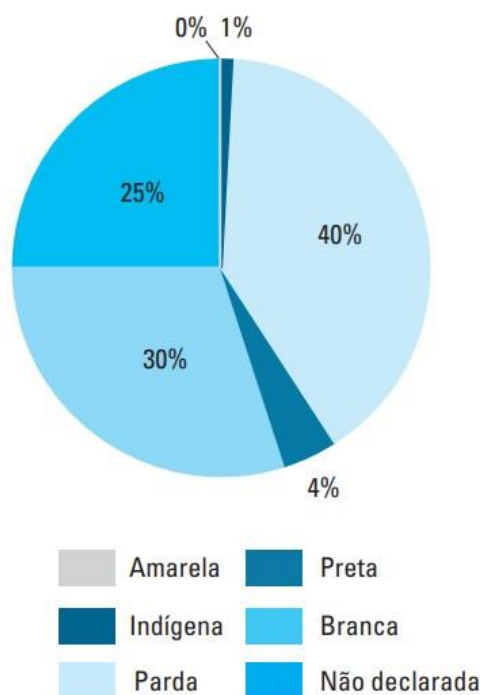
Características de cor e raça também são de extrema relevância na análise das desigualdades educacionais entre diferentes grupos populacionais.

O gráfico ao lado mostra a composição da população escolar da educação básica, por raça/cor. Essa informação é obtida com base nos registros administrativos de cada escola – ficha de matrícula dos estudantes. A categoria “branca” representa 30%, os negros (pretos e pardos), 44%, e os indígenas, 1%. Ao mesmo tempo, 25% dos estudantes não tiveram sua raça/cor declarada.

Chama a atenção a sub-representação da categoria “preta”, que apresenta apenas 4% do total de matrículas na educação básica.

Ao contrastar esse dado com a realidade brasileira, pode-se inferir que uma parcela significativa de indivíduos que poderiam se identificar como pretos foi identificada em outra categoria ou não declararam. (UNICEF, 2018, p. 10)

Imagem – 3 – GRÁFICO – Composição da população escolar da educação básica por cor/raça



Fonte: UNICEF, 2018, p. 10.

Tabela – 2 - Taxa de distorção idade-série nas zonas urbana e rural por raça/cor

Raça/cor	TAXA DE DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE	
	Urbano	Rural
Amarela	17,1%	29,0%
Indígena	33,1%	44,7%
Parda	23,4%	28,7%
Preta	29,4%	35,7%
Branca	12,6%	18,2%
Não declarada	21,3%	30,0%

Fonte: Censo Escolar, Inep 2017

Fonte: UNICEF, 2018, p. 10.

A análise de dados desempenha um papel fundamental na compreensão das disparidades educacionais existentes em nosso país. Ao observarmos de perto a taxa de distorção idade-série, percebemos que estudantes de cor/raça indígena, preta e parda enfrentam desafios mais pronunciados, tanto em ambientes urbanos quanto rurais.

Estudantes de cor/raça indígena, preta e parda tendem a ser mais prejudicados no que se refere à taxa de distorção idade-série, tanto no meio urbano, quanto no meio rural.

A taxa de distorção idade-série entre meninas e meninos negros é significativamente maior do que entre brancos. Além disso, há que se olhar para as populações indígenas. Embora elas representem apenas 1% das matrículas, são as mais impactadas pela distorção idade-série. Se, nas médias nacionais, não há diferenças significativas entre as áreas rural e urbana, quando os dados são abertos por raça/cor, as desigualdades aparecem. (UNICEF, 2018, p. 10)

Os dados do gráfico são uma demonstração histórica do retrato da população Amarela, Indígena, Parda, Preta e Branca no sistema educacional brasileira. A educação é um instrumento de superação e é através dos bancos escolares em que estes grupos mais vulneráveis terão condições de sair da subordinação que o sistema racista lhe impõe. No segundo gráfico perceberemos as distorções em idade entre Negros e Indígenas em relação aos demais no que se refere Raça/ cor no sistema educacional brasileiro, os dados da UNICEF precisam ser trabalhados pelos órgão públicos fiscalizadores do sistema de garantia de direito da criança e do adolescente afim de que faça cumprir o que determina o Estatuto da Criança e do Adolescente em seu Artigo 4º

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, p. 12-13, 1990)

Retomando Silvio Almeida, o autor garante a importância de uma análise dos sistemas educacionais e como esses sistemas muitas vezes aniquilam sujeitos pretos e pardos em suas adjacências. Em muitos casos, a manutenção de um sistema colonial de manutenção de poder cria disparidades materiais entre sujeitos negros e brancos, atestados em:

A discriminação histórica contra os negros criou um passivo educacional que realmente faz dos brancos detentores de um capital humano diferenciado. Assim, a justificativa da discriminação pela propensão a discriminar é insuficiente, já que o problema da

desigualdade salarial residiria na baixa qualidade das escolas, na discriminação em relação ao nível educacional e, por fim, à discriminação racial (Silvio Almeida, p. 99, 2019)

Para o autor, cria-se uma lógica, um passivo educacional, que sucateia, que inviabiliza locais são majoritariamente frequentados por populações negras, que podemos considerar como por exemplo, escolas do campo.

Assim, com escolas campesinas cujo público-alvo são negros rurais, são sucateadas. Quando escolas rurais são sucateadas, negros rurais são impedidos por fatores políticos a terminarem de forma eficaz seus estudos, muitas vezes não conseguindo bons salários graças ao seu nível educacional, por fim, sofrendo discriminação racial. Vejamos os gráficos (Imagem – 4).

Ao analisar as distorções em idade escolar percebemos a grande falha das políticas públicas educacionais relacionadas as populações mais distantes do território brasileiro, regiões mais afetadas apresentadas nos gráficos são Norte e Nordeste. isto pode ser explicado pela falta de infraestruturas nos transportes adequados devido as características morfoclimáticos das duas regiões. Temos na Região Norte o clima predominante equatorial, caracterizado por temperaturas elevadas e chuvas intensas, ou seja, pluviosidade o ano inteiro e em pequena parte do Pará, Roraima e Tocantins, o tipo de clima é tropical com duas estações distintas, verão chuvoso e inverno frio e seco. Já na Região Nordeste ocorre variações climáticas que podem ser explicados pela altitude do relevo e da atuação da massa de ar.

O Nordeste apresenta os climas equatoriais com temperaturas e umidade elevadas o ano todo, clima tropical com verões chuvosos e inverno frio e seco e no interior da Região desenvolve-se o clima semiárido, caracterizado por temperaturas elevadas e chuvas escassas, essas variações morfoclimáticas que podem explicar em parte a leitura do gráfico.

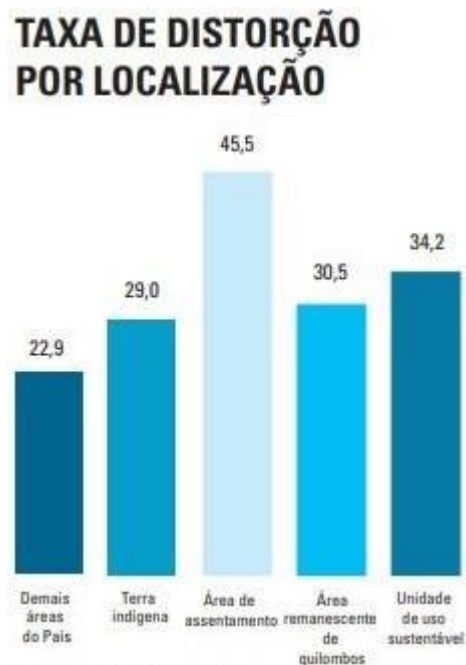
Parte das crianças e dos adolescentes brasileiros em distorção idade-série está concentrada em áreas específicas no País: assentamentos, terras indígenas, comunidades quilombolas e áreas de preservação. O gráfico [a cima] evidencia que o percentual de estudantes com dois ou mais anos de atraso escolar é consideravelmente maior nesses territórios, em comparação ao restante do País.(grifo nosso, UNICEF, 2018, p. 8)

Imagem – 4 – GRÁFICO – Taxa de distorção idade-série nas zonas urbana e rural por área (região) brasileira



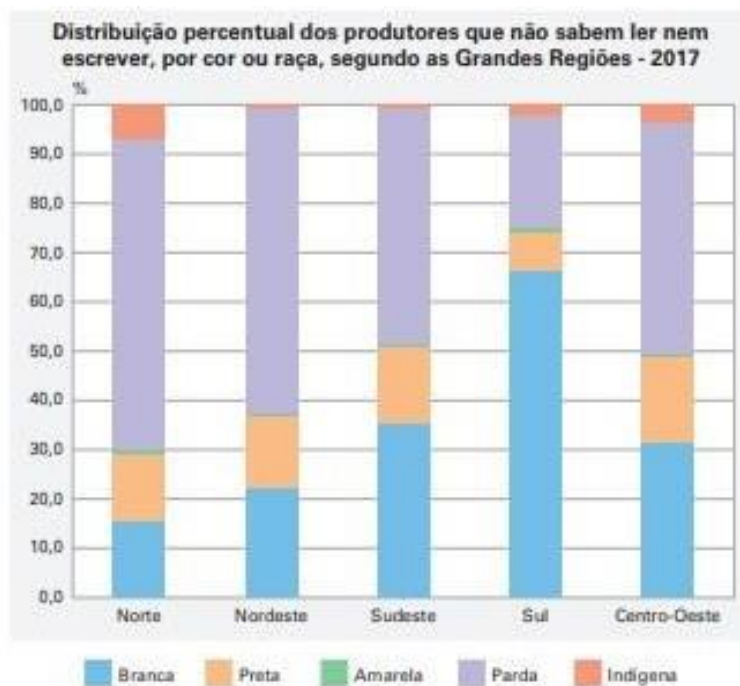
Fonte: UNICEF, 2018, p. 8.

Imagem – 5 – GRÁFICO – Taxa de distorção idade-série nas zonas urbana e rural por localização em áreas específicas



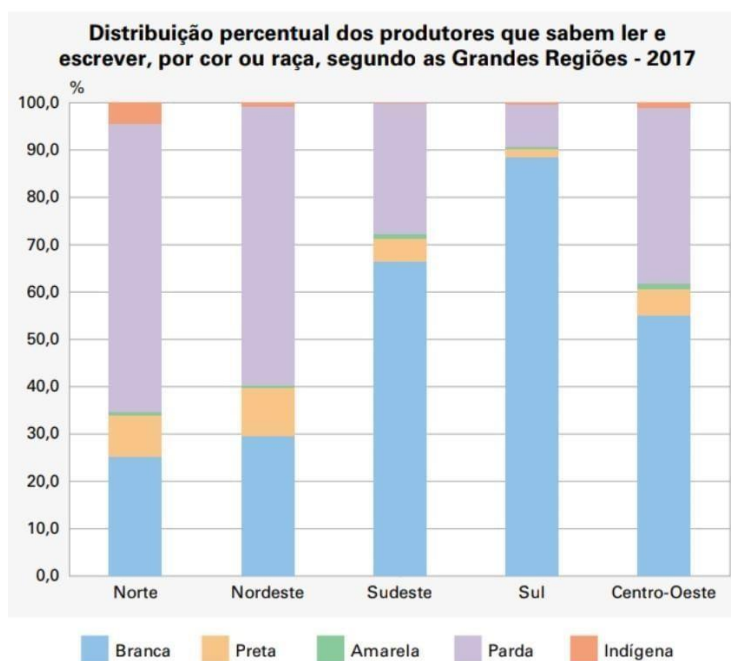
Fonte: UNICEF, 2018, p. 8.

Imagem – 6 – GRÁFICO – Taxa percentual de produtores não alfabetizados por área (região) brasileira e por raça ou cor



Fonte: IBGE, 2020, p. 34

Imagem – 7 – GRÁFICO – Taxa percentual de produtores alfabetizados por área (região) brasileira e por raça ou cor

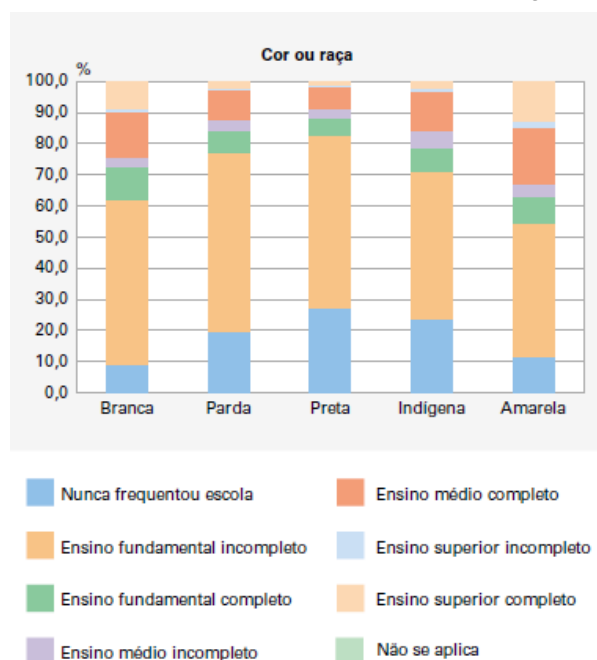


Fonte: IBGE, 2020, p. 34.

Observa-se uma predominância de produtores com ensino fundamental incompleto em todas as Regiões, com índices entre 50% e 75% de estabelecimentos com essa característica em grande parte dos Estados. No Norte e Nordeste, há mais produtores sem escolaridade, com Piauí (27,2%) e Acre (25,7%) constituindo as Unidades da Federação com maior concentração. O Centro-Oeste e o Sudeste agregam mais produtores tendo como grau escolar mais elevado o ensino médio completo e o ensino superior, sendo essa última classe mais prevalente em alguns Estados. Apenas quatro Unidades da Federação possuem produtores com nível superior completo acima dos 10%: São Paulo (17,0%), Mato Grosso do Sul (16,1%), Goiás (12,9%) e Distrito Federal (18,3%). São Paulo e Distrito Federal são as únicas com 20% ou mais de estabelecimentos dirigidos por produtores cuja escolaridade máxima é o ensino médio completo. (IBGE, 2017, p. 34)

De acordo com gráfico do IBGE 2017, ao se observar a cor da pele declarada pelo produtor, é possível concluir que os produtores declarados de cor ou raça preta apresentam baixa escolaridade.

Imagem – 8 – GRÁFICO – Taxa percentual de produtores alfabetizados por área (região) brasileira e por raça ou cor



Fonte: IBGE, 2020, p. 35.

A população negra teve o acesso aos bancos escolares negado no início do século XIX, porque a sua presença na escola era motivo de incômodo para o restante da população. De maneira implícita esses sujeitos eram associados a doenças contagiosas. Nesse período os brancos enxergavam os negros como instrumentos de trabalho e por

isso não necessitavam de estudos. (da Cruz, 2008, p. 9)

Essa herança da memória em que os negros serviam apenas como instrumento de trabalho, infelizmente ainda consiste na realidade do negro brasileiro, a baixa escolaridade, pouco investimento por parte do estado em tentar mudar esta realidade já que os negros são a maioria em distorção em idade e série escolar e isto se confirma no gráfico apresentado acima, fez e faz com que os negros se mobilizem para reverter está desigualdade escolar seja no campo ou na cidade, em virtude desta luta.

A escola não pode mais permanecer atuando perante os seus alunos, ideologicamente, como se todos fossem iguais, reproduzindo um ideal abstrato dos sujeitos, ao mesmo tempo transmitindo uma neutralidade em seus conteúdos curriculares. Um dos avanços nesse sentido ocorre no âmbito das políticas afirmativas, com a aprovação da resolução n. 8, de 20 de novembro de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (doravante DCN) [...]. (Carril, 2017, p. 551)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica só foram possíveis através de muita luta dos movimentos sociais do campo e da cidade entre os movimentos temos os remanescentes de quilombo, MST e os movimentos urbanos de educação popular entre eles o Pré-Vestibular Para Negros e Carentes.

A educação é um forte instrumento de ascensão social. Sabendo da importância da aquisição da leitura e da escrita, os negros lutam por esse direito e por sua visibilidade na sociedade. Em alguns casos, mesmo quando as políticas públicas não os contemplavam, os grupos aglutinavam-se em irmandades criando escolas próprias para os negros serem alfabetizados. (da Cruz, 2008, p. 9)

O PVNC - Pré Vestibular Para Negros e Carentes criado no Estado do Rio de Janeiro na Baixada Fluminense é um exemplo desta aglutinação. Desde sua criação em 1993 tendo como base a luta por justiça educacional para a população negra marginalizada pelo sistema educacional brasileiro de ensino vem lutando incansavelmente para combater as desigualdades sócias na educação, tendo como base o preparatório para alunos de baixa renda conhecido como carentes.

O pré-técnico e o pré-vestibular tem intuito de inserir alunos negros de baixa renda nas escolas técnicas federais e estaduais e nas universidades federais e estaduais para que os mesmos possam ter condição de mobilidade social e que pelo menos consigam uma estabilidade na pobreza (um emprego na

qual ele não se vê mais assombrado pela miséria), já que em grande parte da população negra da baixada fluminense vivem entre a pobreza e a miséria tendo em vista a pouca formação escolar e o subemprego que é a grande realidade deste grupo populacional.

As desigualdades educacionais da população negra e o difícil acesso e permanência nos bancos escolares vem sendo denunciada há décadas no Brasil pelo movimento social de educação popular, os pré-vestibulares comunitários é um desses movimentos.

A educação tem uma função essencial no desenvolvimento das pessoas e das sociedades e deve estar a serviço de todos, para um bom desenvolvimento humano, colaborando para a eliminação das exclusões e opressões. (da Cruz, 2008, p. 19)

O espaço educacional é um lugar perfeito para a construção de uma sociedade mais igualitária e menos preconceituosa e imprescindível para a evolução humana, onde possibilita as oportunidades para o mercado de trabalho e representa um instrumento de força para a grande mobilidade social para a população negra que ao longo de décadas viu o espaço educacional como um espaço de privilégio dos brancos.

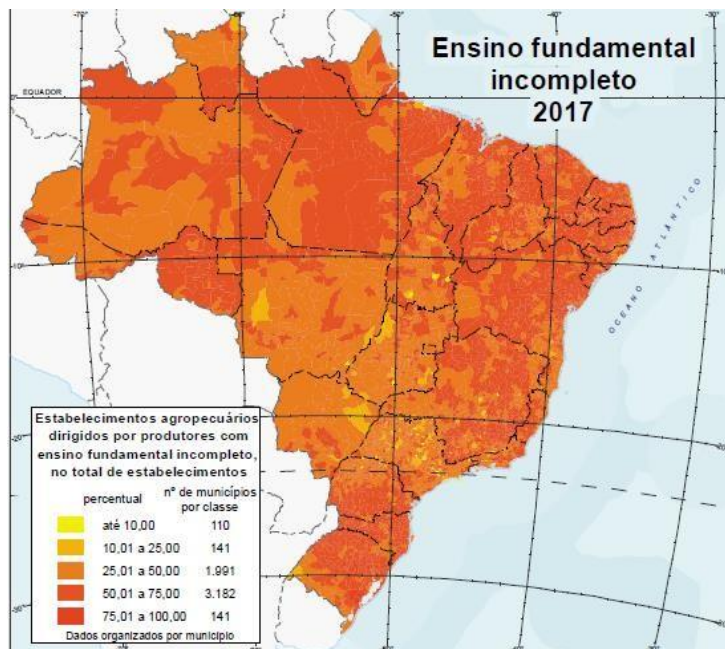
A questão da segregação da população negra no acesso às terras e a sua inferioridade socioeconômica perpassam, entre outros fatores, o difícil acesso à escolaridade desde os tempos coloniais, a luta da população negra por mudança em uma sociedade racista e desigual marcada pelo segregacionismo principalmente no que diz respeito ao acesso à escolaridade da população negra no campo brasileiro é demonstrado nos indicadores sociais do IBGE.

Observa-se no mapa (imagem 9) acima uma preponderância de agricultores com pouca escolaridade ou que abandonaram a escola ainda no ensino fundamental em todas as Regiões do Brasil.

Nas Regiões Norte e Nordeste, chama atenção em virtude dos números de trabalhadores sem escolaridades, ou seja, há uma necessidade urgente da atuação das políticas públicas educacionais tanto nas esferas municipais, estaduais e federais (imagem 10).

De acordo com a informação observada no mapa (imagem 11) é sinalizado que em boa parte do território brasileiro os estabelecimentos agropecuários são dirigidos por produtores que têm apenas o ensino fundamental completo.

Imagem – 9 - MAPA – Distribuição geográfica pelo Brasil dos produtores com ensino fundamental incompleto



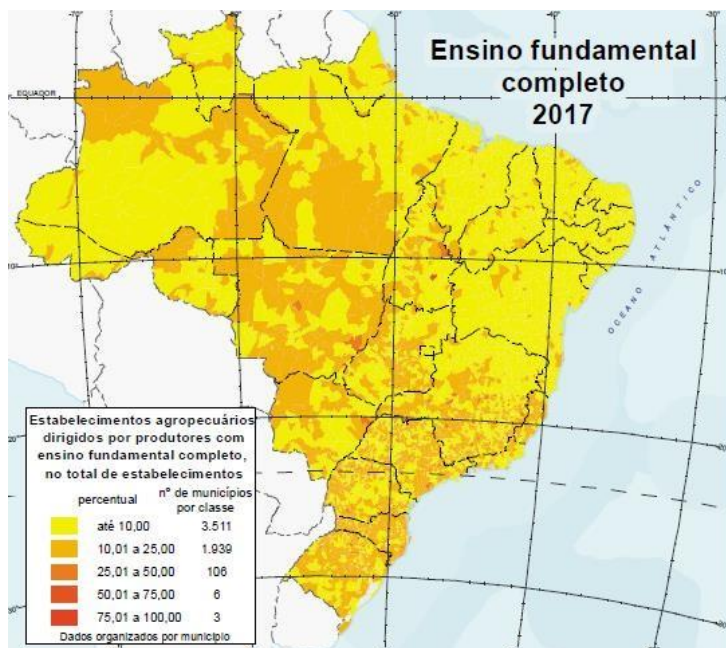
Fonte: IBGE, 2020, p. 35.

Imagem – 10 - MAPA – Distribuição geográfica pelo Brasil dos produtores sem escolaridade



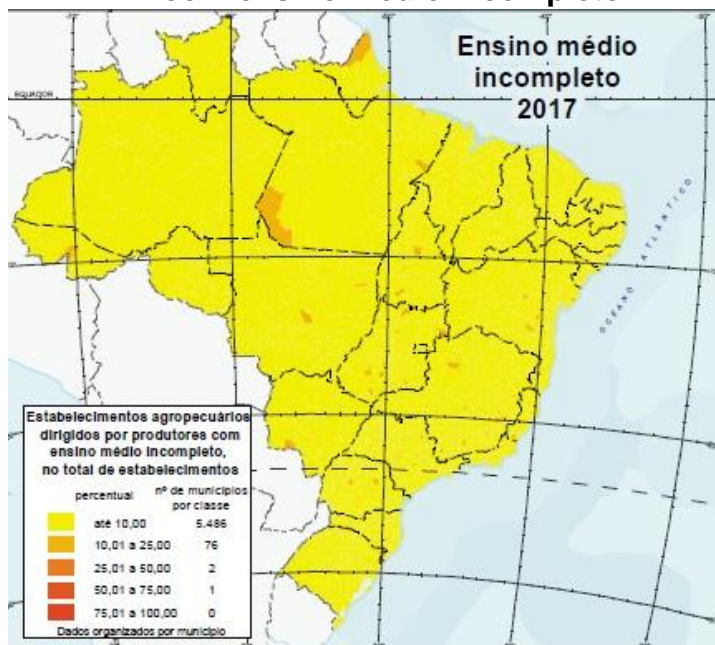
Fonte: IBGE, 2020, p. 35

Imagem – 11 - MAPA – Distribuição geográfica pelo Brasil dos produtores com ensino fundamental completo



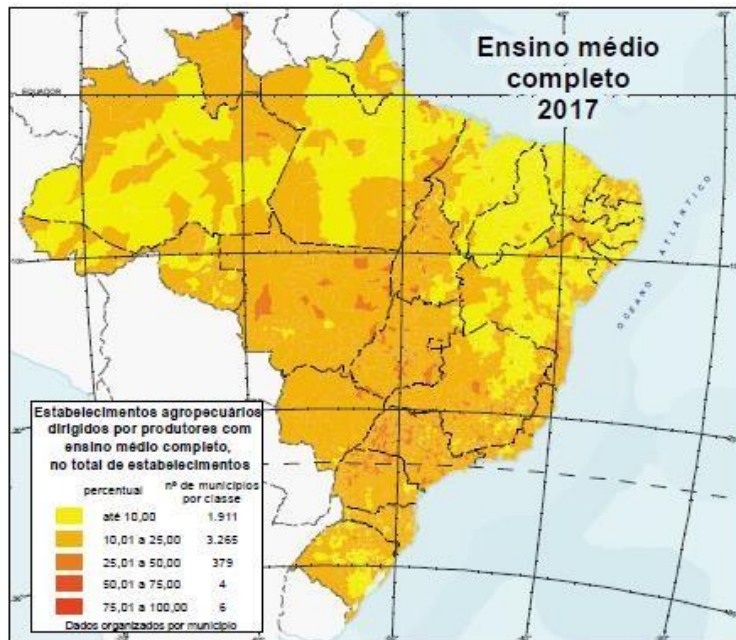
Fonte: IBGE, 2020, p. 35

Imagem – 12 - MAPA – Distribuição geográfica pelo Brasil dos produtores com ensino médio incompleto



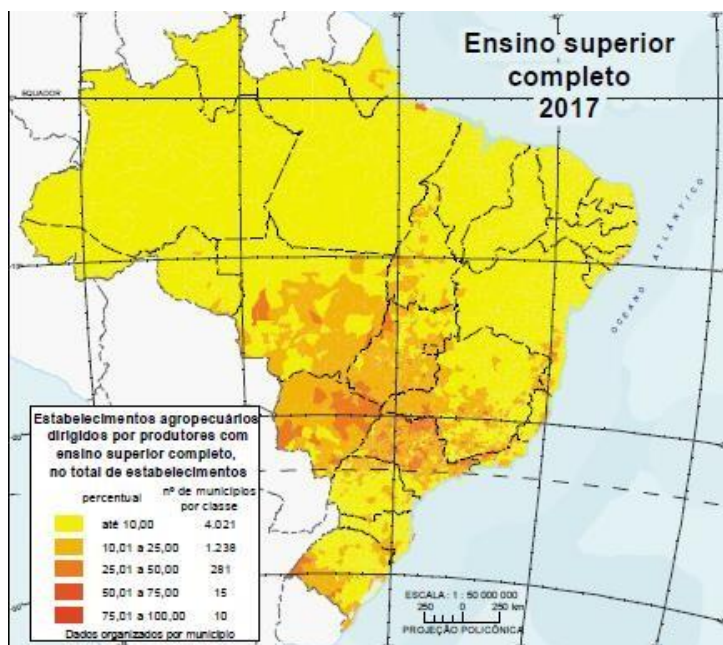
Fonte: IBGE, 2020, p. 35.

Imagem – 13 - MAPA – Distribuição geográfica pelo Brasil dos produtores com ensino médio completo



Fonte: IBGE, 2020, p. 35.

Imagem – 14 - MAPA – Distribuição geográfica pelo Brasil dos produtores com ensino superior completo



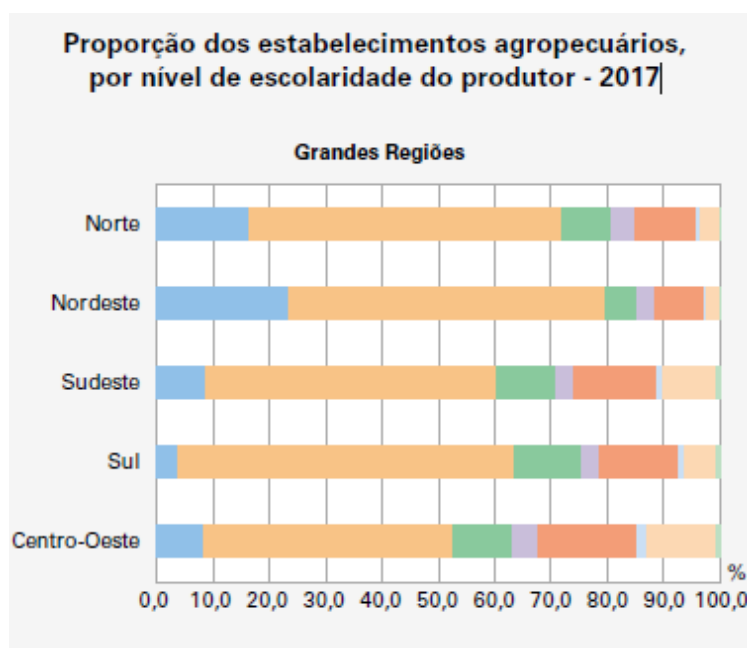
Fonte: IBGE, 2020, p. 35

Percebe-se que nos estabelecimentos agropecuário de todo o Brasil são dirigidos por trabalhadores que não terminaram o ensino médio (imagem 12).

Observa-se no mapa (imagem 13) que as regiões do Centro-Oeste e Sudeste, apresentam agricultores com o ensino médio completo maior do que outras regiões brasileiras, isso pode ser explicado em parte, o Sudeste em virtude das atividades agrícolas estarem muito próximos aos centros das cidades e com isso, facilita o acesso às escolas. Já o Centro-Oeste pode ser explicado em virtude da modernidade que o campo vem atravessando desde os anos de 1970 com modernidade no setor primário exigindo uma mão de obra mais qualificada para saber lidar com essa nova realidade do campo brasileiro.

De acordo com a leitura do mapa (imagem 14), pode observar que os trabalhadores rurais com o ensino superior completo se localizam majoritariamente nas regiões Sul, Sudeste e Centro Oeste, mostrando a grande disparidade regional em termos de acesso ao nível superior.

Imagem – 15 – GRÁFICO – Taxa percentual de proporção dos estabelecimentos agropecuários por escolaridade e por área (região) brasileira



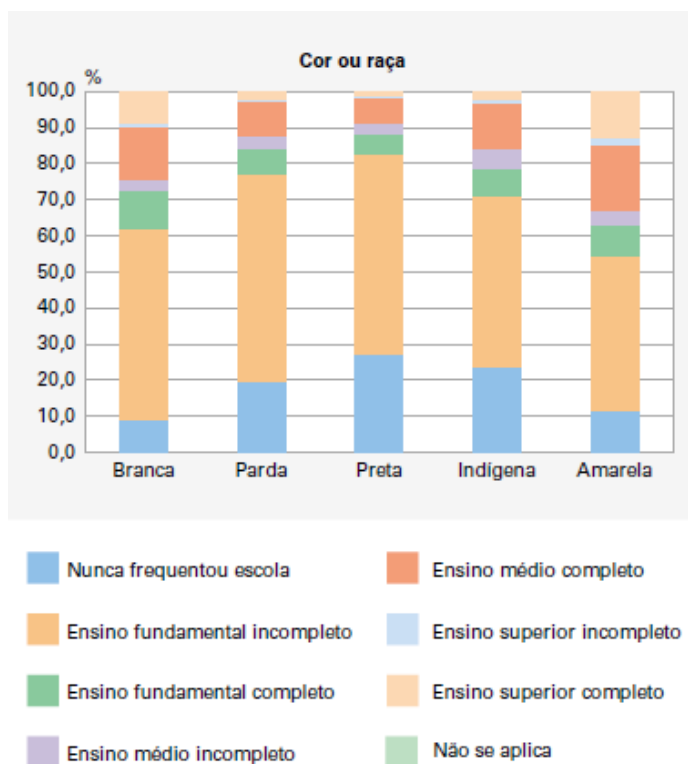
Fonte: IBGE, 2020, p. 35.

Os mapas supracitados do IBGE (2020) indicam que não avançou o acesso à educação em áreas de campo de maior população indígena, amarela, (e

principalmente) parda e preta e, desta forma, refletem que a proposta das políticas do PRONERA, em realidade, falha com as populações historicamente racializadas ao não propor um recorte racial. Assim, é possível questionar o que tais políticas têm feito efetivamente se não se manterem estagnadas.

Percebe-se a relevância do PRONERA como uma política educacional direcionada à população rural brasileira, visando mitigar as disparidades educacionais presentes no contexto rural do país. Apesar dos progressos alcançados pelo programa, evidencia-se a necessidade de avanços adicionais em todo o território nacional, especialmente nas regiões Nordeste e Norte (imagem 15) . Os resultados desta pesquisa destacam a significativa disparidade educacional entre a população negra nessas áreas. Os dados indicam desafios significativos relacionados ao acesso e à permanência dos estudantes nas escolas rurais, expondo-os à perpetuação de um ciclo de privação de conhecimento e a uma condição de vulnerabilidade socioeconômica (imagem 16).

Imagem – 16 – GRÁFICO – Taxa percentual de proporção dos estabelecimentos agropecuários por escolaridade e por cor ou raça



Fonte: IBGE, 2020, p. 35.

No quarto capítulo, abordaremos o tema "Educação do Campo Brasileiro como Agente de Mudança Social", destacando a relevância da educação como um instrumento significativo para a mobilidade social da população rural, mediante uma análise crítica e avaliativa das dinâmicas sociais envolvendo o campo brasileiro. Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 representou um marco institucional para a educação no campo. Além disso, o PRONERA, como política pública estabelecida em 1998, surgiu como resultado das reivindicações dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais em busca do direito à educação emancipatória.

4. EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO POSSIBILIDADES DE MUDANÇA SOCIAL

O Brasil ainda hoje apresenta altos índices de analfabetismo e baixos níveis de escolaridade. Esse número se torna maior quando se verifica as taxas educacionais nas áreas rurais do país. O campesinato brasileiro, historicamente foi preterido de políticas públicas, sobretudo no âmbito educacional. O presente capítulo tem por objetivo dialogar sobre a Educação do Campo e a importância dos movimentos sociais para os avanços da educação do meio rural. Além disso, o capítulo destina-se a analisar a criação e implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96 e seus avanços para a educação do campo no Brasil. Ademais, será investigado a implantação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) como a maior política pública na área de educação do campesinato brasileiro, tendo como recorte os assentamentos da cidade do Rio de Janeiro em específico o assentamento Paz na Terra.

Grande parte das leis, projetos e políticas públicas, que são gestadas dentro de uma nação advém de lutas, rupturas e mobilização popular. Com isso, o capítulo visa também destacar as entidades envolvidas na criação da LDB, dispositivo fundamental para o surgimento de políticas públicas educacionais como foi o caso do PRONERA. Destaca-se nessa análise o levantamento bibliográfico e documental, utilizando fontes de investigação legislativas, como

por exemplo, portarias e decretos. Tais dados foram pesquisados de órgãos governamentais, e não governamentais, tais como; Ministérios da Educação, Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA). Salienta-se ainda, dados sobre os movimentos sociais ligados à reforma agrária, como por exemplo o MST, assim como centro de pesquisas, e universidades.

A Educação é ferramenta fundamental na construção de uma formação cidadã, e ela contribui para o desenvolvimento de uma sociedade. Logo, esse capítulo pretende analisar como a LDB 9394/96, foi um marco institucional da educação do campo e o PRONERA, política pública que nasceu em 1998, fruto das lutas dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais pelo direito à educação, tornou-se o braço de execução dos dispositivos da lei acima citada. Isso porque, o programa visava o respeito à diversidade dos povos do campo, garantindo-lhes princípios organizacionais ligados às atividades do trabalho e da vida do campo.

A educação tem por princípios originários ser um fenômeno social, pois se insere na atividade, no contexto político, econômico, científico e cultural de uma sociedade historicamente estabelecida. Com isso, pode-se inferir que a educação é um processo contínuo dentro da história de todas as sociedades, que visa o aprimoramento dos indivíduos através da emancipação construtiva e criativa. Tal processo social se insere numa concepção definida de mundo aos quais se estabelecem os fins a serem empreendidos pelo ato educativo, através das ideias dominantes de uma determinada sociedade. Logo, o fenômeno educativo não pode ser compreendido de uma maneira separada, ou, por exemplo, numa esfera de intangibilidade do sujeito. Entretanto, ela deve ser concebida como uma atividade social, datada no espaço e tempo que envolve valores culturais, políticos e econômicos numa dada realidade, permeando a vida dos seres humanos.

[...] é preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história. (Menezes e Santiago, 2014 pág.51 *apud* Freire 1980, pág. 39).

Assim, a educação como grande parte das atividades humanas, se institui

como uma tarefa que visa a transformação dos indivíduos através de fornecer a eles ferramentas que os permitem pensar de forma intelectual a realidade e fazer inferências críticas sobre a mesma, podendo assim, formular transformações necessárias a fim de promover mudanças de paradigmas. Do ponto de vista das modificações sociais, a educação quando trabalhada dentro dos objetivos aos quais se destina, ela proporciona a libertação de homens e mulheres. Isso porque, esses passam a expor as ideias que estão formulando e porque as formulam desta forma. Outro exemplo, que faz a educação ser uma ferramenta poderosa de transformação é proporcionar a partilha e interação com os diferentes saberes entre os indivíduos que compõem o tecido social. Esse movimento de partilha amplia as perspectivas sobre o outro e as mais diversas realidades, fazendo com que haja um estímulo, ao pensar crítico e sistematizador do ambiente. É na convivência que o espaço educativo proporciona que homens e mulheres desenvolvam o pensamento analítico. Pois, é a partir desse processo, que se implementam as mudanças que a sociedade precisa para ser mais justa, igualitária e humana.

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se, ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens, o diálogo é, pois, uma necessidade existencial. (Menezes e Santiago, 2014 pág.54 *apud* Freire 1980, pág.82).

Em (Dias, 2017), espaço de diálogo entre indivíduos proporcionado pela educação de acordo com Freire (1980), ajuda esses, a nomear o mundo e a realidade. A capacidade de comunicação que o processo educativo possibilita faz com que os indivíduos possam existir e desenvolver sua humanidade. Isso acontece, porque os seres humanos passam a refletir, a se solidarizar e por conseguinte a agir em conjunto como protagonistas no mundo que almejam modificar e transformar. Ainda no que concerne ao ambiente de diálogo que a educação estabelece, esse de acordo com Scocuglia (2005), é um dos edifícios que constrói e reconstrói as bases de um currículo humanizador. Segundo o autor, os caminhos que levam uma consciência crítica e reflexiva passam pelo engajamento de todos os atores sociais envolvidos no processo educativo por meio da vivência prática e do diálogo.

O processo educativo é potente, não só do ponto de vista das mudanças concretas e materiais, mas sim, como movimento nos sentimentos abstratos, por

exemplo o amor. Os autores Menezes e Santiago (2014), trabalham os conceitos freirianos do amor não como um conceito romântico, mas sim humanizador da existência. Isso porque, segundo eles, o amor é o fundamento primordial de diálogo e leitura da realidade. Logo, não há como nomear o mundo ou tecer reflexão sobre ele, sem que haja o amor sobre o mesmo.

“[...] se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo”. Mas não se trata, segundo o autor, de um sentimento ingênuo ou romântico de afeição, ele se caracteriza por relações autênticas de respeito, tolerância e empatia entre pessoas que compartilham ideais na busca da humanização. (Menezes e Santiago, 2014 pág.53 *apud* Freire 2001, pág.80).

Dentro dessa perspectiva, a educação é um agente transformador do espaço e da vida, pois ela desenvolve em homens e mulheres o pensamento crítico sobre o ser pensante e sobre a realidade que este está inserido. O espaço de ensino-aprendizagem possibilita aos indivíduos novas descobertas, abre perspectivas para o futuro e expande os horizontes. A educação como operadora de mudanças permite que professores e alunos desmistifiquem ideias enraizadas no senso comum e promovam a renovação do conhecimento e do imaginário coletivo.

No que tange a educação do campesinato brasileiro, destaca-se o marco regulatório:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (Planalto do Governo, 20 de dez. de 1996).

A LDB 9394/96, foi uma lei que institucionalizou a educação do campo, pois garantiu às organizações escolares localizadas no meio rural, o respeito à dignidade e a diversidade dos povos que ali pertencentes. As experiências ligadas à vida e ao trabalho são mecanismos de formação dos indivíduos que estão na zona rural. Com isso, a lei reafirmou o princípio universal da educação que é a formação dos sujeitos. Logo, a regulamentação educacional nas zonas rurais teve como pressupostos absorver esses sujeitos, também respeitando as suas experiências prévias. Nesse contexto, a escola se coloca como o lugar em que os indivíduos expressam seus valores socioculturais e experienciam novas

maneiras de se relacionar e interagir socialmente. O principal objetivo dessa lei é regulamentar o aprendizado sobre a humanidade, suas invenções e sistematizações da realidade.

Do ponto de vista dos artigos que tocam diretamente na educação do campo destaca-se

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (Planalto do Governo, 20 de dez. de 1996).

Analisando o Art. 28, da lei acima citada, verifica-se que mesmo a educação sendo um direito universal, garantido pelo Estado brasileiro, essa só pode existir quando respeitando as singularidades e subjetividades do espaço que se coloca. Dessa forma, o artigo 28 aponta, que para a implementação da educação do campo deve se respeitar a natureza daquele espaço. Por exemplo, levando em consideração as regionalidades ali circunscritas, as formas de trabalho que cada localidade apresenta e a maneira com que esses espaços compreendem o cotidiano. A base de sustentabilidade da escola do meio rural brasileiro é a que preserva os valores sociais e culturais do homem e da mulher do campo. A LDB 9394/96, foi um avanço legislativo, sobretudo para o meio rural, pois abriu as portas do direito, para os movimentos sociais que já estavam estabelecidos na luta por reforma agrária e estenderam também às bases reivindicatórias a educação camponesa.

A LDB 9394/96, foi uma vitória dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada. A título de exemplo, movimentos sociais como, MST¹⁴ foram fundamentais para a formulação da lei supramencionada, englobando a necessidade de especificidades para o campesinato brasileiro. Além disso, outros dispositivos foram instituídos, tais como; o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001 e a Resolução CEB/CNE nº 1, de 03 de abril de 2002, que forja as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica

¹⁴ O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um movimento social, de massas, autônomo, que procura articular e organizar os trabalhadores rurais e a sociedade para conquistar a Reforma Agrária e um Projeto Popular para o Brasil. (MST, 2023).

nas Escolas do Campo- Doebec.

Art. 1º Fica aprovado o Plano Nacional de Educação, constante do documento anexo, com duração de dez anos. Art. 2º A partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes. Art. 3º A União, em articulação com os Estados, o Distrito Federal, os municípios e a sociedade civil, procederá a avaliações periódicas da implementação do Plano Nacional de Educação. § 1º O Poder Legislativo, por intermédio das Comissões de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados e da Comissão de Educação do Senado Federal, acompanhará a execução do Plano Nacional de Educação. § 2º A primeira avaliação realizar-se-á no quarto ano de vigência desta Lei, cabendo ao Congresso Nacional aprovar as medidas legais decorrentes, com vistas à correção de deficiências e distorções. (Planalto do Governo, 09 de jan. de 2001).

No que concerne ao PNE, (Lei 10.172, de 2001), este estabeleceu que a escola do campo deveria seguir alguns critérios. Exemplo, ter um tratamento diferente das escolas urbanas, definindo assim, que a disposição do ensino fundamental precisava chegar em todo o território nacional, assim como a ampliação da oferta de séries regulares. O PNE deveria considerar as particularidades regionais e a sazonalidade, além de prever maneiras mais flexíveis para a organização escolar e a adequação do profissional de educação (no caso professores), tendo como foco principal as especificidades dos docentes e suas exigências. No que tange a CEB/CNE nº 1, de 03 de abril de 2002, ao instituir as Doebec o artigo 2º propõe um conjunto de procedimentos de adequação das escolas do campo ao projeto institucional. De acordo com (MEC¹⁵2002), estava previsto Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Do ponto de vista da realidade social no campo, trabalho e educação compõem a vida cotidiana desses sujeitos. A escola não é apenas um local de ação e formação educacional em que os indivíduos aprendem o conhecimento humano estruturado. Entretanto, ela é um local de sociabilidade, de desenvolvimento político e cultural. Isso porque, é nesses espaços que as relações de classe se manifestam na rotina diária de cada indivíduo. No campo

¹⁵ O Ministério da Educação foi criado em 1930, logo após a chegada de Getúlio Vargas ao poder. Com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública, a instituição desenvolvia atividades pertinentes a vários ministérios, como saúde, esporte, educação e meio ambiente. (GOVERNO FEDERAL, 2023).

brasileiro foi que se deu as lutas sociais, por terra, por alimento, por moradia, entre outros. Logo, por grande parte dos conflitos sociais estarem inseridos nesse espaço, que a escola rural se coloca como um dispositivo de mudança e conquista que se contrapõe à escola urbana fundamentada nos valores liberais. Isso pois, a escola urbana em sua grande maioria promove a exclusão de sujeitos e não a inclusão desses, porque acaba por não respeitar as subjetividades que ali se insere.

Ao mesmo tempo, porém, os indivíduos não são simplesmente moldados pelas condições estruturais. Existe um outro nível, o das interações dos indivíduos na vida social cotidiana, com suas próprias estruturas, com suas características próprias, onde eles dão um sentido próprio às condições que determinam sua vida. É o nível do grupo social, onde se identificam pelas formas próprias de vivenciar e interpretar as relações e contradições, entre si e com a sociedade, o que produz uma interpretação peculiar dos diferentes equipamentos simbólicos da sociedade, uma cultura própria. [...]. (Amboni, 2013 pág.3 *apud* SILVA, s/d, pág. 2-3).

Portanto, a educação é uma ferramenta potente de mudanças sociais e humanas. No campo brasileiro ela contou com a força dos movimentos sociais na elaboração de leis que refletissem as demandas e necessidades locais. A LDB 9394/96, foi um marco legislativo na reformulação da educação rural, pois o Estado brasileiro passou a ser responsável legal na implementação e mantenedor das escolas do campo, assim como formador de corpo técnico especializado na realidade local.

4.a - PRONERA POLÍTICA PÚBLICA

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) é uma política pública federal, que foi criada em 1998, para apoiar projetos de ensino voltados ao desenvolvimento das áreas destinadas à reforma agrária. O objetivo do programa no domínio do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), e executada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) se destinou a melhorar as atividades educativas do campo e fortalecer a criação de estruturas sustentáveis, que visavam o desenvolvimento da agricultura familiar. Do ponto de vista dos avanços sociais, o PRONERA, assim como a LDB 9394/96, foi fruto de muita luta política e participação popular para que fosse sancionada pelo governo federal como política pública. Se por um lado

a LDB 9394/96, tornou-se um marco legislativo no que tange o aprofundamento jurídico para educação nacional, por outro, o PRONERA refinou a LDB 9394/96. Isso pois, ele se tornou um dispositivo que veio de encontro às necessidades reais dos indivíduos que estavam inseridos no meio rural. A título de esclarecimento, no primeiro momento o programa se destinava apenas a atender aos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), mas posteriormente, ele passou a incluir os beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF).

O PRONERA é resultado de um processo de discussões entre Universidades e o MST iniciado durante o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em julho de 1997, em Brasília, em que se buscou ampliar as atividades educativas desenvolvidas em assentamentos rurais, surgindo a ideia de criação de um programa de educação na reforma agrária. (Dias, 2017 pág.28).

O PRONERA foi criado pela Portaria nº 10, de 16 de abril de 1998, do então MEPF¹⁶, e aprovado seu Manual de Operações, e atualizado em 2016. O PRONERA acaba sendo incorporado ao INCRA, no Programa de Educação do Campo e em 2010, o Decreto nº 7.352 o incorporou como política educacional do campo, definindo, portanto, sua área de atuação.

A necessidade colocada era de dinamizar as atividades de alfabetização e educação básica de jovens e adultos desenvolvidas pelo Setor de Educação do MST já há alguns anos, buscando uma assessoria técnico pedagógica junto às Universidades, e incorporar outros segmentos da esfera rural como a Contag, a Comissão Pastoral da terra da CNBB, e a UNESCO, além da Universidade de Brasília, que já apoiava. A UNB, através do Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária, elaborou então um projeto nacional de educação para os assentamentos da reforma agrária, discutida em reunião com um conjunto representativo de universidades (Dias, 2017 pág.28 apud ANDRADE; DI PIERRO, 2004, pág. 28).

De acordo com (Dias, 2017), o programa teve como base fundamental a inclusão e a ampliação do acesso à educação em áreas rurais. A educação sendo o direito social universal, deve ser levada a todos os cantos do país, sobretudo em locais onde há precariedade de unidades escolares e baixa oferta de profissionais. Nesse caso, o PRONERA se institui como política de reparação na construção de uma cidadania plena, através da oferta pública de uma

¹⁶ Foi por meio da Portaria Nº. 10/98, do extinto Ministério Extraordinário de Política Fundiária, e posteriormente instituído como política pública pela Lei 11.947, de 16 de junho de 2009 e regulamentado pelo Decreto 7.352/2010. (MST, 2023).

educação de qualidade e sem discriminação. Do ponto de vista dos objetivos do programa, destaca-se o art. 12 do Decreto nº 7.352/10, que visava melhorar as condições de acesso à educação dos beneficiários do Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA). Além disso, oferecer educação formal aos jovens e adultos assentados e proporcionar qualificação ao público do PNRA; identificar as demandas educacionais apontadas pela comunidade assentada.

[...] A esse respeito, aponta o art. 2º, V do Decreto nº 7.352/10 que o controle da qualidade educacional será realizado com a efetiva participação da comunidade assentada e dos movimentos sociais do campo; da multiplicação, pelo qual busca-se ampliar, por meio dos projetos, o número de pessoas alfabetizadas e formadas entre a população assentada, bem como de educadores, profissionais, técnicos e agentes mobilizadores na promoção da educação nos assentamentos; da interatividade, as ações são desenvolvidas por meio de parcerias entre órgãos governamentais, instituições de ensino superior públicas e privadas, movimentos sociais e sindicais e comunidades assentadas, estabelecendo um diálogo permanente. (Dias, 2017 pág.29).

Segundo Dias (2017), o PRONERA se concentrou em priorizar a modalidade EJA¹⁷ como grupo a ser atingido pelas ações educativas. Isso porque, os dados institucionais de órgãos de pesquisas como INEP¹⁸ de 2004, apontava que, para jovens e adultos localizados no meio rural, havia alto índice de analfabetismo e baixos índices de escolarização. A título de exemplo, a taxa de analfabetismo entre os assentados era de 23%, nunca tinha frequentado uma unidade escolar 27% e 39% havia cursado apenas séries iniciais do ensino fundamental IPEA¹⁹, 2013.

Pesquisa realizada pelo INCRA, em 2010, apresentou dados mais positivos ao indicar que, no período de 1998 a 2010, cerca 400 mil jovens e adultos assentados e/ou acampados da reforma agrária receberam escolarização e formação por meio do PRONERA, além de queda na taxa de analfabetismo entre a população assentada de 23% (apontado pela pesquisa de 2004) para uma média de 15,58%, refletindo o resultado positivo do PRONERA junto a essa população (BRASIL,2012). Nesse período, foram realizados 167 cursos de Educação de Jovens e Adultos Fundamental, 99 de nível Médio e 54 de nível Superior, por meio de 82 instituições de ensino em todo o País

¹⁷ A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica destinada a jovens e adultos acima de 15 anos que não tiveram acesso e/ou não concluíram o Ensino Fundamental (1º ao 9º Ano). (Ministério da Educação, 2023).

¹⁸ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é o responsável pela aplicação da prova e pelo sistema de inscrições. (Ministério da Educação, 2023).

¹⁹ O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) é uma fundação pública federal vinculada ao Ministério da Economia. Suas atividades de pesquisa fornecem suporte técnico e institucional às ações governamentais para a formulação e reformulação de políticas públicas e programas de desenvolvimento brasileiros. (IPEA, 2023).

(BRASIL, 2016). (Dias, 2017 pág.30).

Antes do advento do PRONERA, Fernandes e Tarlau (2017), destacaram que a agricultura camponesa não teve uma política educacional voltada para o desenvolvimento de seus territórios. Os autores apontaram que o campo brasileiro nunca recebeu a atenção devida no que tangia a educação, pois esses espaços não eram reconhecidos como centro de desenvolvimento estratégico do país. O modelo agrário de produção de *commodities*²⁰ privilegiou o agronegócio em detrimento do pequeno e médio produtor rural. Contudo, foram as reivindicações agrárias por direitos à terra que fizeram os trabalhadores rurais não dissociarem a luta territorial da luta por educação do campo

[...] Em seus quase 20 anos de existência, o PRONERA contribuiu para fortalecer a identidade camponesa por meio do acesso à educação em todos os níveis. Promoveu a formação profissional em cursos de nível médio e superior por meio de acordos de cooperação com diversas universidades brasileiras. Contribuiu também com as experiências agroecológicas e com a produção de tecnologias, inovando e criando lideranças de comunidades, cooperativas e associações de produtores (IPEA, 2016). (Fernandes e Tarlau, 2017 pág. 557).

A criação do programa acima analisado se tornou pioneiro e referência como política pública voltada à educação do campesinato brasileiro. Isso possibilitou que a população do meio rural pudesse acessar as políticas educacionais que dialogassem com as demandas enfrentadas pelos indivíduos da região. O PRONERA se fundamenta em princípios da educação do campo em diferentes níveis de ensino e áreas de conhecimento. Por exemplo, o programa contou com parcerias de universidades públicas e com centros de pesquisas tais como INCRA, MST e FETAG²¹. Esses órgãos tinham como objetivo monitorar o desenvolvimento dos jovens e adultos do meio rural. De acordo com Dias (2017), a educação do campo visa entender o indivíduo que está estabelecido no meio rural em sua subjetividade e complexidade. Foi nesse contexto que o PRONERA se inseriu como ferramenta, pois buscava contribuir na valorização da cultura e dos ideais do setor agrícola.

²⁰ As commodities são mercadorias primárias produzidas em larga escala que fornecem matéria-prima para diferentes setores da sociedade. Seus principais tipos são: agrícola, pecuário, mineral e ambiental. (Mundo Educação, 2023).

²¹ A FETAG-RS fundada em 06 de outubro de 1963 traz em sua história uma bagagem de lutas conquistadas em prol da agricultura e pecuária familiar. (FETAG, 2023).

4.b - CONTRIBUIÇÃO DO PRONERA NA EDUCAÇÃO CAMPESSINA DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO

É incontestável que o PRONERA foi a primeira grande ação no campo, com o caráter de uma larga política pública, não vista antes, na área de educação. De acordo com Diniz e Lerrer (2018), o PRONERA é uma política pública, que visou a democratização do Estado no Brasil através do processo educacional. Isso visto que, ela estava pautada na gestão democrática, participativa e compartilhada. Em um país marcado pela desigualdade social e pela concentração de terra em latifúndios, implementar a reforma agrária tão somente não garantiria a emancipação dos indivíduos do campo. O programa educacional acima sofreu implicações e enfrentamentos típicos para as demandas sociais brasileiras. Isso pois entraram no âmbito de lutas políticas e sociais por direitos, saindo do campo assistencialista tradicional de ações públicas impostas pelo governo, sem a participação da sociedade civil organizada.

Políticas públicas são processos a partir dos quais diferentes grupos sociais portadores de interesses, valores e objetivos divergentes têm a oportunidade, pelo princípio democrático da participação, de contribuir nas tomadas de decisões coletivas, com capacidade de se converterem em resultados socialmente compartilhados (Diniz e Ferrer, 2018 p. 260 *apud* Rodrigues, 2010, pág.13).

Do ponto de vista da soberania de uma sociedade, as políticas públicas para terem um alcance sustentável, e se tornarem de fato mecanismos de transformações, devem contar com a participação da sociedade civil organizada. Contudo, o que se observa dentro das estruturas de formação de poder, é o Estado propondo mudanças de cima para baixo, sem consultar previamente os movimentos sociais, que vem desenvolvendo trabalhos sérios junto a população mais vulnerável e historicamente esquecida pelas políticas públicas.

[...] A história das políticas públicas no Brasil foi marcada pela ausência da participação, da proposição e da consulta às reais necessidades do público atendido ou por iniciativas exclusivas do Estado com o fito de manter o privilégio de setores sociais específicos, reforçando o seu caráter oligárquico, que, segundo Bobbio (1992), hoje se traduz em governos nos quais o poder supremo repousa em mãos de um restrito e fechado grupo de pessoas. (Diniz e Ferrer, 2018 pág. 260 e 261).

Ainda segundo Diniz e Lerrer (2018), o sistema oligárquico carrega ainda

a marca da colonialidade de base escravista que mistura privilégios com direitos. Se recusando também, a fazer reparação histórica que impacta em grande parte da sociedade que foi explorada, e segundo os autores fundando a naturalização da desigualdade social. A configuração oligárquica do país fez do Estado Brasileiro um espaço privado a legitimar os privilégios de quem detém o poder, isso por não haver distinção entre a entidade pública e privada. Essa característica bem peculiar de formação nacional criou, entre muitas coisas, um assistencialismo desconectado com a realidade social, e agravadas pelas construções culturais e neoliberais de diminuição do papel do Estado.

[...] o caráter oligárquico do poder no Brasil faz do Estado um espaço privado, destinado a institucionalizar os privilégios pela ausência de distinção entre o público e o privado. A não distinção entre essas duas esferas mantém as características oligárquicas do poder em políticas geralmente caracterizadas por um assistencialismo desmobilizador, que se agrava pelas construções culturais neoliberais de redução das funções do Estado e da política, associado ao “marketing narcisista da vida privada”. Neste ambiente, o aparelho estatal corre mais riscos de se transformar num lócus por excelência do reforço dos privilégios em detrimento da ampliação de direitos (Diniz e Ferrer, 2018 pág. 261 *apud* CHAUÍ, 1994, pág.29).

Pensando as políticas públicas como instrumento de reparações históricas, tanto do ponto de vista de inserção da sociedade civil organizada, quanto, no fomento de ações educacionais para o campo, que o PRONERA surgiu. Esse programa foi a personificação dos avanços de mobilização popular que conseguiram atingir muitos feitos junto ao campesinato no Brasil. A título de exemplo, com a criação do projeto, viu-se uma gestão participativa, um estímulo de criação de metodologias ajustadas à realidade sociocultural do campo, sempre procurando pautar as orientações pedagógicas que privilegiam às necessidades educacionais e de qualificações desses trabalhadores.

De acordo com Diniz e Lerrer (2018), ao longo dos 19 anos de atuação do PRONERA o programa contou com seis manuais normatizadores, sendo o primeiro editado na própria data de criação do programa em 1998. Durante 18 anos, ele foi atualizado, e em 2016 foi a data da sua última reedição. Ao longo de quase duas décadas de vigência, o projeto sofreu muitos enfrentamentos de ordem político institucional, sendo 2008 o ano de mais fragilidade do PRONERA como apontaram os autores acima citados.

[...] Porém, o grande enfrentamento pelo qual passou o PRONERA ocorreu no ano de 2008, quando denúncias (de caráter sigiloso) foram

feitas ao Tribunal de Contas da União, com respeito a possíveis irregularidades do INCRA em convênio com a Fundação de Apoio ao Ensino Superior Público Estadual (FAESP) e a Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), para a realização do Curso Superior de Agronomia com Ênfase em Agroecologia e Sócio Economia Solidária para 60 jovens e adultos de assentamentos de Reforma Agrária dos estados de Mato Grosso, Rondônia, Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal e Paraná, quase levando à suspensão do programa. Trata-se do Acórdão nº 2653/2008- TCU-Plenário. (Diniz e Lerrer, 2018 pág.268).

Mesmo o PRONERA, sofrendo muitos enfrentamentos ao longo dos anos desde a data da sua criação, muitos avanços na esfera educacional tiveram êxitos. Isso porque, o processo de participação popular foi o alicerce da execução do projeto. Isso porque, através do direcionamento dos movimentos sociais e das entidades sindicais, as instituições de ensino dos assentamentos rurais foram contempladas pelos recursos do programa. A título de exemplo, a formação de turmas para a realização de cursos especializados tendo no comando das turmas, instâncias superiores de universidades, fundações, entre outras. De acordo com relatório da II PNERA de 2015, num período que compreendeu 13 anos, o PRONERA realizou 320 cursos que englobou 82 instituições em todo o território nacional. No que concerne às contribuições de melhoria na educação do campo, o PRONERA segundo a literatura analisada, construiu espaços de práticas educacionais que viabilizaram um grande debate sobre as transformações necessárias no meio rural no Brasil. A título de exemplo, o projeto proporcionou a elevação dos índices de escolaridade dos jovens trabalhadores do campo. Outro ponto, ele colaborou para um espaço de formação intelectual tanto dos profissionais de educação, quanto dos homens, das mulheres e dos trabalhadores do campo nos processos de mudanças do próprio paradigma rural brasileiro.

Assim sendo, o PRONERA dentro de tudo que já foi analisado até aqui, se tornou uma das maiores políticas públicas de redistribuição de poderes, pois envolveu todos os setores sociais na sua elaboração. Além disso, o programa institucionalizou o braço da decisão estatal em áreas historicamente negligenciadas pelo poder público num grande movimento educacional contra hegemônico.

4.c – ATUAÇÃO DO PRONERA NA EDUCAÇÃO NOS ASSENTAMENTOS DO RIO DE JANEIRO

(...) a educação rural foi mantida no esquecimento. A justificativa é simples: a escola reflete a estagnação do campo e apenas quanto este se modernizar poderemos pensar em políticas, currículos, escolas modernas e professores melhor qualificados. Uma visão pessimista tanto do campo quanto de sua educação. (Dias, 2017 pág. *apud* Caldart 2004, pág. 09).

Este tópico busca analisar as interações teóricas entre o PRONERA e a metodologia de ensino aplicada na alfabetização e escolarização de 1ª a 4ª série de jovens e adultos. Lembrando, que a prática educacional e a aplicação do saber, não podem partir de interações unilaterais em que há alguém professando o conhecimento como uma regra absoluta e imutável, tratando quem está de frente com essas regras, como se fossem pessoas desprovidas de conhecimento real e recipientes vazios que precisam ser preenchidos pela iluminação. As implicações acerca de metodologias de ensino do PRONERA, comumente visaram a colocação do trabalhador rural como sujeito da própria ação, sem criar distanciamento empírico entre o que está sendo aplicado pelos mediadores educacionais e a vida cotidiana dos educandos. (Santos, 2013).

O ensino dentro dos assentamentos rurais no Rio de Janeiro é inserido num contexto entrelaçado ao empirismo dos estudantes e seus territórios, em uma troca horizontal de saberes que não se limitavam a salas de aula e a institucionalização do aprendizado. Esta pesquisa tem como um de seus objetivos, reflexões sobre o ensino do campo no Rio de Janeiro. Além disso, foi levado em consideração a perspectiva socioeconômica e suas dimensões políticas, onde a vivência dos estudantes é ressignificada com a aplicação do processo educacional e a análise fenomenológica de suas relações interpessoais e culturais. (Dias, 2017).

Segundo Dias (2017), a educação em âmbito nacional enfrenta problemáticas que autores como Paulo Freire já apontavam na década de 60, onde a sociedade quando não estava inserida num contexto de analfabetismo, se tornava vítima de uma alfabetização tecnicista e despolitizada. Isso, não era culpa direta dos educadores, mas sim, das elites como forma de manutenção de seus status quo. Logo, a alfabetização despolitizada foi a abordagem das classes dominantes para perdurar sua posição social e imperar a ideologia que lhes era

conveniente. Desta forma se fez necessário uma nova maneira de educar, rompendo com os paradigmas sociais que utilizam os mitos e signos para impedir a leitura problematizadora do mundo, tornando os educandos de outras classes sociais subservientes e domesticados.

É neste cenário que surgem os movimentos de educação popular e de adultos de Paulo Freire, que pode ser definida como aquela produzida por ou para as classes populares, em função de seus interesses. A principal característica da educação popular é utilizar o saber da comunidade como matéria prima para o ensino. É aprender a partir do conhecimento do sujeito e ensinar a partir de palavras e temas geradores do cotidiano dele. A educação é vista como ato de conhecimento e transformação social, tendo um certo cunho político. (Dias, 2017, p. 10).

Educar trabalhadores do campo não pode ser dissociado da atuação e análises acerca de uma alfabetização libertadora. O ambiente no qual os trabalhadores estavam inseridos era pautado em sua classe social, a oneração do seu trabalho e a trajetória histórica de seus predecessores que também estabeleceram as relações socioculturais existentes. A formação desse ambiente campesino é o objeto interlocutor entre o indivíduo e sua alfabetização. A pedagogia progressista libertadora de Paulo Freire concebe a construção do conhecimento como sendo realizada pelo diálogo entre educadores-educandos, mediada pela realidade concreta em que vivem. Assim, os conteúdos são extraídos e apreendidos dessa realidade, estudados e novamente retornam a ela, no sentido de transformá-la. (Dias, 2017, p. 14).

Dentro desta ótica, o PRONERA nasce com o objetivo de acabar com o analfabetismo do campo entre jovens e adultos, onde os movimentos sociais campesinos buscam escolarizar os trabalhadores. Com isso, as abordagens metodológicas da alfabetização destes campesinos foram desenvolvidas juntamente com universidades, movimento social de reforma agrária, centros de pesquisas e recebeu assistência do Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária. A título de exemplo, os assentamentos da reforma agrária criados pelo INCRA e outras organizações Estaduais da Terra são os principais pontos de atuação do PRONERA pela possibilidade de parceria efetiva, que consegue atingir as reais demandas dos locais. (Dias, 2017)

Como visto no capítulo 1, a partir das análises de Peixoto (2017), a trajetória dos trabalhadores rurais do Brasil e do Rio de Janeiro foi marcada por conflitos e violências. Por exemplo, as práticas ilegais de ocupação do solo e a negligência do Estado em mediar os diálogos entre a regionalização e o sujeito,

construíram a conjuntura para o PRONERA atuar na escolarização dos trabalhadores do campo no estado do Rio de Janeiro. Segundo Dias (2017), as teorias de Paulo Freire reforçaram em suas análises, a importância de uma educação libertadora em que a ideologia da classe social dominante, não fosse sobreposta aos interesses coletivos dos grupos de baixa renda. Ademais, várias tentativas de politizar o campesinato através da alfabetização foram minadas e barradas por forças contrárias. Quando estas tentativas opostas são barradas, elas empregam uma alfabetização mecânica que limita os educandos a não se perceberem enquanto classe segregada em um contexto pautado em dinâmicas de solo racializadas e escravocratas.

A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível ((Dias, 2017, pág.14 *apud* Freire, 2005, pág. 39).

A garantia de permanência à terra no Rio de Janeiro continua sendo uma luta em busca de justiça social e ambiental, em que o território marcado pela exploração dos grandes latifundiários e do agronegócio, impede o avanço da reforma agrária e faz do estado um grande abismo social. Nesse contexto, a educação de jovens e adultos do campesinato brasileiro empregados pelo PRONERA, vem sendo uma investida para melhorar a condição de vida dessas pessoas. Não necessariamente a alfabetização se faz um gerador de mobilidade de classe, mas uma educação humanizadora pode ser a motriz para reformas profundas na sociedade. A Reforma Agrária não pode ser dissociada da Educação do Campo. Logo, o PRONERA é resultado de discussões dos movimentos sociais do campo, em que inicialmente teve por objetivos reduzir as taxas de baixa escolaridade e agora expande a atuação em capacitação técnica para professores e alunos.

“A proposta inicial do PRONERA foi a redução da taxa de analfabetismo nas áreas rurais, hoje o programa já possui cursos de formação de professores nos níveis superior e médio, habilitação técnico-profissional, para jovens e adultos na área de produção, agropecuária, administração rural e cursos de graduação e pós-graduação nas mais diversas áreas.” (Santos, 2013, p. 128).

Bernardi e Duarte (2016), assinalam como a perspectiva educacional está diretamente vinculada à invisibilidade e exclusão dos conhecimentos do campo, em que a construção de signos via mídia, construindo não só um arquétipo, mas sim a própria realidade, retrata o morador do campo como uma pessoa ingênua, com vícios linguísticos negativos que podem ser percebidos facilmente em meio a um ambiente urbano. Essa conotação negativa que os camponeses recebem na pedagogia midiática, torna a condição do trabalhador rural, um espaço tempo transitório, que ainda não sofreu os processos de modernização que acompanha os territórios urbanos. Assim, todo o conhecimento rural é esvaziado de sentido, tornando-se saberes descartáveis e pouco úteis ao verdadeiro desenvolvimento.

A estruturação do que se aprende como cultura é uma série de mecanismos utilizados para determinar qual estória tem sentido e como elas devem ser assimiladas, justificando inclusive, os processos de sofrimento contínuo que algumas camadas sociais estão inseridas. A cultura não é questionada, não precisa ser investigada ou requer justificção, ela só se transformará em objeto de análise a partir do momento que gerar um conflito. As comunidades camponesas vivem afastadas do esquema social urbano, não podendo gerar o conflito necessário ao questionamento da baixa estrutura e o ambiente politicamente instável aos quais estão submetidas. Desta forma, cria-se uma narrativa que justifica a precarização do ensino do campo e tenta afastar as análises sobre a falta de apoio financeiro e pedagógico à alfabetização.

A dialética entre educação do campo e as necessidades imediatas dos trabalhadores do camponato, permeiam as discussões no MST e em outros movimentos sociais do campo pelo direito à educação. A pedagogia implementada na educação rural é apenas um braço na luta pelo direito à terra e as políticas públicas voltadas aos interesses dessas pessoas periféricas. Portanto, não se pode conceber a alfabetização da população rural enquanto uma adaptação do que é professado em território urbano. O Brasil tem um histórico de alinhar seu sistema de ensino às diligências dos centros industriais, trazendo como parâmetro de seus objetos de estudo, apenas metodologias que possam ser aplicadas ao proletariado da cidade.

O PRONERA tem como objetivo geral fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas

para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável (SANTOS, 2008:97).

Nesse sentido, para Dias (2017), ante a criação do PRONERA, as universidades do país tiveram papel relevante na elaboração de planos de alfabetização para a população rural, apoiados principalmente nos trabalhos de Paulo Freire e na Pedagogia do Oprimido. Como abordado anteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, foi um marco na educação do campo por determinar a permanência do estudante considerando suas especificidades e o princípio de igualdade de condições para o acesso. Os artigos que se seguiram como o 23º, garantiu a flexibilização dos ciclos de ensino, podendo ser anuais, bimestrais, com alternância de período, de acordo com o que for interessante a pedagogia de aprendizado. O artigo 26º, já fala sobre a adaptação do currículo pedagógico nacional, considerando as particularidades locais visando respeitar seus critérios culturais e econômicos. Sendo o artigo 28º, especialmente destinado à educação rural, fixando que o ano letivo, o currículo escolar e a metodologia escolar do ensino básico levem em conta as singularidades de cada regionalidade campesina.

Com a consolidação do MST em 1990, no Rio de Janeiro, às discussões sobre PRONERA se fixaram juntamente com a própria constituição do programa, e a primeira interação expressiva entre os movimentos sociais pelo direito à terra e as universidades públicas do país, foi em 1999, quando a UFF (Universidade Federal Fluminense) ministra o primeiro curso “Alfabetização de Trabalhadores Rurais em Assentamentos e Acampamentos nos Municípios do Estado”, realizado em assentamentos rurais na baixada fluminense. Essa iniciativa possibilitou a capacitação de educadores em diversas regiões do estado, fomentando também que mais educandos permanecessem no ambiente escolar. (Santos, 2013).

Em seguida, em torno de 2001 a 2004, a Federação de trabalhadores agrícolas (FETAG), junto ao MST trabalhou em conjunto com a UFRRJ para pôr em prática o “Educar para Emancipar”, “Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos de Reforma Agrária” e outros programas de alfabetização para as comunidades rurais do Rio de Janeiro. As áreas de maior atuação do programa “Educar para Emancipar” foram: a Baixada Fluminense, o Médio Vale do Paraíba, o Centro Sul Fluminense e o Norte Fluminense. Áreas de

características distintas, mas com a vida dos trabalhadores rurais ainda pauperizadas, como apontadas abaixo por Dias.

a) Baixada Fluminense – que comporta assentamentos/acampamentos situados em áreas em processo de urbanização ou alvo de especulação imobiliária para futura ocupação urbana, cujos assentados são trabalhadores desempregados, subempregados ou aposentados de baixa renda nos bairros menos favorecidos da periferia dos municípios dessa região metropolitana do Estado, que se associam a movimentos de luta pela terra como alternativa de sobrevivência;

b) Médio Vale do Paraíba – caracterizado por áreas degradadas por práticas de monocultura ou pecuária extensiva, cujo perfil de assentados são trabalhadores rurais sem terra ou emprego, antigos pequenos arrendatários e trabalhadores urbanos desempregados que, juntos, buscam na obtenção da terra um meio de sobreviver;

c) Centro-Sul Fluminense e Norte Fluminense – essas regiões caracterizadas, no litoral sul fluminense, por áreas limítrofes a reservas florestais e frações da Mata Atlântica, e, no norte fluminense, pela prática secular da monocultura, tem como perfil de assentados além de trabalhadores urbanos desempregados, aqueles excluídos pelo processo de modernização das atividades urbanas e antigos assalariados rurais desempregados em razão da crise nas atividades tradicionais da região. (Dias Alberto, 2017 p. 31).

O projeto objetivava a construção coletiva e permanente de uma pedagogia que se adequasse aos educandos do campo, proporcionando um resgate a própria identidade, a valorização do conhecimento rural, a mimética entre ambiente natural e ambiente construído, além de resgatar os valores de inclusão a diversos grupos sociais e gêneros. Entre seus objetivos, na documentação do projeto também há referência a capacitação de 14 profissionais para o trabalho no âmbito rural; alfabetizar em nível básico 240 trabalhadores no período de dois anos; acompanhamento contínuo dos assentamentos rurais e a produção de materiais didáticos adequados a realidade campesina; implementar ao menos um debate regional por ano que integrasse educandos e educadores em cunho avaliativo; participar de fóruns e seminários que discutissem a temática em questão.

Em Dias (2017), todas as metas detalhadas no plano de trabalho eram uma forma de sistematizar e acompanhar a evolução do projeto que estava sendo executado. Esse tipo de abordagem metodológica determina vários pontos de convergência com as análises de Paulo Freire, que em pedagogia do oprimido faz alusão às lideranças revolucionárias como indivíduos necessários à concretização de uma mudança de paradigmas que empregue a educação

humanizada como uma ferramenta que gere o ímpeto de mudança na classe oprimida.

Já segundo Silva (2013), a pedagogia humanizadora, que é a prática explorada nas diversas tentativas dos movimentos sociais pelo direito à terra de alfabetizar os trabalhadores rurais, foi apoiada especialmente em cima dos trabalhos de Paulo Freire, desenvolvendo-se a partir de temas geradores e também recorrendo à educação como forma de engajamento e percepção de si mesmo enquanto sujeito social. Presente nela, também inclui-se a análise empírica de forma ativa em um espaço de produção de saberes e cultura. A aplicação de uma pedagogia humanizadora, não traria o tempo-espaço enquanto algo estático, com ensinamentos técnicos genéricos que seriam uma narração incessante, ao invés disso, essa seria uma teia de nós de inquietação, onde cada conhecimento compartilhado no ambiente educacional pudesse engendrar o pensamento crítico, sem apresentar uma realidade pré concebida, mas uma realidade em transformação. Dentro do ambiente educacional, se faz mais efetivo despertar o interesse de outros indivíduos em compartilhar conhecimentos, do que preencher esses mesmos indivíduos com saberes que podem ser pouco úteis ao seu contexto.

“[...] os cursos de EJA do PRONERA trabalham em consonância com uma proposta de educação do campo emancipatória, tendo nos trabalhos de Paulo Freire a sua base, posteriormente tendo avançado a partir das contribuições teóricas e metodológicas de outros pesquisadores e, sobretudo, das experiências nos assentamentos e acampamentos rurais. Tanto na educação das escolas formais urbanas quanto rurais ainda há um predomínio de uma pedagogia tradicional, na qual o professor é o dono do saber e o conhecimento prévio dos alunos é normalmente desconsiderado.” (SILVA, T. L. A.; AGUIAR, L. DE C.; CARVALHO, 2013, p. 103).

Trazer o abecedário para dentro dos centros de ensino rurais, e trabalhar com o educando em repetições contínuas, onde a totalidade do programa de alfabetização só vise a “decoreba” das regras gramaticais e equações matemáticas, é o cerne da pedagogia vazia. O educador é o agente mediador entre o conhecimento orgânico e os saberes sistêmicos, que deve ajudar o educando a organizar esses aprendizados em prol da busca por justiça social e melhores condições de existência. Permanecer na tentativa de narrar pronomes e sujeitos para outros indivíduos sem a compreensão devida que o pronome “eu”, se trata do próprio intermédio para transformações na vida cotidiana do

educando, é a metodologia de domesticação que a classe dominante permite que seja empregada.

A construção do projeto “Educar para Emancipar” foi o prelúdio do EJA para trabalhar a alfabetização de jovens e adultos do campo. A formação pedagógica dos professores e coordenadores, tecia ferramentas para a aplicação do conteúdo referente às disciplinas do 1º ao 4º ano do ensino fundamental. O MST, foi o responsável pelo pedido de elaboração da proposta, mas para além de alfabetizar os moradores dos assentamentos rurais do Rio de Janeiro, também foi visado no programa a qualificação de educadores que já estivessem inseridos no mesmo contexto social sob a assessoria da UFRRJ.

Pode-se ver entrelaçado nessa configuração as reflexões freireanas em um ensino humanizado, onde o educador não irá negar ao educando seu processo de aprendizagem, e nem obstante a isso irá fazer uma “doação” de seus saberes a um ignorante. A capacitação de moradores de zonas rurais a se tornarem os educadores de seus imediatos é a concretização do aprendizado horizontal, sem determinação de posições, onde pode e deve existir rotatividade entre os mediadores da educação em um impulso conciliador.

O MST, ademais deveria seguir a Manual de Operações do PRONERA, sendo juntamente a adesão a um programa participativo em diferentes escalas sociais uma de suas cláusulas, onde esses atores diversos o integrariam sem fins lucrativos.

[...] devem ser elaborados coletivamente pelas instituições públicas federais, estaduais ou municipais de ensino, ou instituições comunitárias sem fins lucrativos que trabalhem com o ensino fundamental, médio, profissional, técnico ou superior, em articulação com as superintendências regionais do INCRA, e os movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais a serem atendidos (BRASIL, 2004, pág. 21).

A transdisciplinaridade ao qual o programa estava sujeito é um de seus pontos fortes no que tange a não eleição de um saber absoluto. Além disso, romper o limite do individualismo do conhecimento, é romper também, com a narrativa de transmitir a experiência àquele que não pode experienciar. A emancipação do sujeito nos termos de educação do PRONERA, não estavam relegados aos trabalhadores do campo analfabetos, mas se tornaria diversos pontos de contato entre agentes de mudanças, que seriam transformadores e transformados, sem a academização das esferas educacionais e sem enrijecer

os papéis nos espaços de troca e partilha.

É possível analisar nessa trajetória em que o “Educar para Emancipar” age junto ao PRONERA, não apenas reduzindo taxas de analfabetismo, mas trabalhando o exercício da cidadania e aguçando o “olhar desatento” de todos os envolvidos a desnudar a vida e refletir a exclusão social dos trabalhadores camponeses. O processo de alfabetização não poderia ser reduzido ao tecnicismo de transformar a mão de obra rural em literalmente mão de obra. O percurso trilhado por todos os agentes envolvidos no projeto, objetivava trazer à superfície o pensamento crítico de cada força humana que trabalhava no campo, contextualizando essa força em sua totalidade, porém de um pensamento externo que pudesse ser aproximado do sujeito que tece a crítica e pudesse assimilar-se a sua conjuntura.

“A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos. (...). Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo” (Freire, 1978, pág. 65).

O projeto com a UFRRJ encontrou seu fim por não conseguir transpor a falta de infraestrutura básica nos assentamentos rurais e ir de encontro com as limitações dos profissionais locais em exercer a docência. Aspectos estes, que corroboram a precarização e miserabilidade dos territórios rurais, onde a má qualidade de vida e a constante luta pela sobrevivência impedem que as pessoas possam refletir a própria existência e permaneçam em um ciclo sedimentado e meritocrático sobre quem merece o direito ao acesso educacional. Logo, o estudo de caso da UFRRJ, evidenciou também o quanto os órgãos públicos/governamentais, na mesma medida que trabalham a favor do povo, também desempenham o papel de mitigar qualquer alusão ao abalo da estratificação social, uma vez que a burocratização e o atraso no repasse de verbas ao projeto foram determinantes para o seu encerramento em uma etapa tão embrionária. (Santos, 2013)

Além das experimentações da UFF e da UFRRJ, que foram ímpares durante e após o momento em que conseguiram permanecer ativos, em 2006 o projeto “EJA -Alfabetização e Escolarização de 1° a 4° Série” desenvolveu-se em parceria com a UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) e o MST, em mais um esforço político-pedagógico de emancipar os trabalhadores rurais

através da garantia a educação e integração às lutas sociais. O EJA/PRONERA em consonância com a UERJ também visou a construção de um ambiente pedagógico focado nas especificidades da educação do campo, estimulando a valorização cultural dos saberes rurais, e trabalhando com um total de 480 alunos, distribuídos em 20 turmas, atingindo 22 assentamentos rurais.

Ainda sim, segundo Martins (2008), a experiência do PRONERA na realização da alfabetização de jovens e adultos, encontrou diversos entraves à efetivação deste feito, dentre esses destaca-se; a) demora na liberação de recursos, em que em mais de três estudos de caso houveram atrasos no repasse de verbas para poder dar continuidade ao programa (atraso no pagamento de professores e falta de recursos para a implementação de oficinas); falta de infraestrutura, onde os alunos não tinham ambientes de ensino adequados, com cadeiras infantis, falta de iluminação ou falta de apoio alimentar; b) cursos de curta duração, em que o projeto atuava por pouco tempo dentro dos assentamentos e muitas vezes tendo sua frequência de aulas paralisada em detrimento de fatores externos; c) resistência a metodologia do PRONERA, que parte de uma abordagem freireana com temas que gerem análise crítica da realidade do educando, porém este mesmo educando ou o próprio educador permanecem engendrados aos métodos tradicionais de ensino, que não são assertivos por serem desconectados do território; d) falta de certificado de conclusão do curso para os alunos.

4.d - ASSENTAMENTO PAZ NA TERRA

O assentamento PAZ na Terra em Cardoso Moreira no Norte Fluminense foi um exemplo prático de como o curso EJA dentro do PRONERA sofreu resistência por parte dos educandos e educadores, sendo negligenciado pelo INCRA o repasse de recursos. Esse assentamento se formou em 2002, em uma região próxima ao município de Goytacazes, um território em que as plantações canavieiras perderam forças a partir da década de 90. (Santos 2013)

Segundo Santos (2013) grande parte da população do assentamento vivia em barracos de lona, sendo oriundos de uma zona urbana e não tendo contato necessariamente com um estilo de vida rural, e à espera do parcelamento do solo. O assentamento Paz na Terra se mostrou um local complexo, em que os

moradores, principalmente a sua juventude, transitavam entre dois territórios sem estarem enraizados em algum deles. A constituição de um assentamento, mesmo estando formalizado perante o estado, é um processo em que novas sociabilidades são estabelecidas e assim podendo gerar dicotomias, uma vez que os assentados não têm proximidade com o estilo de vida rural. Muitas das famílias ainda mantinham fortes vínculos com o meio de vida urbano, inclusive mantendo seus trabalhos nesses centros, e estando o acampamento localizado a 40 minutos do centro da cidade de Campos, foi constatado em sala de aula que essas pessoas não estavam completamente assimiladas a um estilo de vida campesino.

Assim sendo, como a educação do campo poderia operar em uma lógica de alfabetização humanizadora, que conecta os educandos ao próprio contexto, uma vez que os próprios indivíduos não estavam de fato inseridos no trabalho rural e na vida campestre? Nos estudos de caso anteriores, operados pela UFRRJ, os alunos e educadores já ofereciam resistência ao estilo de aprendizagem que estava fora dos métodos tradicionais aplicados na cidade. Em um ambiente rural, onde os jovens e adultos têm fortes relações com os centros urbanos, essa resistência ganha proporções diferentes, uma vez que eles estão afastados fisicamente da urbanidade, porém sua identidade e percepção socioespacial encontram-se entranhados na vida na cidade.

O que toda a literatura até aqui analisada mostrou, foi que o trabalho e a metodologia implementados pelo PRONERA tiveram como centralidade o rompimento aos meios de educação tradicionais que marcam os indivíduos histórica e socialmente, sendo um método de educação que também não leva em conta a conjuntura de cada grupo social sujeito àquela forma de alfabetização não problematizadora. O MST e outros agentes envolvidos no projeto, também tiveram que lidar com um aspecto identitário e geracional dos educandos do assentamento. O método pedagógico utilizado para ensinar adultos a ler, não era bem assimilado pelos jovens em idade de amadurecimento, jovens adolescentes. A título de exemplo, a juventude do assentamento Paz na Terra, estava inserida num contexto que não só determinava sua classe social e o acesso a equipamentos públicos e culturais, como também estava sujeita a refletir um padrão comportamental geracional criado pela modernidade.

O Estudo de caso do assentamento Paz na Terra, segundo Martins (2008), constatou que a juventude que estava inserida nos padrões da modernidade, e já dispunha de práticas urbanas enraizadas pautadas em suas próprias vivências, tinham preferência em estudar fora da zona rural. Isso porque, estudar fora da zona rural para esses jovens, significava estabelecer novas relações e ter acesso ao lazer e ao entretenimento que não estava garantido aos assentamentos e acampamentos rurais. Além do mais, como foi tratado neste capítulo, a própria imagética construída pela pedagogia midiática em torno das escolas rurais, era de cunho pejorativo, onde essas escolas eram retratadas como sendo antro de pessoas ingênuas e ignorantes. Portanto a permanência destes jovens nas salas de aula, não significava apenas como eles mesmos poderiam ser ou não mais integrados àquele método de aprendizagem, mas a identificação de si próprio como pertencente ao contexto da ruralidade seria sinônimo de se identificar ao atraso e às características “caipiras” que foram relegadas às comunidades campesinas.

Estudar fora representava uma oportunidade de conhecer outras pessoas, ampliar o círculo de amizade, poder sair do convívio diário do assentamento, se divertir e namorar. Atividades que têm grande representatividade na vida dos adolescentes, pois é o momento em que estão buscando desenvolver e estreitar as relações que se dão fora do núcleo familiar. Segundo a educadora, os jovens reclamavam que não havia oportunidades de lazer no assentamento e que a saída para a escola significava um momento de diversão. Devido ao assentamento ser formado por famílias de origens urbanas, muitos jovens tinham passado parte da sua vida na cidade e suas atividades e lazer estavam ligadas a ela, por isso a grande dificuldade de frequentar uma escola no assentamento, onde eram discutidos temas ligados a questão agrária. (Santos, 2013, p. 131).

Além da imagem depreciativa que as escolas rurais agregavam involuntariamente, para alguns autores, os espaços de aprendizagem eram precarizados na sua infraestrutura em detrimento às escolas urbanas. Segundo Molina, Montenegro e Oliveira (2009), 75% dos alunos de escolas rurais não tinham acesso a bibliotecas, 98% das escolas não contam com laboratórios de ciências e 92% das escolas não têm acesso à internet. Assim, além de identificar os problemas impostos pela modernidade à evasão escolar rural, também se somam aos desafios da educação, enquanto forma de emancipação, a própria estrutura desses assentamentos. Tendo seus ambientes de aprendizagem sempre sobrepostos a estrutura das escolas nos espaços urbanos. No caso, os estudantes de Paz na Terra, por já terem o empirismo de ter acessado a uma

escola na zona urbana, tinham mais resistência em se adaptar à metodologia e espaço físico rural.

Segundo Martins (2008), o processo de formação do assentamento não considerou a perspectiva da juventude, onde os jovens rejeitavam as diretrizes impostas no convívio local, mas eram paralelamente deixados no esquecimento das decisões que impactavam toda a comunidade. A hierarquização das faixas etárias foi responsável por excluir a juventude da tomada de decisão sobre si mesmo enquanto sujeito crítico, reduzindo a contribuição deles a serem filhos dos assentados e trabalhadores, não podendo produzir saberes e reflexões relevantes. Nesta perspectiva, os entraves encontrados pelo PRONERA para desempenhar sua atribuição dentro das comunidades rurais, perpassa várias camadas de consolidação de poder, que são profundamente enraizadas em uma construção cultural que não prioriza a “elevação do pensamento”. A emancipação através da educação deve dialogar com o contexto que os alunos estão inseridos, mas ela só é libertadora se conseguir assumir uma função interseccional de distanciar o indivíduo do fenômeno e fazê-lo refletir não apenas sua condição de existência, mas a existência dele enquanto coletivo, sem privatizar o próprio sofrimento e a negação de direitos. O letramento, mesmo que metodologicamente apoiado em pensadores revolucionários como Paulo Freire, será pouco assertivo se não puder refletir as próprias abordagens freireanas a uma sociedade pós-moderna, coetânea a cultura de domesticação, e fragmentada o suficiente para que os papéis de gênero, raça e classe não consigam assumir expressividade social. (Santos, 2013)

Assim sendo, para Dias (2017), o MST teve grande representatividade dentro do contexto de alfabetização como ferramenta de emancipação e conquista a reforma agrária. No estado do Rio de Janeiro, em conformidade com outras instituições, foi o principal movimento social a atuar junto ao PRONERA, pela sua maior capacidade de organização. Mas em 2007, muitas famílias que viviam no assentamento em questão, desistiram de permanecer ali e de se escolarizar através do PRONERA. O INCRA acabou perdendo credibilidade pela demora em resolver a questão do parcelamento do solo e da não geração de subsídios necessários à permanência no local. A atuação do MST também foi mitigada dentro do assentamento, uma vez que o movimento não estava tendo a articulação necessária para exigir melhorias e mudanças dentro do território

rural. O PRONERA foi encerrado em 2009 no assentamento Paz na Terra.

Neste capítulo, é perceptível a significativa importância dos movimentos sociais, incluindo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, na defesa e promoção das políticas públicas educacionais direcionadas à população do campo brasileira, com especial destaque para o Estado do Rio de Janeiro. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, tem desempenhado um papel crucial nos avanços da educação rural, enquanto o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) se destaca como uma das principais políticas públicas no Brasil voltadas para a educação do campo no país, rompendo com o modelo da educação tradicional que historicamente negligenciava os estudantes das áreas rurais, especialmente no Estado do Rio de Janeiro.

No próximo capítulo, será examinada a eficácia do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) na Baixada Fluminense, especificamente no município de Duque de Caxias, Estado do Rio de Janeiro. Além disso, envolverá uma compreensão das políticas públicas de educação voltadas para o campo nesse mesmo município e sobre a formação dos docentes que atuam na ponta das escolas do campo da região.

5. INTERFACES CULTURAIS, SOCIAIS E ÉTNICO RACIAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.

O presente capítulo visa investigar as dinâmicas culturais, sociais e étnico-raciais presentes no projeto político pedagógico de uma escola municipal do campo a partir de um questionário trabalhado em campo, a escola está localizada na área rural do município de Duque de Caxias no bairro Xerém.

Diante deste contexto, envolvido por incontáveis disputas e especificidades, a análise e as reflexões sobre a elaboração e implementação das políticas públicas educacionais e, neste caso específico, as direcionadas ao atendimento aos sujeitos do campo. Para tal, percebe-se a necessidade de pesquisar as interfaces entre os diversos atores e atrizes do campo no intuito de realizar um aprofundamento histórico acerca da educação do campo no Brasil.

Destacando, como debatido ao longo da presente pesquisa, que estas interfaces estão diretamente relacionadas às lutas dos movimentos sociais, que se sucederam ao longo da construção sócio-histórica brasileira, onde seus

limites e possibilidades, avanços e recuos, serviram de base para a promoção de diversas ações que garantissem a implementação de políticas voltadas ao campo e seus sujeitos.

Esses debates pontuaram, em parte, os anseios da população que questionava, sobretudo, a formação dos indivíduos pautados apenas nos interesses econômicos e políticos da classe dominante brasileira. A crítica surge em função na não consideração das histórias, sonhos, desejos, limites e possibilidades dos povos do campo (BICALHO, 2017, p. 215).

Frente a esta dinâmica histórica na qual o campo e seus indivíduos são relegados, de fato, à influência dos interesses da classe dominante brasileira que tem uma visão de território a ser explorado, na dinâmica economicista, e subjugado, no âmbito histórico-social, uma vez que este olhar, além de carregar todos os valores preconceituosos de uma sociedade urbanocêntrica, visam sustentar o imaginário construído de que o campo e seus habitantes funcionem como base de sustentação da cidade

Desta forma, compreender como as políticas públicas de educação do campo foram sendo construídas e, em seguida, implementadas funcionam, na prática, como referencial teórico-metodológico da ação dos sujeitos do campo, representados pelos movimentos sociais, na luta pela garantia de seus direitos, especialmente, àqueles que correspondem, ao acesso à educação pública, de qualidade e que atenda os anseios da realidade dos povos que representam o campo.

Como resposta, o desenvolvimento de programas como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) se consubstanciaram num conjunto de políticas basilares para estruturação dos saberes do campo, e toda a sua epistemologia, necessários à lógica da educação que dialogue com os anseios e especificidades educacionais dos sujeitos do campo. Cabe destacar, como foco desta pesquisa, que todo o movimento entorno da organização e institucionalização do PRONERA foi central para o desenvolvimento de todas as temáticas em torno da educação do campo, pois a partir da sua redação houve todo um movimento (social, político, econômico e educacional) que permitiu a evolução dos demais programas e leis,

em diversos níveis, garantidores de acesso, de permanência e de progresso, visando a qualidade da Educação do Campo.

Assim, analisar os impactos e ações das políticas públicas nos diversos níveis (Federal, Estaduais e Municipais) significa examinar e pensar o funcionamento prático da formação dos estudantes, professores e professoras e todos os profissionais da educação. Neste sentido investigatório, estudar a formação docente nas escolas do campo, mais especificamente, das da cidade de Duque de Caxias, tendo como orientação a relação com as práticas da educação popular, seguem o nexo dos valores históricos, culturais e de vida daquelas/es que devem e “podem contribuir para a gestação de embriões de democratização, socialização de poder, superação dos desafios, afirmação de identidades e seres humanos preocupados com o fortalecimento de ambientes coletivos” (BICALHO, 2017, p. 210).

A Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro foi inaugurada no ano de 1969. Inicialmente, a unidade escolar foi batizada como Escola Municipal Castelo Branco, que, de acordo com a memória da comunidade escolar, ocorreu como um gesto da administração municipal, à época, ao alinhamento com o governo ditatorial-Militar que vigorava naquele momento, sob a presidência do General Emílio Garrastazu Médici (1969-1974).

Anos mais tarde, em 1978, segundo informações contidas em documentos arquivados no acervo da Secretaria Municipal de Educação, teve as suas atividades encerradas de maneira compulsória. Após, aproximadamente, dez anos de inatividade, no ano de 1988, o órgão responsável pela administração educacional decidiu atender às reivindicações dos moradores da localidade que exigiam, dentre diversas demandas, como saneamento, obras de infraestrutura, acesso à propriedade e moradia, a reativação da antiga escola que foi denominada, em homenagem à própria comunidade, como Escola Municipal Bairro Tabuleiro.

Em 2012, de acordo com a portaria municipal número 028, as atividades educacionais da Unidade Escolar foram ampliadas, passando a ofertar vagas de creche para as famílias do bairro. Desta forma, a escola passou a chamar-se Creche e Escola Municipal Bairro Tabuleiro, podendo, assim, escolarizar as crianças, enquanto seus familiares estivessem executando as suas atividades laborais.

A escola desenvolve as suas atividades por, aproximadamente, 35 anos, no momento da pesquisa, realizada no decorrer do ano de 2023, a unidade contava com 147 matriculados, atendendo crianças da creche (três anos) até os anos iniciais (1º ao 5º ano / entre seis e dez anos). Cabe destacar que, em 2014, a escola foi obrigada a diminuir o quantitativo de alunos devido a uma decisão arbitrária da SME (seguindo a lógica da educação bancária e neoliberal dos organismos e avaliações privadas da educação como o IDEB), determinando que a partir daquela data a escola funcionasse somente com Educação Infantil (3,4 e 5 anos).

Segundo os entrevistados houve um movimento de resistência, naquela ocasião, e contrariando a decisão da comunidade escolar, os alunos foram remanejados pela secretaria de educação para outra unidade. Naquele período, a gestão escolar foi procurada pelos responsáveis indignados com a ação hostil do órgão da prefeitura, os familiares destacavam a importância desta escola para o bairro, demonstrando uma imensa preocupação com o seu possível fechamento, visto que a redução drástica do quantitativo de alunos, na época de 78 para 41 alunos, poderia fomentar o discurso de encerramento das atividades em escolas de fixadas em territórios rurais que funcionassem com um número reduzido de alunos.

Mesmo tendo que cumprir as determinações arbitrárias da prefeitura, representada pela SME, no ano seguinte, 2015, o engajamento coletivo dos moradores na luta pelo direito à escolarização resultou no retorno pleno das atividades e de todos os alunos e alunas, os quais foram realocados, novamente, tanto ao território de origem quanto aos espaços educacionais da Creche e Escola Municipal Tabuleiro.

A imagem destaca o território onde se localiza a referida Unidade Escolar, situada no Bairro Tabuleiro, região que fica localizada a 14 Km de Xerém, 4º Distrito do município de Duque de Caxias, é composta, além do corpo docente, por diversos profissionais da educação de diversas áreas e funções como: 01 diretor, 01 secretária, 01 professor especialista, 01 professor de libras, 01 intérprete de libras, 10 professores e 18 funcionários de apoio.

Imagem – 17 – Creche Escola Municipal Tabuleiro.



Fonte: Barros (2022)

5.a - ESCOLA TABULEIRO E SEU PANORAMA HISTÓRICO

Uma escola é para além de uma instituição de ensino um local de atravessamentos sócio-políticos e históricos. A Escola Municipal Bairro Tabuleiro ao longo dos anos enfrentou questões políticas e sociais no campo que marcaram a sua história.

Segundo Danielle Barros:

Em 1978 a escola foi desativada devido à evasão escolar e às inúmeras dificuldades encontradas para desenvolver um trabalho educativo de qualidade, permanecendo assim por dez anos. Por reivindicação dos moradores, em 1988 a Secretária Municipal de Educação/SME reativou a escola com o nome escolhido pela própria comunidade, passando a se chamar Escola Municipal Bairro Tabuleiro.(Danielle Barros, p.14, 2022)

Com essa citação, percebe-se que a escola é fruto de uma luta comunitária dos trabalhadores da educação e da comunidade local, tendo em vista que a escola foi criada para atender os filhos dos agricultores dessa localidade, porém, o acesso a escola apresentava imensas dificuldades principalmente para os educadores.

A rua em que está localizada a Escola Bairro Tabuleiro, possui

dificuldades de acesso para carros, por exemplo, devido a estradas de chão, o matagal e o rio Paty em que contribui ainda mais para a dificuldade de acesso, principalmente em períodos de cheia.

Ao longo dos anos, a escola passou por transformações, tornando-se em 2012 a Creche Escola Municipal Bairro Tabuleiro, com o intuito de atender às necessidades da comunidade de forma mais abrangente. Apesar dos desafios, a escola se destacou como uma das principais instituições de ensino rural em Duque de Caxias, especialmente devido à sua relação com a horta escolar.

A escola, no entanto, enfrenta diversos desafios. Uma das principais questões é o acesso precário, devido à localização remota da escola e às condições precárias das estradas, o que torna o trajeto dos professores, funcionários e alunos complexo e perigoso, incluindo a travessia do Rio Paty em condições adversas. Além disso, a infraestrutura limitada da escola, inicialmente composta por instalações simples, como um salão, dois banheiros e umacozinha pequena, impactava a qualidade do ensino.

Outro desafio enfrentado pela escola é a rotatividade de professores, devido às dificuldades de acesso e às condições de trabalho desafiadoras, levando à necessidade de convocação especial de candidatos para preencher vagas. A falta de apoio institucional também se destaca como uma dificuldade, com a ausência de suporte das entidades ligadas à agricultura, a falta de atividades da EMATER na região e a desmobilização de movimentos sociais como a Pastoral da Terra, o que dificulta a implementação de políticas educacionais eficazes e a integração da escola com a comunidade.

Essas dificuldades evidenciam os obstáculos enfrentados pela Escola Municipal Bairro Tabuleiro para oferecer uma educação de qualidade em um contexto rural e remoto, ressaltando a importância de políticas públicas e apoio institucional para superar tais desafios e promover o desenvolvimento educacional na região.

Em 2023 surge a ideia de desenvolver um projeto pedagógico que tivesse como base teórica as questões que envolvessem educação saudável e alimentação saudável. O projeto desenvolvido pela equipe de professores na escola, “Corpo e Mente Saudáveis” teve auxílio do pessoal de apoio.

A proposta visa o desenvolvimento integral dos alunos, indo além do ensino tradicional ao estimular a criatividade, a imaginação, a oralidade e a

percepção visual e auditiva por meio da literatura infantil e do contato com a horta escolar. Essa abordagem holística busca não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o crescimento pessoal e social dos estudantes, promovendo habilidades essenciais para a vida.

Além disso, o projeto tem como objetivo central promover o gosto pela leitura e pela escrita, essenciais para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos. Através da literatura infantil, pretende-se despertar o interesse dos estudantes, incentivando a autonomia na leitura e a expressão criativa por meio da escrita. Essa abordagem contribui não apenas para o desempenho escolar, mas também para a formação de indivíduos críticos, reflexivos e culturalmente enriquecidos.

Outro ponto relevante da justificativa do projeto é a promoção da alimentação saudável. Utilizando os produtos da horta da escola, o projeto busca conscientizar os alunos sobre a importância de uma dieta equilibrada e nutritiva, destacando os benefícios do consumo de alimentos frescos e cultivados localmente. Essa abordagem não apenas educa sobre hábitos alimentares saudáveis, mas também fortalece a conexão dos alunos com a natureza e o meio ambiente, incentivando práticas sustentáveis e responsáveis.

Valorizar a cultura do campo e promover o contato dos alunos com a produção de alimentos são aspectos fundamentais do projeto. Ao integrar a horta escolar nas atividades pedagógicas, a escola proporciona aos estudantes a oportunidade de vivenciar o ciclo de cultivo, colheita e consumo de alimentos, fortalecendo o respeito pela terra, pela agricultura e pela comunidade local. Essa vivência prática e significativa contribui para a formação de cidadãos conscientes, engajados e conectados com o ambiente ao seu redor.

O projeto pedagógico da horta comunitária da escola Tabuleiro tem por objetivo atender uma solicitação da SME a combater as práticas de bullying e violência na escola, estimular a educação ambiental e realizar o letramento das relações étnico-raciais.

Todavia, para que essas medidas tenham um resultado eficaz ou esperado é necessário que haja uma equipe multidisciplinar explicando e orientando as questões supracitadas como o convívio comunitário no espaço em que se encontra a comunidade escolar.

Imagem – 18 – Escola Rural de Caxias utiliza horta como ferramenta pedagógica



Fonte: Jornal O Dia

Além disso, percebe-se que apesar da proposta indicar que o projeto se daria por meio de leituras individuais e coletivas de livros didáticos, clássicos, cordéis etc., e que a partir desses livros os temas seriam desenvolvidos, não são indicados os livros nesse. Então não há a certeza de que esses temas serão abordados nas dinâmicas escolares.

Esses livros então, ao que se trata no projeto, serão escolhidos pelos professores regentes de cada turma, então, não há como dizer que esses temas serão trabalhados já que não possui uma seleção prévia para os livros. Portanto, a ausência de uma lista específica de livros e autores a serem utilizados no projeto pode impactar a consistência e a uniformidade das abordagens pedagógicas em relação aos temas propostos. A seleção dos materiais de leitura é um aspecto fundamental para garantir a coerência e a eficácia do projeto, possibilitando a integração dos temas sugeridos de forma mais estruturada e planejada nas atividades escolares.

5.b. ANÁLISE DO PROGRAMA POLÍTICO PEDAGÓGICO E OS IMPACTOS DAS CURRICULARES DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE.

O contexto histórico das escolas do campo tem na luta dos movimentos sociais uma de suas principais bandeiras, pois a resistência, personificada nos intensos e históricos embates pela garantia do próprio direito à sobrevivência, serviram de tônica para a estruturação dos princípios norteadores do processo de consolidação das demandas do campo e para o Campo.

A autonomia curricular, no campo acadêmico-educacional, corresponde a uma, dentre incontáveis demandas, com as quais referenciam a luta camponesa, na medida em que reflete as necessidades e anseios da representatividade identitária dos sujeitos do campo e suas especificidades. Nesta perspectiva, os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) desenvolvidos pelas escolas do campo necessitam seguir os conceitos curriculares que sejam pensados em consonância com a conjuntura territorial local.

Entretanto, vislumbra-se, em diversos, territórios espalhados pelo Brasil, que a teoria não apresenta-se contemplada, integralmente, na prática, uma vez que, comumente, observa-se a elaboração tanto de currículos escolares quanto de PPPs, influenciados pelas secretarias, com visão acadêmica, de formação que seguem a lógica de um formação universitária urbanocêntrica, desprezando as particularidades pessoais e humanas da formação da população brasileira como: as questões étnico-raciais, de gênero, culturais, territoriais e educacionais.

Para prosseguir com a análise é importante que seja colocado o valor de um projeto político pedagógico e sua importância para a comunidade escolar e suas adjacências tanto para construir diagnósticos dessa comunidade quanto para avaliar em um plano teórico, histórico e cultural uma escola.

O Projeto Político Pedagógico se trata de um instrumento que insere os objetivos centrais da unidade escolar, é um compromisso de toda comunidade a qual possui autonomia para confeccioná-lo de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promovendo estratégias para discentes, docentes e familiares. Trazendo-se sempre o panorama histórico, o quadro de alunos, o diagnóstico da comunidade e os caminhos teóricos e metas da unidade escolar, é uma forma de trazer o reconhecimento daquela escola.

A integração do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) em projetos político-pedagógicos do campo é de extrema importância para atender às demandas específicas das comunidades rurais. Essa inclusão permite o desenvolvimento de ações educativas alinhadas às necessidades locais, valorizando a cultura e promovendo práticas sustentáveis. Ao oferecer formação técnica e profissional, o PRONERA contribui para o empoderamento das comunidades, fortalecendo sua capacidade de organização e participação cidadã. A presença do programa também visa reduzir as desigualdades educacionais entre áreas urbanas e rurais, incentivando a permanência das pessoas no campo e integrando diferentes saberes, enriquecendo o processo educativo de forma holística. Dessa forma, o PRONERA desempenha um papel crucial na construção de uma educação mais contextualizada, inclusiva e alinhada aos desafios e competências das comunidades campesinas, promovendo o desenvolvimento socioeconômico e diminuindo as discrepâncias sociais.

Na Escola Creche Bairro Tabuleiro, entretanto, não há o alinhamento entre Projeto Político Pedagógico e PRONERA. Observando-se o material analisado, percebe-se a pouca integração entre as questões do campo, entre a formação continuada de professores para as especificidades do campo, em especial da Baixada Fluminense, Duque de Caxias e ainda a não integração entre a escola e a comunidade escolar.

Segundo Miguel Arroyo, doutor em educação pela Stanford University e professor titular da Faculdade de Educação da UFMG:

Porque entre tantos conhecimentos sistematizados nos currículos a serem ensinados, aprendidos e avaliados não entra o acúmulo de saberes sobre a docência como função social, como trabalho. Nem entram as vivências sociais e políticas, culturais e socializadoras humanas e tão desumanas dos próprios educadores e educandos. Talvez porque as áreas e disciplinas do conhecimento que os currículos consagram essas vivências e essas funções sociais e seus personagens como insignificantes, até decadentes. (Miguel G. Arroyo, p.72, 2023)

Miguel Arroyo nesse fragmento nos demonstra a fragilidade em currículos educacionais ao se debruçarem com as pautas para além de seus conteúdos programáticos, mas que incluam vivências, saberes e conhecimentos de seus discentes assim como o fazer docente de seus educadores.

Quando pensamos em um currículo que não aborda as especificidades

do campo, não propõe uma pedagogia da alternância e não valoriza seus educandos como sujeitos agentes da educação, e assim, trazido com o pensamento de Arroyo, percebendo sua função social como insignificante e até mesmo decadente.

Uma educação eficaz para o campo demanda um aprofundamento teórico-científico trazido pela formação continuada de professores. No questionário trabalhado durante as análises, os entrevistados garantiram que não houve essa educação continuada, tampouco houve a inserção de uma política pública pensada para a população campesina:

Os docentes atuantes na escola. possuem formação ou especialização na Modalidade de Educação do campo? Não Possuem

A Secretaria Municipal de Educação disponibiliza meios para contribuir na formação continuada dos professores? Na área de educação do campo, não. Outras formações acontecem, principalmente envolvendo as questões da nova matriz curricular.

Quando os educadores não possuem aprofundamento do campo a dinâmica escolar perde a identificação com seus alunos. Aprofundando o diálogo e ecoando outras vozes, a pesquisadora Danielle Barros, mestre em Educação, argumenta a seguinte sentença ao tratar da escola tabuleiro:

Apesar de muitos méritos já destacados neste trabalho investigativo com relação à unidade escolar, a pesquisa também apontou a falta de interação da escola do campo com as políticas públicas objeto desta tese, ou seja, é possível afirmar que a Creche-Escola Tabuleiro não conseguiu transacionar de uma educação rural formal para uma educação do campo plena. (Daniele Barros, p.78, 2022)

O fato de a escola não ter conseguido fazer essa transição completa de uma educação rural formal para uma educação do campo plena sugere que há um descompasso entre a realidade da instituição e as diretrizes e benefícios que as políticas públicas poderiam proporcionar. Isso ressalta a importância de uma maior integração e alinhamento entre a escola e as políticas públicas para garantir uma educação mais contextualizada e eficaz para a comunidade rural atendida pela instituição.

A constatação de que a escola ainda não conseguiu realizar completamente a transição de uma educação rural formal para uma educação do campo plena indica um descompasso entre a instituição e as diretrizes das políticas públicas. Este cenário destaca a necessidade urgente de uma maior

integração e alinhamento entre a escola e as políticas públicas, visando garantir uma educação mais contextualizada e eficaz para as comunidades rurais.

Uma educação do campo contextualizada implica um modelo que reconhece as particularidades das comunidades rurais, incorporando-as na abordagem pedagógica. Isso significa valorizar os saberes locais, como práticas agrícolas tradicionais e costumes culturais, integrando-os ao currículo escolar. Além disso, essa abordagem enfatiza as realidades locais, adaptando os conteúdos programáticos para refletir as características geográficas, econômicas e culturais específicas da região.

A integração entre a escola e a comunidade é essencial nesse contexto. Projetos pedagógicos, parcerias com agricultores locais e outras atividades extracurriculares são promovidos para estabelecer uma relação mais estreita e colaborativa entre a instituição de ensino e a comunidade rural. Desta forma, busca-se criar uma dinâmica de troca de conhecimentos e experiências.

Outro aspecto crucial da educação do campo contextualizada é o desenvolvimento de habilidades práticas relevantes para a vida rural. Isso pode incluir a formação em técnicas agrícolas, gestão sustentável de recursos naturais e outras competências que capacitem os alunos a lidarem com os desafios específicos do ambiente rural.

O estímulo ao empreendedorismo local também é uma componente importante dessa abordagem. Os alunos são encorajados a identificar oportunidades de negócios sustentáveis que beneficiem a comunidade, contribuindo assim para o desenvolvimento econômico local.

Além disso, a conscientização ambiental e a promoção de práticas sustentáveis são aspectos essenciais. A educação do campo contextualizada destaca a importância da preservação do meio ambiente, do uso responsável dos recursos naturais e da implementação de práticas agrícolas que promovam a sustentabilidade.

A participação ativa na comunidade é incentivada, permitindo que os estudantes se envolvam em projetos comunitários que não apenas fortalecem seu senso de responsabilidade social, mas também conectam a educação formal

à prática, tornando o aprendizado mais significativo e aplicável.

Assim, ao adotar uma abordagem educacional do campo contextualizada, a escola se posiciona como agente transformador, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos e alinhando-se mais efetivamente às suas realidades específicas. A integração eficaz entre a escola e as políticas públicas emerge como um catalisador fundamental para promover essa mudança positiva na qualidade da educação rural.

5.c - UM BREVE HISTÓRICO DO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS

O município de Duque de Caxias está localizado na região metropolitana do Rio de Janeiro na Baixada Fluminense no Brasil. A História deste município tem sua origem ao período colonial pelo qual passou o Brasil. Originalmente, o território que hoje pertence ao município de Duque de Caxias que era habitada pelos índios tamoios. Com a chegada dos colonizadores portugueses, houve o crescimento deste território para o interior, resultando na ocupação dessas terras.

História que começou no século XVI, ainda na época das doações das sesmarias - lotes de terra não cultivados ou abandonados, que os reis de Portugal cediam a terceiros. Nesta época, Brás Cubas e Cristóvão Monteiro foram uns dos primeiros agraciados. Uma parte das doações, às margens do Rio Iguaçu, deu origem ao território hoje constituído por Duque de Caxias. No século XVIII, o centro econômico brasileiro transferiu-se para Minas Gerais. O ouro veio substituir a plantação canavieira em crise, mudando o panorama da sociedade colonial. O deslocamento do eixo econômico do Nordeste para o Sudeste daria à região uma de suas funções mais expressivas: a passagem obrigatória daqueles que se dirigiam para Minas Gerias ou de lá regressavam. Com a abertura da primeira ligação direta entre o Rio de Janeiro e Minas, no início do século XVIII, a região cresceu em importância, transformando-se no “caminho do ouro”. Tropeiros faziam o transporte do minério e de outras mercadorias até os portos da região, sendo o mais importante o do Pilar. Depois dessa fase, a região também conheceu o ciclo do café, tendo como um dos eixos principais a rota ferroviária de Petrópolis até o Porto da Estrela, onde seguia de barco, através da Baía de Guanabara, até o Rio de Janeiro. (Revista pilares

Durante o século XIX, a região onde está situado a cidade de Duque de Caxias foi marcada pela cultura da cana de açúcar e posteriormente pela produção cafeeira. Somente nas primeiras décadas do século XX que a região começou a se desenvolver mais significativamente com a instalação de indústrias, principalmente durante o período de industrialização e que hoje se apresenta como uma das cidades mais importantes do Brasil em termo financeiro.

No dia 31 de dezembro de 1943, através do Decreto-Lei 1.055, Caxias, antigo distrito de Iguaçu, é elevado à categoria de município, recebendo o nome de Duque de Caxias. Uma vitória de um grupo político e da população que desejava novos rumos a uma cidade com imenso potencial de crescimento e que almejava abandonar as amarras do passado e acelerar no caminho do progresso e do desenvolvimento social (Revista pilares da História Ano II N-03 dezembro de 2003 p. 05).

Assim como os municípios da baixada fluminense, Duque de Caxias que ao longo do século XX passou por uma forte urbanização e crescimento populacional, impulsionado principalmente pela migração de trabalhadores (as) de outras regiões do país em busca de melhores oportunidades de emprego nas indústrias locais.

Atualmente o município é o mais rico da baixada fluminense, com uma economia bem diversificada, incluindo os setores secundários e terciários.

Setor secundário está ligado a transformação de matérias primas, formado pela construção civil, indústria e geração de energia elétrica. Já o setor terciário é responsável pelas atividades de educação, saúde, comércio e turismo e tem uma forte participação na economia. Duque de Caxias é a cidade mais rica da baixada fluminense. Em 2021, o PIB per capita era de R\$ 57.170,07. Na comparação com outros municípios do estado, ficava nas posições 19 de 92 entre os municípios do estado e na 712 de 5570 entre todos os municípios. Já o percentual de receitas externas em 2015 era de 66,2%, o que o colocava na posição 59 de 92 entre os municípios do estado e na 4661 de 5570. Em 2017, o total de receitas realizadas foi de R\$ 2.318.008,29 (x1000) e o total de despesas empenhadas foi de R\$ 2.369.382,24 (x1000). Isso deixa o

município nas posições 3 e 3 de 92 entre os municípios do estado e na 27 e 24 de 5570 entre todos os municípios (dados do IBGE 2023/v4.6.61).

Imagem – 19 - MAPA – Baixada Fluminense



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Baixada.png>

Apesar do ser um município com uma boa arrecadação, isso não significa bons resultados na sua política social, Caxias tem enfrentado grandes desafios em infraestrutura urbana precária, uma das maiores desigualdades sociais, econômicas e espaciais, problemas relacionados a segurança pública entre outros.

O município fica aproximadamente 24.85Km de distância da capital do Rio de Janeiro e tem como principais vias: Rodovia Washington Luiz (BR-040), Arco Metropolitano do Rio de Janeiro (BR - 493), Linha Vermelha, Linha Amarela, Rodovia Presidente Dutra (BR-116) e Avenida Brasil.

Educação:

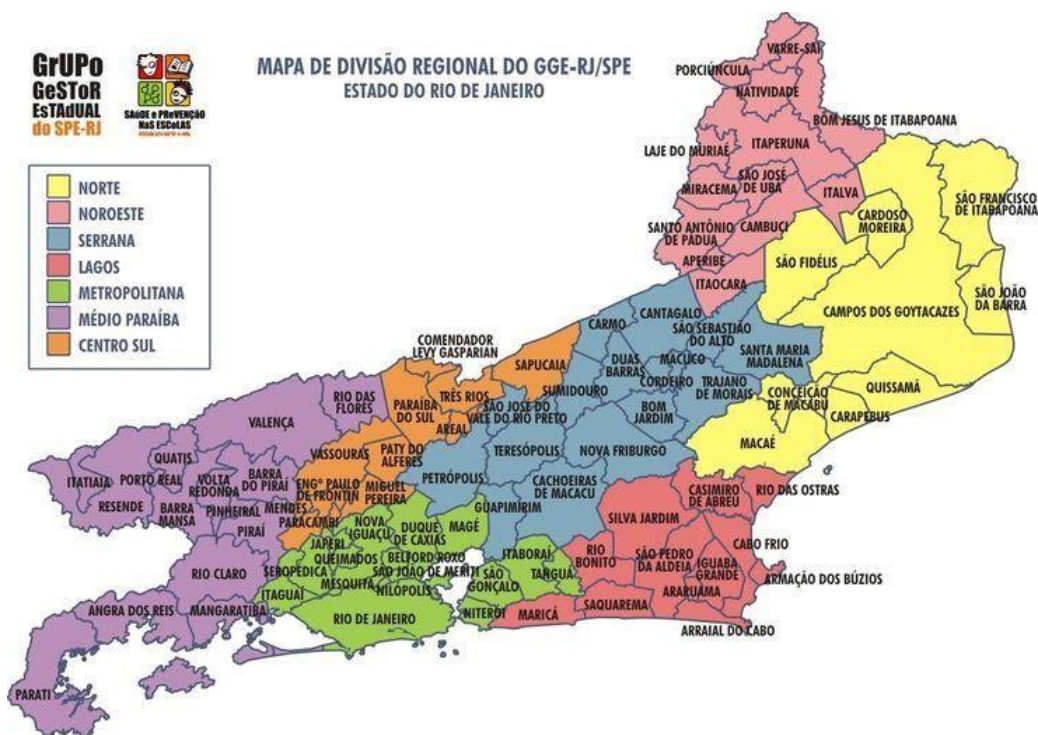
Segundo dados do Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias possui 179 escolas municipais, duas escolas federais, 88 escolas estaduais, sendo uma delas técnica e 128 escolas particulares. A

taxa de alfabetização de pessoas residentes no município, com quinze anos de idade ou mais, está em 95%. (fonte prefeitura de D. Caxias pg 1)

Educação:

Em 2010, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade era de 96,1%. Na comparação com outros municípios do estado, ficava na posição 85 de 92. Já na comparação com municípios de todo o país, ficava na posição 4499 de 5570. Em relação ao IDEB, no ano de 2021, o IDEB para os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública era 4,3 e para os anos finais, de 4,1. Na comparação com outros municípios do estado, ficava nas posições 91 e 83 de 92. Já na comparação com municípios de todo o país, ficava nas posições 4716 e 4161 de 5570. (Dados do IBGE 2023/v4.6.61)

Imagem – 20 - MAPA – Mapa de divisão Regional do GGE – RJ/SPE Estado do Rio de Janeiro



Fonte: <https://spe-gge-rj.blogspot.com/2010/11/divisao-regional-gge-rjspe.html>

O Município de Duque de Caxias a apresenta uma boa rede de escolas sejam elas públicas ou privadas , também contam com boas universidade

públicas e privadas além do Colégio Pedro II, Caxias conta com uma unidade do Colégio Pedro II localizado no 1º distrito. O Instituto Federal Rio de Janeiro Localizado no 1º distrito, a Universidade Federal do Rio de Janeiro, que fica localizada em Santa Cruz da Serra divisa com o 2ª distrito, 3ª e 4º distrito, a Faculdade de Educação da Baixada Fluminense é uma instituição pública estadual localizada no bairro de Vila São Luís localizada no 1º distrito, a Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro localizada no 3º distrito, a Universidade do Grande Rio localizada no 1º distrito e também tem um campos da divisa do 2º, 3º e 4º distrito, a Universidade Estácio de Sá, localizado no bairro Jardim 25 de Agosto, no 1º distrito e Faculdade de Duque de Caxias, localizada também no 1º distrito.

Imagem – 21 - MAPA – Mapa dos distritos do município de Duque de Caxias RJ



Fonte: IBGE, 2012.

Tabela – 3 – Treze escolas do campo no município de Duque de Caxias RJ

<p>Escola Municipal Coração de Jesus: <i>Pré-Escola 40, Anos Iniciais 127, Educação Especial 10, Professores 20</i> <i>Localizada: Estrada São Lourenço, S/N Km 50, Chácara Rio –Petrópolis.</i></p>
<p>Escola Municipal Leni Fernandes: <i>Pré-Escola 42, Anos Iniciais 132, Educação Especial 4, Professores 6</i> <i>Localização: Rua Silvo Caldas, Parque Xerém.</i></p>
<p>Escola Municipal Montese: <i>Pré-Escola 51, Anos Iniciais 180, Anos Finais 112, Educação Especial 34, Professores 23</i> <i>Localizada: Rua Narciso, Lt 08 Qd 08 Apt 101. Vila Canaan.</i></p>
<p>Escola Municipal Parque Capivari: <i>Pré Escola 78, Anos Iniciais 299, Anos Finais 194, Educação Especial 24, Professores 29</i> <i>Localizada: Avenida Marques De Barbacena, Lote 18, Capivari.</i></p>
<p>Escola Municipal Presidente Vargas: <i>Pré escola 23 anos Iniciais 67 Educação Especial 4 professores 4</i> <i>Localização Estrado do Rio Paty, 5003 fazenda São Lourenço</i></p>
<p>Escola Municipal Professor Raul de Oliveira: <i>Pré Escolar 20, Anos Iniciais 70, Professores 3</i> <i>Localização: Travessa Mato Grosso, 60, Santa Cruz.</i></p>
<p>Creche Centro de Atendimento a Infância Caxiense Amapá: <i>Creche 66, Pré Escolar 37, Educação Especial 2, Número de Professores não informado.</i> <i>Localização: Rua Dalila, SN, Parque Barão do Amapá.</i></p>
<p>Escola Municipal Santa Rita: <i>Pré Escola 19, Ano Iniciais 81, Educação Especial 3, Professores 3</i> <i>Localização: Rua Marcio Santos Silva, 500, Mantiqueira.</i></p>
<p>Escola Municipal Santo Izidro: <i>Pré Escola 39, Anos Iniciais 110, Educação Especial 3, Professores 5</i> <i>Localização: Estrada Do Cantão, 24, Parque Eldorado.</i></p>
<p>Creche Escola Municipal Tabuleiro: <i>Creche 18, Pré Escola 39, Anos Iniciais 89, Educação Especial, 11 Professores 5</i> <i>Localizada: Bairro De Tabuleiro</i></p>
<p>Ciep Brizolão Municipalizado 328 Marie Curie: <i>Pré Escola 81, Anos Iniciais 240, Anos Finais 161, Educação Especial 44, Professores 24</i> <i>Localização: Siracusa Com Aracaju, Chácaras Arcampo.</i></p>
<p>Escola Municipal Brasil - Itália: <i>Pré Escola 37, Anos Iniciais 84, Educação Especial 16, Professores 8</i> <i>Localização: Estrada Do Aviário, Xerém.</i></p>
<p>Escola Municipal Sargento João Délio dos Santos: <i>Pré Escolar 37, Anos Iniciais 125, Anos Finais 101, Eja (Educação De Jovens E Adultos) 25, Educação Especial 24, Professores 13</i> <i>Localização: Avenida Brasil, 560 Fazenda Piranema, Xerém.</i></p>

Fonte: Censo escolar 2022 Inep (Matriculas por etapa)

Imagem – 22 - MAPA – Espacialidade das escolas do campo nos distritos do município de Duque de Caxias RJ

ESCOLAS DO CAMPO DA CIDADE DE DUQUE DE CAXIAS



ESCOLAS DO CAMPO

Escolas do CAMPO da cidade de Duque de Caxias: QUEM SÃO, E ONDE ESTÃO ?



01) CGAIC Amapá



REGIÃO 24

02) CIEP Marie Curie



REGIÃO 18

03) Creche Escola Bairro Tabuleiro



REGIÃO 24

04) E.M. Brasil-Itália



REGIÃO 25

05) E.M. Coração de Jesus



REGIÃO 24

06) E.M. Leni Fernandes



REGIÃO 25

07) E.M. Montese



REGIÃO 20

08) E.M. Parque Capivari



REGIÃO 24

09) E.M. Presidente Vargas



REGIÃO 24

10) E.M. Prof. Raul de Oliveira



REGIÃO 18

11) E.M. Santa Rita



REGIÃO 25

12) E.M. Santo Izidro



REGIÃO 25

13) E.M. Sargento João Dêlio



REGIÃO 24



REGIÃO Emilia Ferreira 25
02 ESCOLAS
251 EM BRASIL-ITALIA
253 EM LENI FERNANDES
254 EM SANTA RITA

REGIÃO Anita Garibaldi 20
01 ESCOLA
209 EM MONTESE

REGIÃO José Otílica 23
01 ESCOLA
234 EM SANTO ZÉRO

REGIÃO Bertold Brecht 24
02 ESCOLAS
241 EM CORAÇÃO DE JESUS
242 EM PRESIDENTE VARGAS
243 EM TABULEIRO
244 EM SARGENTO JOÃO DÊLIO
245 EM CAXIAS
246 EM PARQUE CAPIVARI

REGIÃO Freinet 18
02 ESCOLAS
182 EM PROF. PAUL FERNANDES
187 CIEP 208 MARIE CURIE



SEPE

SINDICATO ESTADUAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - N. CAXIAS

Fonte: SEPE Caxias

5.d - POLÍTICAS ÉTNICO-RACIAIS: O NEGRO DO CAMPO E SEUS TERRITÓRIOS

A Baixada é negra, e o seu município com maior incidência de moradores pretos e pardos é o município de Duque de Caxias em números absolutos segundo o jornal O Globo, “em números absolutos é a cidade de Duque de Caxias que ocupa o topo do ranking da população preta da Baixada Fluminense, com 154 mil pessoas. Se somar os pardos do grupo, esse número sobe para mais de 556 mil.” (O globo, 2024).

Dado esses números, endossados a lei 10.639/03²² da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, percebe-se que ao trabalharmos nos educandos o letramento racial, combinado a práticas de educação antirracista, para além de cumprir obrigações curriculares e demandas burocráticas, são maneiras de situar o educando em sua identidade e seu território.

Segundo Luiz Rufino, professor doutor em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro “Combater o esquecimento é uma das principais armas contra o desencante do mundo” (Luiz Rufino, p.16, 2019) O desencante para Luiz Rufino seria o epistemícidio da colonização de saberes em detrimento do conhecimento conteudista científico e tradicional, para Rufino, combater o esquecimento desses saberes é de exímia importância para uma educação antirracista que valorize educandos pretos e pardos que se encontram nas escolas do campo.

Ser negro campesino, ainda é ser negro, ainda possui o atravessamento racial e suas especificidades com o campo. Atendendo uma população majoritariamente negra e carente da sua própria história, as escolas municipais precisam estar alinhadas com o território desses alunos e esse território perpassa uma interseccionalidade de raça, território e economia. Ao atender

²² “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.”

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

uma população majoritariamente negra, muitas vezes carente da própria história e enfrentando desafios específicos ligados ao campo, as comunidades escolares do campo devem reconhecer e abordar essas nuances para oferecer uma educação eficaz e consciente da sua própria história.

Primeiramente, ser negro campesino significa carregar consigo as experiências e as narrativas associadas tanto à identidade racial quanto à realidade social no campo. O impacto do racismo estrutural, aliado às complexidades do ambiente rural, molda as vivências desses indivíduos de maneira única. As escolas municipais precisam reconhecer essas nuances em seus educandos e proporcionar um ambiente que respeite e valorize a diversidade de experiências.

Atender a uma população majoritariamente negra também implica acolher as lacunas no conhecimento histórico e cultural da região, muitas vezes negligenciadas nos currículos tradicionais. As escolas devem adotar uma abordagem mais inclusiva, que integre a história e a cultura negra que faz parte do município de Duque Caxias, proporcionando uma educação que fortaleça a identidade e autoestima dos alunos.

A interseccionalidade com o território destaca a importância de considerar não apenas as dimensões raciais, mas também as questões econômicas e geográficas. Muitos negros campesinos vivem em áreas rurais com desafios específicos, como acesso limitado a recursos educacionais, escolas precárias que não condizem com a realidade do campo e dificuldades econômicas. As escolas municipais devem estar alinhadas com essas realidades, implementando estratégias que levem em conta as necessidades específicas dessas comunidades.

Além disso, essas dimensões da identidade demandam uma educação que vá além do ensino formal. As escolas devem se envolver ativamente com a realidade cultural da comunidade, promovendo parcerias com organizações locais, cooperativas e outros setores que possam somar para o desenvolvimento econômico e socioeconômico dessas regiões.

Para atender efetivamente a realidade da população negra campesina, as escolas municipais precisam ser agentes modificador social. Isso significa adotar práticas pedagógicas que promovam o letramento racial, a identificação com meio ambiente e com seu território e história, bem como em desenvolver

currículos que reconheçam e celebrem a contribuição da população negra e campesina para a cidade de Duque de Caxias.

Frantz Fanon, filósofo natural das Antilhas e um dos percursores do pensamento decolonial afrocentrado, argumenta “uma criança negra normal, tendo crescido em uma família normal, passará a ser anormal ao menor contato com o mundo branco” (Frantz Fanon, p.159, 2020)

Essa sentença reflexiona sobre a importância da escola se organizar politicamente já que será o primeiro local em que a criança encontrará maior diversidade fora do âmbito familiar. Dessa maneira, é de suma importância um Projeto Político Pedagógico que amplie a discussão racial amparado na lei 10.639/03.

Entretanto, pode-se observar na Escola Creche Tabuleiro que as dimensões campesinas e raciais não foram abordadas no Projeto Político Pedagógico nem relatadas pela entrevistada, a qual não indicou o uso do PRONERA em sua fala e em momento algum relacionou os projetos anuais com a lei 10.639/03, ainda que estejamos falando sobre um município com áreas rurais e tão preto.

Com isso, percebe-se que apesar dos avanços nas políticas públicas voltadas para a educação do campo ainda há falhas gritantes quanto as questões étnico-raciais, fazendo com que ainda prevaleça um pensamento colonial que aniquila os saberes das populações negras campesinas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada no município de Duque de Caxias se deparou com as ausências e não cumprimento no que diz o PRONERA, entre elas, destacam-se:

Capacitação e educação, escolarização de educadores para áreas de reforma agrária, formação continuada dos educadores para saber lidar com as particularidades dos alunos das áreas rurais do município em estudo.

O estudo feito teve como objetivo de fazer o levantamento das políticas públicas de educação do campo na baixada fluminense, realizando um aprofundamento bibliográfico relacionando a educação do campo da região, onde foram encontrados artigos e dissertações das universidades UFRRJ

(Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro) e UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) que abordaram o tema pesquisado.

A ausência das políticas públicas educacionais voltadas para as escolas do campo no município pesquisado, deixa uma lacuna muito grande no aprendizado do educando, grades curriculares que não dialogam com o que o PRONERA, tendo em vista que este programa contribui e muito para o empoderamento das comunidades. Gestores com visões urbanocêntricas que não compreendem a importância de um calendário diferenciado e uma pedagogia que venha dialogar com os saberes da cultura local.

A escola pesquisada demonstrou-se não ter conhecimento quanto às políticas educacionais do governo federal voltado para o currículo específico das escolas do campo, ou seja, não há nenhum alinhamento entre Projeto Político Pedagógico e o PRONERA.

Observou-se também uma ausência no PPP sobre a Lei Nº 10.639/2003, tendo em vista que é um território com grande predominância da população autodeclarada preta faz-se necessário uma educação anticolonial nos espaços agrícolas do território estudado.

Acreditamos que este trabalho pode contribuir sobre um outro olhar ao se estudar educação do campo, um olhar não só pelo campo da alfabetização e das dificuldades ao acesso e permanência dos alunos nos espaços educacionais, que é muito importante, mais ter uma visão em composição por cor/raça, análises das taxas de distorção em idade- série por raça/cor entre áreas rurais e urbanas, nas regiões mais distantes das grandes capitais.

BIBLIOGRAFIA

ALENTEJANO. Paulo Roberto Raposo. **Os desafios da educação de jovens e adultos em assentamentos e acampamentos rurais no estado do Rio de Janeiro**. In: ALVARENGA, Márcia (org.). Educação de Jovens e Adultos em tempos e contextos de aprendizagens. 1 edição. Rio de Janeiro; Rovelle, 2011, v.1, p. 45-62.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen,

2019. 264 p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro). ISBN: 978-85-98349-74-9

AMBONI, V. **A EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS MARCOS DA ESCOLA PÚBLICA**. 2023. 18 p. Dissertação (o Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos) — Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

APLICADA, I. D. P. E. E. IPEA. 2023. Disponível em: <https://portalantigo:ipea.gov.br/>. Acesso em: 05/10/2023.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes Limitada, 2014.

BRASIL. **Educação Anti-Racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Ministério da Educação. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 1, 2003.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. Brasília, v. 8, 1997.

CARLOS, A.; DE, O.; DIAS. - **“EDUCAR PARA EMANCIPAR”**: estudo sobre a gestão de projeto em áreas rurais do estado do Rio de Janeiro. UFRRJ. INSTITUTO DE AGRONOMIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA DISSERTAÇÃO EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

[s.l: s.n.].

Disponível

em: <<https://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgea/files/2018/04/Carlos-Dias-Formatada.pdf>>. Acesso em: 6 out. 2023.

CARVALHO, E. das Dores de; AGUIAR, L. de C.; SILVA, T. L. A. da. **O PRONERA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS ASSENTAMENTOS E ACAMPAMENTOS RURAIS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**. Rev. Tamoios, v. 09, n. 2, p. 96 – 109, JUL-DEZ 2013.

CIVIL, P. da R. C. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 - LDB. 2023.**

Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 04/10/2023.

DINIZ, D. F.; LERRER, D. F. **O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): uma política pública para a democratização do Estado no Brasil**. Inter-Ação, v. 1, n. 43, p. 259 – 280, ABR 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10:5216/ia:v43i1:46105>>.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo (Rio de Janeiro, Brazil), v. 12, n. 23, p. 100–122, 2007.

EDUCAÇÃO, M. D. **INEP. 2023**. Disponível em: <http://portal:mec.gov.br/>. Acesso em: 05/10/2023.

EDUCAÇÃO, M. da. **PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. 2023**. Disponível em: <https://pronacampo:mec.gov.br/>. Acesso em: 06/10/2023.

FRANTZ, Fanon. **Pele Negra, máscaras brancas**. Tradução de Sebastião Nascimento e colaboração de Raquel Camargo; Prefácio de Grada Kilomba; Posfácio de Deivison Faustino; Textos Complementares de Francis Jeanson e Paul Gilroy. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

_____. **Os Condenados da Terra**. Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FERNANDES, B. M.; TARLAU, R. **RAZÕES PARA MUDAR O MUNDO: A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CONTRIBUIÇÃO DO PRONERA**. Educ. Soc., Campinas,, v. 38, n. 140, p. 545 – 567, JUL-SET 2017.

FETAG-RS. **Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Rio Grande do Sul – FETAG-RS**. 2023. Disponível em: <http://fetags.org.br/a-fetag-rs/sobre/>. Acesso em: 05/10/2023.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural Para a Liberdade e Outros Escritos**. 4 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 5 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

Frente Negra Brasileira. Disponível em: <https://ipeafro.org.br/acervodigital/documentos/antecedentes-do-ten/frente-negra-brasileira/>. Acesso em: 18 jul. 2023.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Editora Vozes Limitada, 2019.

MARTINS, M. **Juventude e Reforma Agrária: o caso do Assentamento Rural Paz na Terra, RJ**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://tede.ufrrj.br/jspui/bitstream/tede/653/1/2008%20-%20Ma%C3%ADra%20Martins.pdf>. Acesso em: 6 out. 2023.

MENEZES, M. G. de; SANTIAGO, M. E. **Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório**. Pro- Posições |, v. 25, n. 3, p. 45 – 62, SET-DEZ 2014.

MST. **O MST NOSSA HISTÓRIA. 2023.** Disponível em: <https://mst.org.br>. Acesso em: 22/04/2023.

MDA/INCRA. **Manual de Operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).** Edição Revista e Atualizada. Brasília –DF, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna. **A Constitucionalidade e a Justiciabilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo.** In: SANTOS, C. A. (Org.). Por uma Educação do Campo. Campo Políticas Públicas-Educação. Brasília: INCRA/MDA, 2008.

MIGNOLO, Walter D, **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política.** (Trad.: Ângela Lopes Norte) Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287- 324, 2008

MUNANGA, Kabengele. **Educação e diversidade cultural.** Cadernos Penesb, v. 10, p. 37-54, 2010.

PAULA, Aline Batista de. **O movimento negro educador: o social em questão,** v. 2, n. 50, 4 maio 2021.

PEREIRA, C. N.; CASTRO, C. N. **Educação no Meio Rural: diferenciais entre o rural e o urbano.** IPEA, p. 70, mar. 2021.

REGO, Frederico; QUEIROZ, Mailson; MORAIS, Pauliane. **A Base Nacional Comum Curricular e o Ensino de História no Novo Ensino Médio.** Caderno de Diálogos, v. 1, n. 1, 2022.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas.** Mórula editorial, 2019.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização.** Mórula Editorial, 2021.

SANTOS, R. C. D. A. **EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO RIO DE**

JANEIRO: A EXPERIÊNCIA DO PRONERA NO ASSENTAMENTO PAZ NA TERRA. Revista Tamoios, v. 9, n. 2, 14 fev. 2014.

SILVA, T. L. A.; AGUIAR, L. DE C.; CARVALHO, E. DAS D. DE. **O PRONERA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS ASSENTAMENTOS E ACAMPAMENTOS RURAIS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.** Revista Tamoios, v. 9, n. 2, 2013.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2021.

UFF\FETAG\MST. **Cartilha Nossa Terra, Nossas Vidas: um encontro na História.** Edição FASE\CECIP\FUNDO NOVIB. Rio de Janeiro, 2000.

UFRRJ\FETAG\MST. **Projeto de Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos de Reforma Agrária.** Seropédica, 2000.

WALSH, Catherine. **“(De) construir la interculturalidad”.** En *Interculturalidad y política*. Desafíos posibilidades. Lima, 2002

WALSH, Catherine. (Ed.). **Pedagogías Decoloniales. Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir.** Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abya- Yala. Equador, 2017.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado.** Tabula rasa, n. 9, p. 131-152, 2008