

CARTOGRAFIAS DE
MEMÓRIA E
TECNOLOGIAS
SOCIAIS E PRODUÇÃO
DE CONHECIMENTO
CONTEXTUAL NA
EDUCAÇÃO DO
CAMPO – 2015 a 2023

Profª Drª Valéria da Cruz Viana Labrea

DEE/FACED/UFRGS

Porto Alegre, dezembro de 2023

SUMÁRIO

<u>INTRODUÇÃO.....</u>	1
<u>II DISPOSITIVO TEÓRICO E METODOLÓGICO.....</u>	1
METODOLOGIA: ETNOCARTOGRAFIA SUBJETIVA E SIMBÓLICA.....	1
INSTRUMENTOS DA ETNOCARTOGRAFIA	4
<u>II ATIVIDADES REALIZADAS</u>	6
QUADRO-SÍNTESE DAS ATIVIDADES REALIZADAS 2016 A 2023	6
ARTIGOS	10
TRABALHOS COMPLETOS PUBLICADOS EM ANAIS DE CONGRESSOS	10
<u>III OS ESTUDOS DECOLONIAIS: O PONTO DE PARTIDA</u>	10
PEDAGOGIAS DECOLONIAIS: PONTOS DE DERIVAS	2
<u>IV CONTRACOLONIALISMO: INÍCIO, MEIO, INÍCIO</u>	1
<u>V A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA ZONA RURAL</u>	4
<u>VI INDICADORES SOCIOEDUCACIONAIS.....</u>	7
CENSO ESCOLAR 2015 A 2021	9
PNAD 2022: RIO GRANDE DO SUL	10
ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	12
<u>VII EDUCAÇÃO DO CAMPO</u>	14
INFLUÊNCIAS DA EDOC	15

PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	20
MARCOS NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	22
<u>VII EDUCAÇÃO INDÍGENA</u>	22
PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA	24
DISTRIBUIÇÃO DAS ETNIAS INDÍGENAS NA REGIÃO SUL DO PAÍS.....	24
MARCOS NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA.....	25
<u>VIII EDUCAÇÃO QUILOMBOLA.....</u>	26
O QUE SÃO OS QUILOMBOS ATUALMENTE?.....	26
PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA	26
OS QUILOMBOS NO SUL DO BRASIL.....	27
MARCOS NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA	27
<u>IX EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....</u>	29
PRINCÍPIOS DA ERER.....	32
CONSCIÊNCIA POLÍTICA E HISTÓRICA DA DIVERSIDADE.....	32
FORTALECIMENTO DE IDENTIDADES E DE DIREITOS.....	32
AÇÕES EDUCATIVAS DE COMBATE AO RACISMO E A DISCRIMINAÇÕES	33
MARCOS NORMATIVOS DA ERER	34
<u>X PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO</u>	36
PROCAMPO E A EDUCAMPO	37
PERFIL DISCENTE.....	41

INFORMAÇÕES GERAIS DO(A) EDUCANDO(A).....	43
A ALTERNÂNCIA NA EDUCAMPO.....	48
<u>XI CARTOGRAFIA DA EDUCAMPO: PERFIL DO EGRESSO E DA EVASÃO.....</u>	53
ANÁLISE DO EDITAL DA EDUCAMPO – A PRIMEIRA FASE DA CARTOGRAFIA.....	54
PERFIL DO EGRESSO DA EDUCAMPO	58
A CARTOGRAFIA DA EVASÃO.....	61
OS MOTIVOS DA EVASÃO.....	63
AJUDA DE CUSTO PARA ESTUDANTES QUE MORAVAM FORA DE PORTO ALEGRE.....	70
ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL – A PRAE.....	70
CONCLUSÃO	71
<u>XII COLETIVO DE CANTANTES E BRINCANTES É DO CAMPO!</u>	73
PESQUISA CIRANDAS E CANTIGAS DE RODA	77
NO COMPASSO DO CORAÇÃO E DO TAMBOR	79
CAMPO IMAGINADO	73
<u>PESQUISA QUANDO REZO É CANTO, QUANDO CANTO É REZO.....</u>	87
EVENTOS REALIZADOS.....	92
<u>TRABALHOS COMPLETOS PUBLICADOS EM ANAIS DE CONGRESSOS.....</u>	34
<u>REFERÊNCIAS.....</u>	93

INTRODUÇÃO

Nós vamos preparar, companheiro
Sem ilusão
Um novo tempo, em que a paz e a fartura
Brotam das mãos.

(SEMEADURA, Vitor Ramil e José Fogaça).

Este documento apresenta o relatório final da pesquisa **CARTOGRAFIAS DE MEMÓRIA SOCIAL, TECNOLOGIAS SOCIAIS E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO CONTEXTUAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO** e o mapeamento das atividades de pesquisa e extensão realizadas ao longo de cerca de 8 anos de trabalho junto às educandas e aos educandos das três primeiras turmas do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza (EduCampo), no período de 2015/2 a 2023/1. Essa trajetória educativa foi coletiva, pois as discentes do curso, em sua grande maioria, foram bolsistas da pesquisa e presença constante nas atividades de extensão. *Nada sobre nós sem nós*, emprestado dos slogans da saúde mental, foi o *ethos* que orientou a pesquisa, na qual os sujeitos (nunca objetos) da pesquisa a (re)modelaram e participaram ativamente de todas as etapas.

No curso tive oportunidade de conhecer escolas em território quilombola¹, em assentamentos de reforma agrária, em territórios indígenas e várias escolas localizadas na zona rural e por isso dialogamos com a Educação Escolar Quilombola, a Educação Escolar Indígena e a Educação para as Relações Étnico-raciais e ao longo do documento apresentarei suas principais características e a trajetória que nos conduziu a uma Pedagogia da Roda e ao espaço-tempo que une a EdoC com a Ed. Escolar Quilombola.

Com a entrada desses novos agentes, na maioria urbanos, com características bem diferentes daquelas idealizadas pela Programa de Apoio à Formação Superior (Procampo), que criou o Edital 02/2012 da Secretaria de Educação Superior (SESU), Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC) (Edital 02/12), voltado para formação docente para os sujeitos que vivem na zona rural, tive que modificar as categorias teóricas e metodológicas, a partir de um conjunto de novas aprendizagens que esses anos passados na faculdade como docente-pesquisadora-extensionista junto a esse grupo me proporcionou.

A ideia de cartografia se adensou, a partir de outras leituras e novos caminhos metodológicos e, atualmente, trabalho com a ideia de *etnocartografia*, o registro - no caderno de campo, entrevistas, conversas - das narrativas dos sujeitos da pesquisa. A *escola francesa de análise do discurso* (AD) e o *pós-colonialismo*, descritos no projeto inicial, foram sendo paulatinamente substituídos pelos estudos *decoloniais* e *contracoloniais*, abordados nos grupos de estudos ao longo do período da pesquisa, pois me convenci que para falar das experiências sociais produzidas junto ao curso de Educação do Campo, um novo campo

¹ Desde 2017, junto com o Coletivo de Pesquisadoras e Pesquisadores Kilombolas OKARAN, optamos pela grafia de kilombo, quilombola com k, pois entendemos que ao renomear, tentando capturar um outro sentido, ligado à etimologia da palavra, optamos por ressignificar politicamente estes termos, antes associados historicamente a processos de colonização e ao capitalismo e, agora, redefinidos, falam da experiência social desses territórios tradicionais que o estado brasileiro denomina quilombo. Entendemos que kilombo, grafado com q é uma adaptação do colonizador ao termo africano e a usaremos sempre que citarmos textos de outros autores que foram grafados desse modo. Mas para designar os territórios quilombolas e os sujeitos que os ocupam e falar de suas práticas, processos educativos e de sustentabilidade, iremos grafar kilombo com k a fim de afirmar que estamos em uma disputa que é política e linguística, para que se recupere o sentido africano da palavra (Labrea, Kiekow; Dornelles, 2019, p.109).

epistemológico se abriu a partir de leituras de autores brasileiros, que olham o campo e suas populações a partir de outras lentes, em particular suas pedagogias. Apresentarei mais adiante a síntese a que cheguei nessas novas leituras.

O projeto de pesquisa e extensão universitária tinha, inicialmente, os seguintes objetivos:

1. Cartografar a trajetória dos educandos da Licenciatura em Educação do Campo e das comunidades onde irão desenvolver-se as atividades de TC, através de suas narrativas e memórias educativas, para que se possa descrever o funcionamento discursivo e prático dos saberes e dos fazeres, das tecnologias sociais e conhecimentos contextuais produzidos pelos sujeitos do campo e analisar como se constrói a memória social em torno dessas práticas, a fim de relacioná-las ao projeto de desenvolvimento que a Educação do Campo propõe.
2. Propor aos educandos diferentes atividades extensionistas, que possam, de um lado, fortalecer e dar subsídios para suas práticas educativas: grupos de pesquisa, grupos de estudos, oficinas e atividades formativas; e, de outro, desenvolver projetos sociais nas comunidades em que se desenvolvem o tempo comunidade (Labrea, 2015).

No curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza² (EduCampo), em suas três primeiras edições, em sua grande maioria, os(as) educandos(as) não eram populações do campo³ e não viviam na zona rural. Cerca de 80% dos(as) educandos(as) moravam nas cidades, 30% em Porto Alegre. Neste contexto, os objetivos se alteraram, pois o tempo-comunidade foi realizado em escolas e instituições nas quais nossos(as) educandos(as) inicialmente não possuíam vínculos.

1. Cartografar a trajetória dos(as) educandos(as) da Licenciatura em Educação do Campo através de suas narrativas e memórias educativas, para descrever e analisar a construção da memória social em torno de suas percepções, a fim de relacioná-las ao projeto de educação que a Educação do Campo propõe.
2. Propor aos(as) educandos(as) diferentes atividades extensionistas, que possam fortalecer e dar subsídios para suas práticas educativas: grupos de pesquisa, grupos de estudos, oficinas e atividades formativas, nas perspectivas de e contracoloniais.

Os objetivos ficaram mais focados nos sujeitos da EduCampo porque optei por *seguir* suas trajetórias e narrativas e ver quais temas seriam problematizados e o que surgiu de suas falas foram as seguintes questões, que entendo como as *categorias* que deveria aprofundar a reflexão nesta pesquisa:

1. O **regime de alternância** como fator de maior evasão e, simultânea e paradoxalmente, a maior qualidade do curso, na perspectiva discente.
2. O grande número de **evasão**, tanto no início quanto ao longo dos semestres; e

² Este curso resulta do Edital 02/2012 SECADI/SESU/SETEC – MEC.

³ Tivemos cerca de cinco estudantes oriundos(as) de assentamento agrário, duas estudantes que já eram professoras em escolas indígenas em Viamão (Turma 1 e 3) eram nossas educandas, embora fossem juruá, expressão usada pelos guaranis para denominar os não-indígenas. Também tivemos uma estudante quilombola, mas ela evadiu.

3. O perfil do egresso, muito longe do idealizado pela política de EdoC.

A fim de adensar a compreensão sobre as características do curso, na percepção docente, realizei **três pesquisas** contemplando todos os educandos e educandas do curso que quiseram responder aos questionários *on-line* e apresento os principais argumentos e os problematizo⁴, tendo como norte a execução da Política Nacional da Educação do Campo, a partir de um edital para seleção de instituições de ensino superior (IES) e como suas diretrizes foram interpretadas e executadas pelos gestores do curso e, conseqüentemente, a percepção dos(as) educandos(s) do curso. Entendo que os novos objetivos articulam ensino, pesquisa e extensão, dando sentido aos processos de ensino e aprendizagem.

Parto da compreensão que a cartografia e as atividades de extensão irão contribuir para qualificar o projeto da Licenciatura em Educação do Campo, à medida em que mobilizaram seus educandos e educandas que se organizaram em uma *comunidade de aprendizagem*. A *comunidade de aprendizagem* é uma abordagem colaborativa, baseada no diálogo igualitário entre todos os participantes e pressupõe três noções essenciais: a existência de um espaço de partilha e construção das aprendizagens; a existência de um processo de aprendizagem que se suporta no apoio mútuo entre os seus membros e se caracteriza pela colaboração, interação, pertença a um grupo e sentimento de partilha de saberes e experiências e ainda pela definição do conceito de aprendizagem como sendo um processo de construção que se edifica ao longo de um percurso (Catela, 2011).

Os dados produzidos pelas narrativas dos educandos e educandas da EduCampo, em minha leitura, colaboraram para que um conjunto de *conhecimentos contextuais* fossem produzidos e mostrassem as percepções, crenças e como entendem e interpretam a política de educação do campo. Esta abordagem se revela à medida em que essa pesquisa representa parte de um esforço para instigar que os(as) educandos(as) reflitam sobre suas diferentes realidades, reconhecendo-as como produtora de conhecimento e possa assim “socializar, pelo conteúdo das narrativas, uma experiência de curso que buscou se somar no desafio mais amplo de ressignificar a formação profissional dos educadores fazendo isso desde o seu reconhecimento da especificidade do campo e de seus sujeitos” (Caldart, 2007, p.6).

Neste projeto tive a hipótese de que a Educação do Campo apresenta novas práticas sociais, que operam em um contexto igualmente novo e que as teorias sobre transformação social atualmente disponíveis não dão conta adequadamente desta *novidade política e educacional*. Entender a Educação do Campo pressupõe um novo modo de produzir conhecimentos, necessita de uma racionalidade mais ampla, em que se amplia a diversidade epistemológica do mundo ao credibilizar a experiência social e ao reconhecer que existem infinitas formas de descrever, ordenar e classificar o mundo.

A seguir apresento, brevemente, o capítulo II, sobre a proposta metodológica e seus instrumentos, a fim de esclarecer ao leitor o modo como estruturei a pesquisa. Apresento um quadro-síntese das atividades realizadas ao longo dos anos do projeto. No capítulo III seguinte, caracterizo, a partir de seus marcos normativos, a Educação do Campo, Educação Indígena e Educação Quilombola e a Educação para as Relações Étnico-raciais, pois ela dialoga com as três modalidades. Nesse item também serão apresentados dados e estatísticas sobre a educação no Rio Grande do Sul (RS), a fim de podermos melhor contextualizar para onde foram os egressos do curso, formados até 2020/2

⁴ Esse material foi pauta de três artigos que serão apresentados nos anexos deste relatório.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

O capítulo V é a apresentação dos estudos decoloniais, pois seus princípios orientaram a reflexão. Depois, no capítulo seguinte, realizo a apresentação dos dados das três pesquisas, organizados em artigos já publicados ou no prelo. No VI enfatizo as ações do Coletivo de Cantantes e Brincantes pois esse grupo de mulheres circulou em todas as territorialidades disponíveis para o tempo-comunidade e trouxeram profundas reflexões sobre suas trajetórias educativas, a partir, principalmente, da inclusão dos temas da Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER). Nesse espaço compartilho os artigos produzidos, o primeiro que serve para sistematizar as aprendizagens e reflexões sobre a *mística* que acompanha as atividades da EduCampo e outro para descrever a pesquisa com *orins* e MPB realizada em função da nossa inserção em uma comunidade kilombola e na nossa participação no Novembro Negro. Na conclusão retomo rapidamente os objetivos do projeto, os relacionando com as atividades realizadas durante o período da pesquisa.

Creio que essa breve síntese é suficiente para os objetivos deste projeto de pesquisa. Passo, no capítulo que segue, a expor a construção da metodologia, a etnocartografia subjetiva e simbólica, (re)construída a partir de leituras de artigos que descreviam fluxos e trajetórias que encontro em diferentes territorialidades, diferentes níveis de realidade que a reinterpretação da ideia de cartografia (Deleuze, 1992; Deleuze e Guatarri, 1995 e Rolnik, 1989) e de etnografia (Leon, 2015) possibilitam.

II DISPOSITIVO TEÓRICO E METODOLÓGICO

METODOLOGIA: ETNOCARTOGRAFIA CONTRACOLONIAL

Paisagens psicossociais também são cartografáveis. A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – uma perda de sentido – e a formação de outros mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos. Sendo tarefa do cartógrafo dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecerem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fizerem necessária (Rolnik, 1989, p.15-6).

A **cartografia**, desde a antiguidade, está a serviço de processos colonizadores de dominação, nos quais o mapa define e limita territórios. Contemporaneamente, a cartografia incorporou, em seu formato, os sujeitos que vivem nesses territórios, daí surge a cartografia social, muito utilizada para delimitar terras indígenas e de povos e comunidades tradicionais. Para os geógrafos, segundo Rolnik (1989, p.15), "a cartografia é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem".

Deleuze, com a Filosofia da Diferença, entende que cartografar se configura como um procedimento de registro: "Numa cartografia, pode-se apenas marcar os caminhos e os movimentos com coeficientes de chance e perigo. É o que chamamos de 'esquizoanálise', essa análise das linhas, dos espaços, dos devires" (Deleuze, 1992, p.48). Deleuze e Guattari (1995) inserem a experimentação, o devir, a multiplicidade de sentidos, os diferentes níveis de entendimento como categorias para criar outros significantes e esse movimento nos permite entender a cartografia da qual nos fala, como um método de pesquisa em educação, embora estes autores não tenham se debruçado sobre a educação ou metodologia de pesquisa. É um gesto de interpretação⁵, bem amplo, trazer essa reflexão para o campo da educação, em particular, para falar de pesquisa em territórios rurais.

A cartografia (Deleuze; Guattari, 1995) é uma **pesquisa-intervenção** (Kastrup; Passos; Escossia, 2015, 2016) que nos permitiu entender as narrativas resultantes das vivências com os(as) discentes do curso como portadoras de sentidos e significados relevantes para a interpretação das políticas públicas, em particular, o Pronacampo.

As **narrativas** permitem compreender e analisar a vida de um indivíduo a partir de sua perspectiva pessoal e experiências únicas. Em vez de apenas examinar eventos históricos ou sociais de maneira objetiva, se busca capturar as vivências pessoais de um indivíduo, explorando suas memórias, valores, crenças, escolhas e transformações ao longo do tempo.

Essa abordagem envolve a coleta de informações detalhadas sobre a vida do participante por meio de entrevistas abertas, conversas informais e análise de documentos pessoais, como diários e fotografias. Busca entender como o contexto social, cultural, econômico e histórico influenciou a vida do indivíduo, bem como como suas próprias ações e decisões moldaram sua trajetória. As narrativas são subjetivas e podem ser influenciadas pela memória seletiva e pela interpretação do participante, bem como pela relação entre a pesquisadora e a pessoa entrevistada.

A narrativa tradicionalmente é atribuída a uma obra literária e suas características são descritas por Todorov (2006, p. 211): ela é simultaneamente história e discurso. A história evoca uma certa realidade, acontecimentos e personagens. E discurso porque existe um narrador que relata essa história. Na nossa perspectiva, tomamos a narrativa como uma **história** e um **discurso** (PêCheux, 1997) sobre acontecimentos reais, vividos nos cotidianos dos sujeitos da pesquisa. Todorov, na mesma obra, vai falar que a narrativa

5 Como exemplo desse exercício cito Oliveira e Paraíso (2012), Labrea (2019, 2020, 2021).

literária parte de uma visão ou ponto de vista. As narrativas são entendidas como a materialidade discursiva que reflete uma experiência vivida e a elaboração dessa experiência por meio da oralidade.

As narrativas apontam uma direção: "é um conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada" (Santos, 2005a, p. 41). É um conhecimento inter e transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, convoca a um "diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimentos, o que o torna internamente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica" (Santos, 2005a, p. 43). Nas narrativas há vários planos que se encontram e desencontram, encobrem e revelam sentidos. Por vários planos narrativos entendo que não há uma história linear, há sobreposição de narrativas.

Na perspectiva decolonial e contracolonial, creio ser possível acrescentar mais um nível neste mapa, que permite um mapeamento para além do território, incorporando outras dimensões como os saberes, os fazeres, a cultura, a cosmovisão, os valores dos(as) discentes do curso. É uma etnocartografia subjetiva, não nos termos de Deleuze e Rolnik que operam a subjetividade como entendida pela Filosofia da Diferença, ainda em uma perspectiva eurocentrada. Na perspectiva decolonial, a subjetividade é ressignificada porque inclui novos sujeitos do conhecimento e uma série de conhecimentos não-hegemônicos.

Ao falar de *etnocartografia*, o *etno* entra inspirado por Leon (2015):

Este percurso metodológico requer um conjunto heterogêneo de discursos e práticas, de ditos e de não ditos, que formam uma rede processual que atua na produção das subjetividades. Essa rede de práticas e de discursos nos remete ao conceito de dispositivo, criado por Michel Foucault (1992).[...] (Leon, 2015, p.243)

O dispositivo⁶, nessa perspectiva, funciona como um elemento que permite acessar os efeitos de sentido que são produzidos nas narrativas. A ideia de *dispositivo* encontra-se em Foucault (2018):

Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos. Em segundo lugar, gostaria de demarcar a natureza da relação que pode existir entre estes elementos heterogêneos. Sendo assim, tal discurso pode aparecer como programa de uma instituição ou,

⁶ Michel Foucault (2018) usou o termo "dispositivo" em seu trabalho para se referir a uma ampla variedade de arranjos institucionais, discursivos, sociais e de poder que moldam e regulam a vida das pessoas em uma sociedade. O conceito de "dispositivo" é uma parte fundamental de sua análise crítica do poder e do conhecimento. Para Foucault, um dispositivo não se limita a uma única estrutura ou conjunto de regras, mas engloba uma rede complexa de elementos, incluindo instituições, práticas, discursos, leis, tecnologias e normas sociais que operam juntos para exercer controle e influência sobre as pessoas. Os dispositivos não são apenas instrumentos de repressão, mas também mecanismos de produção de conhecimento e subjetividade. Alguns exemplos de dispositivos: o sistema prisional é um dispositivo que não apenas pune os infratores, mas também produz conhecimento sobre criminalidade e molda a maneira como a sociedade percebe o crime e a punição; a medicina como dispositivo não apenas trata doenças, mas também define o que é considerado normal e patológico, influenciando a forma como as pessoas percebem sua saúde e seus corpos; as instituições educacionais são dispositivos que transmitem conhecimento, mas também moldam a identidade e a subjetividade dos alunos, ensinando valores e normas sociais; sexualidade: Foucault explorou como a sexualidade é regulada por meio de discursos, práticas médicas e instituições sociais, tornando-a um importante dispositivo de controle e produção de identidade. Foucault estava interessado em como esses dispositivos operam para criar formas de saber, poder e subjetividade, e como eles mudam ao longo do tempo e em diferentes contextos históricos e culturais. Seu trabalho enfatiza a importância de analisar as dinâmicas de poder e conhecimento nas sociedades, examinando como os dispositivos influenciam a vida das pessoas e moldam a maneira como elas se percebem e se relacionam com o mundo

ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretação desta prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade. Em suma, entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes. (Foucault, 2018, p. 364-5).

Ao entender que nossa proposta metodológica engendra um *dispositivo*, defendo que a conjunção de diferentes saberes que estruturam a pesquisa permite estabelecer relações entre diferentes elementos. Para Foucault, o dispositivo é uma rede heterogênea de práticas discursivas e não-discursivas que articulam poder, saber e produção de subjetivação em uma grade específica de análise e esta estrutura possibilita traçar relações entre estes elementos.

A ideia de dispositivo permite pensar uma *etnografografia subjetiva*, a se (re)fazer. Nessa perspectiva, sigo os fluxos, as narrativas, as diferentes direções das trajetórias dos(as) estudantes e busco fazer a mediação entre a descrição e a interpretação.

Desta maneira, segui fluxos, segui pistas. Não havia nada pronto, a não ser alguns indícios. Tampouco havia sujeitos prefixados; naquele momento, eles estavam descentrados, não possuíam características essenciais ou marcas originais. Pretendi, portanto, deixar que os sujeitos falassem sobre si mesmos e me conduzissem pelos seus caminhos e me indicassem o que eram as coisas [...]. Desta maneira, meu percurso era acompanhar os fluxos mais recorrentes, [...]. Não usei a *etnografografia* como uma técnica. Antes, este procedimento investigativo-analítico serve-se de umas tantas técnicas conforme vai se construindo o modelo. A etnografia ligada ao procedimento cartográfico lida com fragmentos que podem se arranjar a cada movimento, num cenário que permite ao investigador uma nova compreensão. Cada passo, cada novo sujeito e seus ditos e não ditos vão configurando o modelo que se apresenta como monografia no seu instante final. Tanto a etnografia quanto a cartografia se apresentam como uma poética do fazer (Geertz, 1988; Price, 1988). A etnografografia, portanto, é uma obra de imaginação. O texto produzido a partir dela é uma reunião de vários outros textos e vivências solitárias e coletivas no campo de investigação. [...] O princípio básico desta etnografografia é a simetria entre os sujeitos e as coisas do seu mundo circundante (LATOUR, 2009, 2001). A lógica é que o território é estabelecido pelo percurso traçado pelas rotas das interações sujeito-lugar-sujeito. Ao cartografar, acompanhei percursos; desenhava, deste modo, os processos de produção, conexão ou redes de rizomas⁷. Na cartografia, acompanhei um processo e não a representação de um objeto. (Leon, 2015, p.244-6)

7 Gilles Deleuze introduziu o conceito de "rizoma" em sua obra "Mil Platôs", escrita em parceria com Félix Guattari. O rizoma é uma metáfora que eles usam para descrever uma forma de organização e pensamento que contrasta com a estrutura hierárquica e linear tradicional. A ideia central do rizoma é a de uma rede ou sistema não-linear, no qual os elementos estão interconectados de várias maneiras, sem um centro fixo ou hierarquia definida. Ao contrário de uma árvore, que tem um tronco central e ramos que se ramificam a partir dele, o rizoma é como um sistema de raízes subterrâneas que se espalham e se conectam em múltiplas direções, sem uma hierarquia clara. Algumas características do rizoma incluem: conexões múltiplas: Os elementos de um rizoma estão conectados de várias maneiras, criando uma teia complexa de relações; não-hierarquia: Não há uma ordem hierárquica fixa no rizoma; os elementos têm igual importância e podem influenciar uns aos outros de maneira não linear; multiplicidade: O rizoma é caracterizado pela multiplicidade de caminhos e conexões possíveis, permitindo uma diversidade de direções e trajetórias, flexibilidade: O rizoma é adaptável e pode se reorganizar em resposta a mudanças nas condições, ao contrário de estruturas rígidas e lineares. Deleuze e Guattari (1995) usaram o conceito de rizoma para desafiar a forma tradicional de pensar e organizar o conhecimento, a cultura e a sociedade, argumentando que o rizoma representa uma abordagem mais fluida e descentralizada, adequada para lidar com a complexidade e a diversidade do mundo contemporâneo. Eles aplicaram essa ideia a campos como a filosofia, a psicanálise, a política e a cultura, buscando uma compreensão mais dinâmica e não hierárquica das relações e dos sistemas (Deleuze e Guattari, 1995).

A opção metodológica pela *etnografografia* se justifica porque preferimos deixar que as *narrativas* já estabelecidas contassem essa história. As subjetividades coletivas adquirem um papel relevante nos "estudos culturais sobre identidades construídas sob a forma de narrativas" (Santos, 2005, p. 19). Nos propomos, a partir do método etnográfico, entender que práticas são anunciadas e como se organizam esses novos sujeitos epistêmicos e seu lugar de fala. Essa abordagem pressupõe um novo modo de produzir conhecimentos, necessita de uma racionalidade mais ampla, em que se amplia a diversidade epistemológica do mundo ao credibilizar a experiência social e ao reconhecer que existem infinitas formas de descrever, ordenar e classificar o mundo.

Instrumentos da Etnografografia

A Educação do Campo incorporou da etnografia e outras metodologias de base comunitária uma série de instrumentos para que as vivências sejam registradas e objetos de reflexão. Caldart (2007) enumera alguns: **a síntese de aprendizagem no tempo universidade e o diário de campo no tempo comunidade, a memória** da turma, feita coletivamente e a **memória do curso**, produzida individualmente pelo educando, todas elas conformando a **memória educativa** do educando. Ela argumenta que a produção de obras objetiva ou materializa as intencionalidades e o movimento formativo real e garante a articulação entre diferentes dimensões da formação. Esses instrumentos ganharam maior importância porque foram inseridos em uma pesquisa que acompanhou os educandos durante todas as etapas de sua formação.

A **síntese de aprendizagem** refere-se ao processo de consolidar e integrar o conhecimento adquirido de diferentes fontes ou experiências de aprendizado em uma compreensão coesa e abrangente. É o ato de reunir informações, ideias e conceitos para criar uma visão geral ou resumo que capture as principais perspectivas e insights obtidos ao longo do processo de aprendizagem. Ao realizar uma síntese de aprendizagem, se está organizando informações de forma a identificar padrões, relações e conexões entre tópicos e conceitos. Isso não apenas ajuda a reter o conhecimento com mais eficácia, mas também permite que você desenvolva uma compreensão mais profunda e contextualizada do assunto em questão.

A síntese de aprendizagem pode ser aplicada em diversas situações, como após a leitura de vários textos sobre um tema, ao final de um curso ou oficina, ou mesmo ao refletir sobre experiências pessoais, quando articulada com a metodologia de história de vida. Ela envolve a destilação do conhecimento essencial, a identificação das principais ideias e a criação de um resumo coerente que capture o cerne do que foi aprendido. Uma abordagem comum para realizar uma síntese de aprendizagem é escrever um resumo, ensaio ou relatório que destaque os principais conceitos, insights e conclusões derivados do processo de aprendizagem. Esse exercício ajuda a solidificar o conhecimento adquirido e a desenvolver a capacidade de aplicá-lo de maneira significativa em diferentes contextos.

O **diário de campo** é um instrumento de registro utilizado principalmente em pesquisas qualitativas que envolvem a observação direta de contextos sociais, culturais ou naturais. Ele é uma ferramenta para os pesquisadores documentarem suas observações, reflexões e insights enquanto estão imersos no campo de estudo. O diário de campo é geralmente mantido pelo pesquisador durante o curso da pesquisa de campo. Nele, são registradas informações como: observações diretas: detalhes sobre o que o pesquisador está observando, ouvindo e experimentando no ambiente em estudo.

Isso pode incluir descrições de pessoas, lugares, eventos e interações; reflexões pessoais: pensamentos, impressões e reações pessoais do pesquisador em relação ao que está sendo observado. Isso ajuda a capturar as perspectivas subjetivas e as interpretações do pesquisador; contexto: informações sobre o contexto em que as observações estão sendo feitas. Isso pode envolver fatores sociais, culturais, históricos e

ambientais que afetam o que está sendo estudado; questões e insights: perguntas que surgem durante a observação e reflexões mais profundas sobre os significados e padrões emergentes no campo; eventos relevantes: acontecimentos ou incidentes notáveis que podem ter relevância para a pesquisa; desafios e dilemas: dificuldades encontradas pela pesquisadora, dilemas éticos ou questões metodológicas que surgem durante o trabalho de campo; evolução: mudanças na compreensão do pesquisador ao longo do tempo, à medida que mais informações são coletadas e analisadas; manter um diário de campo ajuda os pesquisadores a manterem registros detalhados e contextuais das suas experiências e observações, permitindo uma documentação rica e autêntica do ambiente de pesquisa. Além disso, o diário de campo pode servir como uma ferramenta valiosa para a análise posterior dos dados, pois fornece insights sobre os processos que ocorrem durante a pesquisa e contribui para a compreensão mais profunda do campo de estudo.

A **memória** desempenha um papel fundamental na etnocartografia, pois está intrinsecamente ligada à escuta, coleta, interpretação e análise das narrativas. Maneiras pelas quais a memória influencia a pesquisa qualitativa: coleta de dados: durante a coleta de dados, os participantes frequentemente compartilham suas memórias, experiências e narrativas. Os relatos pessoais baseiam-se na memória, e os pesquisadores dependem dessas memórias para obter informações ricas e detalhadas sobre os tópicos de estudo. Entrevistas, conversas informais e histórias de vida são exemplos de métodos de coleta de dados que exploram a memória dos participantes; interpretação e análise: os pesquisadores qualitativos frequentemente analisam narrativas, textos e observações para identificar padrões, temas e significados subjacentes. Isso requer a habilidade de interpretar e compreender como as memórias dos participantes moldam suas perspectivas e influenciam a maneira como eles se expressam.

A memória se torna um elemento crucial para a construção de uma compreensão mais profunda das experiências dos indivíduos; autoconsciência da pesquisadora: a pesquisadora precisa reconhecer e avaliar suas próprias memórias, experiências e preconceitos que podem afetar a maneira como interpretam os dados e interagem com os participantes. Isso é especialmente importante na pesquisa qualitativa, onde o envolvimento pessoal do pesquisador pode influenciar a análise; validação e credibilidade: A memória pode ser usada para validar ou contrastar informações coletadas de diferentes fontes. Ao comparar memórias de diferentes participantes ou com outras fontes de dados, os pesquisadores podem verificar a precisão das informações e aumentar a credibilidade de suas conclusões; construção de narrativas: na pesquisa qualitativa, os pesquisadores frequentemente buscam construir narrativas coerentes e compreensíveis que representem as experiências dos participantes. A memória é essencial para a construção dessas narrativas, pois os pesquisadores selecionam, organizam e interpretam as informações das memórias dos participantes para criar um quadro significativo.

É importante notar que a memória é uma construção dinâmica e subjetiva. Ela pode ser influenciada por vieses, percepções individuais e outros fatores, o que pode afetar a precisão das informações obtidas. Portanto, os pesquisadores qualitativos devem adotar uma abordagem reflexiva e crítica ao lidar com as memórias dos participantes e ao considerar seu próprio papel na interpretação dos dados.

A **percepção** é a categoria para designar o conteúdo das narrativas das educandas e educandos, pois entendemos que ela é, necessária e prioritariamente, interpretação das informações que recebem na EduCampo. Envolve a organização, interpretação e compreensão das sensações para formar uma representação consciente da realidade. A percepção não é apenas um processo sensorial passivo, mas também é influenciada pelas experiências, conhecimentos prévios, expectativas e emoções de um indivíduo. O cérebro interpreta padrões com base em conhecimentos prévios e contextos. A interpretação pode ser influenciada por fatores cognitivos, emocionais e culturais. A percepção resulta em uma experiência

consciente e subjetiva da realidade. Ela nos permite reconhecer objetos, compreender situações e interagir com o ambiente. A percepção é um processo complexo e dinâmico que contribui para nossa compreensão do mundo ao nosso redor. No entanto, também é importante lembrar que as percepções podem variar de pessoa para pessoa e que a subjetividade desempenha um papel fundamental na forma como interpretamos o mundo.

II ATIVIDADES REALIZADAS

QUADRO-SÍNTESE DAS ATIVIDADES REALIZADAS 2016 A 2023

ANO	ATIVIDADES DE PESQUISA E EXTENSÃO
2016	<p>Apresentação do memorial biográfico</p> <p>Seminário - Cartografia social: metodologia e instrumentos de pesquisa para o mapeamento da comunidade - registro fotográfico, filmagem, identificação de lideranças, mapeamento das associações, movimentos, espaços públicos, dinâmica comunitária</p> <p>Grupo de Estudos Feministas - Jovens Mulheres no Campo (encontros semanais e Roda de Conversa mensal)</p> <p>Grupo de Estudos Culturais - leituras e seminários (encontros semanais) Finalização do memorial biográfico –</p> <p>Oficina para Elaboração do mapeamento comunitário com a participação da comunidade Local: Escola Estadual Indígena Karai Nhe E Katu, Reserva Indígena da Estiva, comunidade Guarani Nhundy, RS 040 Km 116, Viamão.</p> <p>Visita à comunidade para orientação e ajustes Local: Escola Estadual Indígena Karai Nhe E Katu, Reserva Indígena da Estiva, comunidade Guarani Nhundy, RS 040 Km 116, Viamão.</p> <p>Escrita do Diário de Campo 07/03/2016 a 18/04/2016 – 28h 02/05/2016 a 30/05/2016 – 20h 13/06/2016 a 04/07/2016 – 16h 01/08/2016 a 12/09/2016 – 14h 24/10/2016 – 2h Grupo de Estudos Pós-Colonialistas Saberes do Campo Leituras: Estudos Freirianos</p> <p>11/03/2016 a 22/04/2016 – 28h 06/05/2016 a 27/05/2016 – 16h 17/06/2016 a 08/07/2016 – 16h 05/08/2016 a 09/09/2016 – 18h 28/10/2016 a 16/12/2016 – 24h 20/01/2017 a 31/03/2017 – 33h Encontros do Coletivo Cultural de Cantadores e Brincantes</p> <p>31/03/2016 Aula Aberta: Quando me descobri feminista com Elenara Vitoria Cariboni label, metareciclista, fundadora da THEMIS, jurista social, comunicóloga social, realizadora de festivais de submidialogia e tecnoxamanismo, Monique Prada, presidente da CUTS – Central Única de Trabalhadores e Trabalhadoras Sexuais, coordenadora do</p>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

REBU, Negralisi Da Rosa, estudante de enfermagem, jovem mulher, militante negra.

21/06/2016

Aula Aberta: O Lixo e a Aldeia, diálogo sobre resíduos sólidos, sustentabilidade e memória alimentar. Debatedoras: Profa. Dra. Izabel Zaneti, do Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, Valéria Viana Labrea e Leandra Anversa Fioreze, da Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Local: Escola Estadual Indígena Karai Nhe E Katu, Reserva Indígena da Estiva, comunidade Guarani Nhundy, RS 040 Km 116, Viamão.

16/09 - Mística de boas-vindas a turma 3 da EduCampo na Faced/UFRGS, em Porto Alegre/RS

24/10 – Apresentação do Coletivo de Cantantes e Brincantes no Encontro dos Estudantes das Licenciaturas em Educação do Campo, em Tramandaí/RS.

2017

02/05 - Aula Aberta: Cultura Rural de Base Comunitária: Vivências Amazônicas com Catarina Ribeiro – Ponto de Cultura A Bruxa tá Solta, Boa Vista, Roraima.

02/07 - Oficina de elaboração de projeto político pedagógico na Escola Estadual Indígena Karai Nhe E Katu, Reserva Indígena da Estiva, comunidade Guarani Nhundy

MARÇO/2017 – Oficina de confecção de estandartes para a mística da EduCampo.

30/03/2017 – III SIFEDOC - Seminário Internacional de EduCampo e Fórum de Educação do Campo da Região Norte do RS: Resistência e Emancipação Social e Humana, na UFFS, Erechim/RS. Apresentação/Mística de abertura com o Coletivo de Cantantes e Brincantes É DO CAMPO!

MARÇO/2017 até NOVEMBRO/2017 - OFICINAS DE CANTO - Projeto de Extensão: 33623 com Vinicius Fergutz Peixoto (Oficineiro) - 75h

MARÇO/2017 até NOVEMBRO/2017 - OFICINAS DE DANÇA - com Dayse Reis - Anthakarana (Oficineira)

19/04/2017 - Visita, apresentação e bate papo com a Banda e com a Direção da EEEF Rui Barbosa, Viamão/RS.

02/05/2017 – Aula Aberta: Cultura Rural de Base Comunitária: Vivências Amazônicas com Catarina Ribeiro – Ponto de Cultura A Bruxa tá Solta, Boa Vista, Roraima. – 4h

20/05/2017 - Apresentação do Coletivo de Cantantes e Brincantes no UFRGS de Portas Abertas 2017, na Faced/UFRGS.

24/05/2017 – Oficina Cultural com Cris Cubas - (produtora cultural e arte educadora, idealizadora do Projeto Cabaré do Verbo) roda interativa de conversa, jogos e brincadeiras.

23/06/2017 – 1º Ipádè – Encontro Dialógico sobre a Pedagogia do Encantamento -” Psicologia na educação no espaço educativo Kilombola

Compaz: um diálogo sobre os desafios da contemporaneidade”, a partir da Pedagogia do Encantamento da Escola CoMcola Kilombola Epé Layiè.

31/07/2017 – 2º Ipádè – Encontro Dialógico sobre a Pedagogia do Encantamento - "A Corporeidade no processo de crescimento da criança - A dança no desenvolvimento espiritual e psicossocioambiental da/na qualidade do ensino-aprendizagem dos estudantes”, a partir da Pedagogia do Encantamento da Escola CoMcola Kilombola Epé Layiè.

09/08/2017 – OFICINAS DE FÉRIAS – Arte-Educadora, cantante e brincante Amanda Senna – com o Projeto “Gente Grande também Brinca”.

11/08/2017 – Apresentação no XIV Seminário Institucional do PIBID/UFRGS - “PIBID em Movimento: trânsitos e mixagens na formação inicial e continuada da docência” - junto as bolsistas PIBID Pedagogia EJA.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

	<p>23/08/2017 – OFICINAS DE FÉRIAS – Artista plástico Leandro da Silveira – com o Projeto “O Bambu, arte e sustentabilidade”.</p> <p>28/08/2017 – 3º Ipádè – Encontro Dialógico sobre a Pedagogia do Encantamento - "A Cosmovisão Afrobudíigena - sua importância e influência na construção da Escola ComCola Kilombola Epé Layiè”.</p> <p>33623 - Oficinas de Canto</p> <p>33519 - Grupo de Estudos Pós-colonialistas Saberes do Campo</p> <p>30018 - Cartografias de memória social, tecnologias sociais e produção de conhecimento na educação do campo</p>
2018	<p>06/07/2018 - abertura do XV Encontro de Intervenção na Escola.</p> <p>11/11/2018 – Apresentação na Feira do Livro de Porto Alegre o cancionário da pesquisa Orin: quando canto rezo, quando rezo canto.</p> <p>14/11/2018 – Apresentação na atividade de encerramento da AlfaEja, com a Profª Elisete Bernardi, na Faced/UFRGS.</p> <p>17/11/2018 – Apresentação no Chá da CoMPaz</p> <p>19/11/2018 – Apresentação da Roda de Conversa: Quando me tornei uma feminista negra, com Fernanda Bastos, na Faced/UFRGS.</p> <p>20/11/2018 – Novembro Negro Faced/UFRGS Apresentação com o Coletivo de Pesquisadorxs Kilombolas OKARAN e convidados.</p> <p>23/11 – Apresentação na Semana de Alimentação Saudável em Santo Antônio da Patrulha/RS.</p> <p>06/12/2018 - Roda de Conversa "O KILOMBO E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE PRÁTICAS E SABERES TRADICIONAIS" com Catarina Ribeiro do Ponto de Cultura A Bruxa tá Solta de Roraima; Wakay, liderança Kariri-Xocó Funio de Alagoas; Viviane Macedo e Radha Gokula, ecomucisista da Bahia; Vivia Cardoso, liderança do Kilombo Abacatal Ananindeua do Pará; Paula de Danda, liderança Kilombo de Danda da Bahia; Jamires dos Anjos, jovem liderança do Kilombo de Danda da Bahia; Aurilene, coordenadora do Centro Alternativo de Cultura de Belém do Pará, junto com o Coletivo de Pesquisadores e pesquisadoras kilombola OKARAN.</p> <p>6351 - Grupo de Estudos - Cartografia da Educação do Campo - 2018-2019</p> <p>36351 - Cartografia da Educação do Campo - 2018-2019</p> <p>30018 - Cartografias de memória social, tecnologias sociais e produção de conhecimento na educação do campo</p>
2019	<p>40343 - Cartografias de memória social, tecnologias sociais e produção de conhecimento na educação do campo 2019 a 2023</p> <p>29/04/2019 – Apresentação na 6ª JORNADA UNIVERSITÁRIA PELA REFORMA AGRÁRIA – Novos rumos da vida pela terra: da educação do campo à soberania alimentar, na FAGRO/UFRGS.</p> <p>18/05/2019 – Apresentação na UFRGS Portas Abertas 2019, na Faced/UFRGS.</p> <p>10/06/2019 – Abertura na Planária e Ciclo de Estudos do Fórum Gaúcho de Educação Infantil, em comemoração aos 20 anos, na Faced/UFRGS.</p> <p>21/08/2019 – Mística da Aula Aberta da EduCampo com Balduino Andreola – Profº Emérito da UFRGS.</p> <p>19/09/2019 – Encontro Dialógico – Territorialidades de Resistência, com o Coletivo de Pesquisadorxs kilombolas OKARAN.</p> <p>19/10/2019 – Lançamento da Campanha Latino-Americana e Caribenha em Defesa do Legado de Paulo Freire</p> <p>11/11/2019 – Abertura da II JORNADA DE EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA, na Faced/UFRGS e junto do Coletivo, do Programa de Extensão, Piá Concertos e Oficinas. Atividade com Coordenação de Dulcimarta Lemos Lino.</p> <p>12/11/2019 – Encontro Dialógico: A cosmovisão Afrobudíigena no Kilombo: um jeito de ser e viver CoMPaz. Com o Coletivo de Pesquisadorxs kilombolas OKARAN.</p> <p>20/11/2019 – Desformação: educação da campo kilombola - aprender e ensinar a cultura afrobrasileira fora da forma. Com Coletivo de Cantantes e Brincantes É do Campo, Maracatu Semente de Baobá, Coletivo de Pesquisadorxs kilombolas OKARAN e Amanda Senna do GENTE GRANDE TAMBÉM BRINCA.</p>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

	<p>22/11/2019 – Seminário Cultura Popular nos Dia de Hoje, no Centro Cultural Rabo de Arraia – Mestre Ratinho e Coletivo de pesquisadorxs kilombolas OKARAN. 05/12/2019 - Apresentação no XX Seminário do PIBID, Faced/UFRGS. 41674 - Aula aberta: organização e educação desde os movimentos sociais3 6351 - Grupo de Estudos - Cartografia da Educação do Campo - 2018-2019 36351 - Cartografia da Educação do Campo - 2018-2019 36355 - Oficinas para cantantes e brincantes</p>
2020	<p>06/03/2020 – Cortejo de acolhimento junto a Marcha Todas por Todas, em Torres/RS, em defesa dos direitos da mulher com realização do Conselho Regional de Mulheres da Associação Regional Sindical Litoral. 42730 - Grupo de Extensão Estudos e Pesquisas em Análise do Discurso e Educação 2020</p> <p>47267 - CURSO DE SEGURANÇA E SOBERANIA ALIMENTAR E NUTRICIONAL: O SISTEMA ALIMENTAR DOS POVOS TRADICIONAIS DE MATRIZ AFRICANA 2020 a 2023</p> <p>40343 - Cartografias de memória social, tecnologias sociais e produção de conhecimento na educação do campo 2019 a 2023</p> <p>[43474] - GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANÁLISE DO DISCURSO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS 2020 a 2021</p>
2021	<p>40343 - Cartografias de memória social, tecnologias sociais e produção de conhecimento na educação do campo</p> <p>47267 - CURSO DE SEGURANÇA E SOBERANIA ALIMENTAR E NUTRICIONAL: O SISTEMA ALIMENTAR DOS POVOS TRADICIONAIS DE MATRIZ AFRICANA</p> <p>45831 - CONEXÃO NORTE-SUL: REDE DE SUSTENTABILIDADES DAS TRADIÇÕES POPULARES</p> <p>43474] - GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANÁLISE DO DISCURSO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS 2020 a 2021</p>
2022	<p>40343 - Cartografias de memória social, tecnologias sociais e produção de conhecimento na educação do campo 2019 a 2023</p> <p>47267 - CURSO DE SEGURANÇA E SOBERANIA ALIMENTAR E NUTRICIONAL: O SISTEMA ALIMENTAR DOS POVOS TRADICIONAIS DE MATRIZ AFRICANA</p> <p>45831 - CONEXÃO NORTE-SUL: REDE DE SUSTENTABILIDADES DAS TRADIÇÕES POPULARES</p>
2023	<p>40343 - Cartografias de memória social, tecnologias sociais e produção de conhecimento na educação do campo 2019 a 2023</p> <p>50378]Grupo de estudos e pesquisas de e contra colonial: leituras</p> <p>47267 - CURSO DE SEGURANÇA E SOBERANIA ALIMENTAR E NUTRICIONAL: O SISTEMA ALIMENTAR DOS POVOS TRADICIONAIS DE MATRIZ AFRICANA</p> <p>45831 - CONEXÃO NORTE-SUL: REDE DE SUSTENTABILIDADES DAS TRADIÇÕES POPULARES</p>

ARTIGOS

LABREA, V. V.; REIS, D. R. S. [Quando rezo é canto, quando canto é rezo: trajetória educativa de um Coletivo de Cantantes e Brincantes na Educação do Campo Kilombola.](#) *Rev. Bras. Educ. Camp., Tocantinópolis*, v. 6, e9057, 2021.

LABREA, Valéria Viana; DORNELLES, Denise Freitas; KIEKOW, Pedro Eduardo. [Cartografias da EduCampo: alternância, trabalho e estratégias para conter a evasão](#) in: *RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade*, Vol. III, no 04, p. 151-170, jan.-jun./2018.

TRABALHOS COMPLETOS PUBLICADOS EM ANAIS DE CONGRESSOS

FERREIRA, A. G. ; SOUZA, G. ; LABREA, V. C. V. [A mística na Educação do Campo e sua interlocução com a ecologia dos saberes: apontamentos de percurso.](#) In: *III Seminário Internacional de Educação do Campo e III Fórum de Educação do Campo da Região Norte do Rio Grande do Sul: Resistência e Emancipação Social e Humana*, Erechim: UFFS, 2017. v. 1.

LABREA, V. C. V.; SOUZA, G.; GULART, C. S.; ROBAINA, J. V. L.; DALMOLIN, A. M. [Diálogos entre a Educação Popular e a Educação do Campo - notas de um percurso de vivências educativas em uma escola do campo.](#) In: *ANAIS DO X SEMINÁRIO NACIONAL DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE: DEMOCRACIA, SUJEITOS COLETIVOS E A PEDAGOGIA DA ESPERANÇA*. Porto Alegre: Faculdade de Educação/UFRGS, 2016. v. 1. p. 1-8.

Apresento, no capítulo a seguir, as principais sínteses de leituras, realizadas ao longo dos anos do projeto.

III OS ESTUDOS DECOLONIAIS: O PONTO DE PARTIDA

São necessárias novas formas de pensamento que, transcendendo a diferença colonial, possam se construir sobre as fronteiras das cosmologias em conflito, cuja articulação atual se deve, consideravelmente, à colonialidade do poder sobre cujos pilares se ergueu o mundo moderno.

Walter Mignolo

A pedagogia decolonial⁸ resulta do trabalho desenvolvido pelo grupo de pesquisa “Proyecto latino/latinoamericano modernidad/colonialidad” (MC) (ESCOBAR, 2004) e creio ser fundamental recontar

⁸ A expressão “decolonial” não pode ser confundida com “descolonização”, segundo BALLESTRIN (2015). “Em termos históricos e temporais, esta última indica uma superação do colonialismo; por seu turno, a ideia de decolonialidade indica exatamente o contrário e procura transcender a colonialidade, a face obscura da modernidade, que permanece operando ainda nos dias de hoje em um padrão mundial de poder. Trata-se de uma elaboração cunhada pelo grupo Modernidade/Colonialidade nos anos 2000 e que pretende inserir a América Latina de uma forma mais radical e posicionada no debate pós-colonial, muitas vezes criticado por um excesso de culturalismo e mesmo eurocentrismo devido à influência pós-estrutural e pós-moderna.” Para Walsh (2009, p.14-15): “Suprimir la “s” y nombrar “decolonial” no es promover un anglicismo. Por el contrario, es marcar una distinción con el significado en castellano del “des”. No pretendemos simplemente desarmar, deshacer o revertir lo colonial; es decir, pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan de existir. La intención, más bien, es señalar y provocar un posicionamiento —una postura y actitud continua— de transgredir, intervenir, insurgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alternativas.”

parte da sua trajetória e das categorias chaves que sustentam seus interesses teóricos e práticos. Castro-Gomez e Grosfoguel, em *Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico* (2007), fazem uma síntese tanto do histórico do grupo de pesquisa, dos eventos e dos pesquisadores, no período de 1996 até 2006, como das principais chaves de leitura para se entender de onde parte e o que defende os intelectuais decoloniais. Aqui, retomo principalmente sua interlocução com os estudos pós-coloniais, pois creio ser importante entender onde se encontram e em que se distinguem e recorto a contribuição de outros autores decoloniais para esse debate.

Para Castro-Gomez e Grosfoguel, o termo **decolonialidade** busca dar relevo ao fato de que o fim das colônias europeias e a formação de Estados-nação nos demais continentes não significa que vivemos em um mundo *decolonizado* ou *pós-colonial*. A colonialidade permanece e é reiterada na contemporaneidade na manutenção das hierarquias baseadas na centralidade do modo de vida europeu/norte-americano como o único que tende a universalidade, negando assim as demais alternativas.

Entende-se que o fim do colonialismo manteve a divisão internacional do trabalho entre centros e periferias e a hierarquização étnico-racial das populações e, na atualidade, vivemos uma transição do colonialismo moderno a uma colonização global que a partir da difusão da internet e redes sociais, provocou mudanças e novas formas de dominação, mas não acrescentou deslocamentos importantes nessa estrutura que se mantém hegemônica desde o século XVI (CASTRO-GOMEZ; GROSFUGUEL, 2007).

Essa estrutura que manteve e até mesmo ampliou a inferioridade dos povos não-europeus também não reconhece que essas populações racializadas tenham capacidade intelectual e cognitiva. O **racismo epistêmico** se fundamenta nessa negação do outro como sujeito do conhecimento, capaz de posicionamento crítico e de produzir ciência. Há um efeito de sentido que perdura a 500 anos: de que somente a tradição ocidental, eurocêntrica tem capacidade de produzir conhecimentos que podem ser universalizados e conduzem à verdade. O racismo epistêmico não admite qualquer outra racionalidade ou episteme como capaz de produzir conhecimentos críticos e relevantes para a sociedade.

Na abordagem decolonial entende-se que o capitalismo global contemporâneo ressignifica, em um formato pós-moderno, as exclusões provocadas pelas hierarquias epistêmicas, espirituais, étnicas-raciais e de gênero/sexualidade implementada na modernidade (Castro-Gomez; Grosfoguel, 2007, p.13-4). Colonialidade e modernidade são duas faces de uma mesma moeda, a colonialidade global se constitui e se articula em três formas, a saber, **a colonialidade do poder, do saber e do ser** (Mignolo, 2005, Ballestrin, 2013; Grosfoguel, 2010; Quijano, 2007).

El argumento básico (casi un silogismo) es el siguiente: si la colonialidad es constitutiva de la modernidad, puesto que la retórica salvacionista de la modernidad presupone ya la lógica opresiva y condenatoria de la colonialidad (de ahí los damnés de Fanon), esa lógica opresiva produce una energía de descontento, de desconfianza, de desprendimiento entre quienes reaccionan ante la violencia imperial. Esa energía se traduce en proyectos decoloniales que, en última instancia, también son constitutivos de la modernidad. La modernidad es una hidra de tres cabezas, aunque sólo muestra una: la retórica de salvación y progreso. (...) Pero en ningún momento se cuestionan la ideología de la modernidad ni los pozos negros que oculta su retórica (las consecuencias de la economía capitalista — en la cual tal ideología se apoya — en sus variadas facetas, desde el mercantilismo del siglo XVI, el libre comercio de los siglos siguientes, la revolución industrial del siglo XIX, la revolución tecnológica del XX), sino sus desafortunadas consecuencias. (...)

Mi tesis es la siguiente: el pensamiento decolonial emergió en la fundación misma de la modernidad/colonialidad como su contrapartida. Y eso ocurrió en las Américas, en el pensamiento indígena y en el pensamiento afro-caribeño; continuó luego en Asia y África, no relacionados con el pensamiento decolonial en las Américas, pero sí como contrapartida de la reorganización de la modernidad/colonialidad del imperio británico y el colonialismo francés. Un tercer momento ocurrió en la intersección de los movimientos de descolonización en Asia y África, concurrentes con la guerra fría y el liderazgo ascendente de Estados Unidos. Desde el fin de la guerra fría entre Estados Unidos y la Unión Soviética, el pensamiento decolonial comienza a trazar su propia genealogía. (Mignolo, 2007, p.26-27, grifo meu).

Os estudos culturais pós-coloniais anglo-saxões, assim como o decolonialismo, criticam o desenvolvimentismo, as formas eurocêntricas de conhecimento, as desigualdades entre os gêneros, as hierarquias raciais e os processos culturais e ideológicos que favorecem a subordinação da periferia no sistema capitalista, a chamada *nordomania* (Zea, 1996 apud Castro-Gomez; Grosfoguel, 2007), ou seja, o esforço das elites da periferia em imitar o modelo de desenvolvimento provenientes do norte global, enquanto reproduzem as antigas formas de colonialismo e designam aos países não europeus - que enriqueceram em função da exploração de recursos e aniquilamento e submissão dos povos originários em suas antigas colônias - ou norte-americano, como sociedades atrasadas, do passado, pré-modernas, subdesenvolvidas, do terceiro mundo ou, atualmente, em desenvolvimento, nunca prontas.

A *nordomania*, segundo Zea, é a negação da simultaneidade epistêmica, isto é, a possibilidade de co-existência no tempo e no espaço de diferentes formas de produzir conhecimentos. Isso leva a um duplo mecanismo ideológico:

En primer lugar, al no compartir el mismo tiempo histórico y vivir en diferentes espacios geográficos, el destino de cada región es concebido como no relacionado con ningún otro. En segundo lugar, Europa/Euro-norteamérica son pensadas como viviendo una etapa de desarrollo (cognitivo, tecnológico y social) más ‘avanzada’ que el resto del mundo, con lo cual surge la idea de superioridad de la forma de vida occidental sobre todas las demás. Así, Europa es el modelo a imitar y la meta desarrollista era (y sigue siendo) ‘alcanzarlos’. Esto se expresa en las dicotomías civilización/barbarie, desarrollado/subdesarrollado, occidental/no-occidental, que marcaron categorialmente a buena parte de las ciencias sociales modernas (Castro-Gomez; Grosfoguel, 2007, p.15, grifo meu).

A crítica dos estudos pós-coloniais enfatiza o *discurso colonial* e a agência cultural dos sujeitos, com enfoque no discurso sobre os imaginários criados pela mídia e os discursos sobre "o outro" que, em última instância determinariam as relações econômicas e políticas do sistema capitalista, que não teriam sentido em si mesmas, e que a luta por uma outra hegemonia passa necessariamente pelo controle dos códigos semióticos específicos ou *epistemes*.

Os estudos pós-coloniais (Mignolo, 2007, p.25), estão entre a teoria crítica europeia proveniente do pós-estruturalismo (Foucault, Lacan e Derrida) e as experiências da elite intelectual nas ex-colônias inglesas na Ásia e na África do Norte. Para Mignolo, o pensamento decolonial se diferencia da teoria pós-colonial porque nessa teoria sua genealogia se localiza no pós-estruturalismo francês e o decolonialismo na densa história do pensamento planetário decolonial⁹ (idem, p.27).

⁹ Cito: Aunque la reflexión sobre el giro epistémico decolonial es de factura reciente, la práctica epistémica decolonial surgió “naturalmente” como consecuencia de la formación e implantación de la matriz colonial de poder que Aníbal Quijano describió hacia finales de los 80's. Por lo tanto, no sorprende que la genealogía del pensamiento decolonial (esto es, el pensamiento que surge del giro descolonial) la encontremos en “la Colonia” o el “periodo colonial” (en la jerga canónica de la historiografía de las Américas). (...) De modo que las primeras manifestaciones del giro decolonial las encontramos en los virreinos hispanicos, en los Anáhuac y Tawantinsuyu en el siglo XVI y comienzos del XVII, pero las encontramos también entre las colonias inglesas y en la metrópoli durante el siglo XVIII. El primer caso lo ilustra Waman Poma de Ayala, en el virreynato del Perú, quien envió su obra Nueva Corónica y Buen Gobierno al Rey Felipe III, en 1616; el segundo caso lo vemos en Otabbah Cugoano, un esclavo liberto que pudo publicar en Londres, en 1787 (diez años después de la publicación de The Wealth of Nations, de Adam Smith), su

a poscolonialidad (teoría o crítica poscolonial) nació entrapada con la pos-modernidad. De ahí que Michel Foucault, Jacques Lacan y Jacques Derrida hayan sido los puntos de apoyo para la crítica poscolonial de Said, Bhaba y Spivak. El pensamiento decolonial, por el contrario, se rasca en otros palenques. En en las lenguas, en las memorias indígenas confrontadas con la modernidad naciente; en el caso de Cugoano, en las memorias y experiencias de la esclavitud, confrontadas con el asentamiento de la modernidad, tanto en la economía como en la teoría política. El pensamiento decolonial, al asentarse sobre experiencias y discursos como los de Waman Poma y Cugoano en las colonias de las Américas, se desprende (amí- gablemente) de la crítica poscolonial (Mignolo, 2007, p.33, grifo meu).

O *giro colonial*, nessa perspectiva, é a abertura e a liberdade de pensamento e de formas de vidas-outras (economias-outras, teorias políticas-outras), a limpeza da colonialidade do ser e do saber, o desprendimento da retórica da modernidade e de seu imaginário imperial articulado na retórica da democracia. "El pensamiento decolonial tiene como razón de ser y objetivo la decolonialidad del poder (es decir, de la matriz colonial de poder)" (ibidem, p.29).

En primer término [es necesaria] la decolonización epistemológica, para dar paso luego a una nueva comunicación intercultural, a un intercambio de experiencias y de significaciones, como la base de otra racionalidad que pueda pretender, con legitimidad, a alguna universalidad. Pues nada menos racional, finalmente, que la pretensión de que la específica cosmovisión de una etnia particular sea impuesta como la racionalidad universal, aunque tal etnia se llama Europa occidental. Porque eso, en verdad, es pretender para un provincianismo el título de universalidad. (Quijano, 1992, p. 447, grifo meu).

Na perspectiva decolonial, a cultura está sempre entrelaçada e não deriva dos processos econômicos ou políticos.

Al igual que los estudios culturales y poscoloniales, reconocemos la estrecha imbricación entre capitalismo y cultura. El lenguaje, como bien lo han mostrado Arturo Escobar (2000) y Walter Mignolo (1995), 'sobredetermina', no sólo la economía sino la realidad social en su conjunto. Sin embargo, los estudios culturales y poscoloniales han pasado por alto que no es posible entender el capitalismo global sin tener en cuenta el modo como los discursos raciales organizan a la población del mundo en una división internacional del trabajo que tiene directas implicaciones económicas: las 'razas superiores' ocupan las posiciones mejor remuneradas, mientras que las 'inferiores' ejercen los trabajos más coercitivos y peor remunerados (Castro-Gomez; Grosfoguel, 2007, p.16).

Quijano mostrou que a dominação e a exploração econômica do Norte sobre o Sul se funda em uma estrutura étnica-racial de larga duração, constituída desde o século XVI pela hierarquia europeu versus não europeu. Este foi o "ponto cego" tanto do marxismo como da teoria pós-colonial anglo-saxã. Daí implica que que o

tratado Thoughts and Sentiments on the Evil of Slavery. Ambos son tratados políticos decoloniales que, gracias a la colonialidad del saber, no llegaron a compartir la mesa de discusiones con la teoría política hegemónica de Maquiavelo, Hobbes o Locke. Reinscribirlos hoy en la genealogía del pensamiento político decolonial es una tarea urgente. Sin esta genealogía, el pensamiento decolonial sería nada más que un gesto cuya lógica dependería de algunas de las varias genealogías fundadas en Grecia y Roma, reinscrita en la modernidad imperial europea en algunas de las seis lenguas imperiales ya mencionadas: italiano, castellano y portugués, para el Renacimiento; francés, inglés y alemán, para la Ilustración. (...) Estos fundamentos históricos (históricos, no esenciales) crean las condiciones para una narrativa epistémica que remite la genealogía global del pensamiento decolonial (realmente otra en relación con la genealogía de la teoría poscolonial) hasta Mahatma Gandhi, W. E. B. Dubois, Juan Carlos Mariátegui, Amílcar Cabral, Aimé Césaire, Frantz Fanon, Fausto Reinaga, Vine Deloria Jr., Rigoberta Menchú, Gloria Anzaldúa, el movimiento Sin Tierras en Brasil, los zapatistas en Chiapas, los movimientos indígenas y afros en Bolivia, Ecuador y Colombia, el Foro Social Mundial y el Foro Social de las Américas. La genealogía del pensamiento decolonial es planetaria y no se limita a individuos, sino que se incorpora en movimientos sociales (lo cual nos remite a movimientos sociales indígenas y afros: Taki Onkoy para los primeros, cimarronaje para los segundos) y en la creación de instituciones, como los foros que se acaban de mencionar. (MIGNOLO, 2007, p.28, 34).

mundo não foi completamente descolonizado, é o que se denomina a **colonialidade do poder** (Castro-Gomez; Grosfoguel, 2007).

A colonialidade do poder busca integrar as múltiplas hierarquias de poder do capitalismo histórico como parte de um mesmo processo histórico-cultural heterogêneo. No centro da colonialidade do poder está o padrão de poder colonial que constitui a complexidade dos processos de acumulação capitalista articuladas em uma hierarquia étnico-racial global e suas classificações derivadas de superior/inferior, desenvolvido, subdesenvolvido e povos civilizados/bárbaros. A noção de colonialidade vincula o processo de colonização das Américas e a constituição da economia-mundo capitalista como parte de um mesmo processo histórico iniciado no século XVI (Castro-Gomez; Grosfoguel, 2007). Segundo eles,

La construcción de la jerarquía racial/étnica global fue simultánea y contemporánea espacio-temporalmente con la constitución de una división internacional del trabajo organizada en relaciones centro-periferia a escala mundial. Para Quijano no existe una 'pre' o un 'pos' de la jerarquía racial/étnica a escala mundial en relación con el proceso de acumulación capitalista. Desde la formación inicial del sistema-mundo capitalista, la incesante acumulación de capital se mezcló de manera compleja con los discursos racistas, homofóbicos y sexistas del patriarcado europeo. La división internacional del trabajo vinculó en red una serie de jerarquías de poder: etno-racial, espiritual, epistémica, sexual y de género. La expansión colonial europea fue llevada a cabo por varones hetero-sexuales europeos. Por donde quiera que fueran, exportaban sus discursos y formaban estructuras jerárquicas en términos raciales, sexuales, de género y de clase. Así, el proceso de incorporación periférica a la incesante acumulación de capital se articuló de manera compleja con prácticas y discursos homofóbicos, eurocéntricos, sexistas y racistas. (Castro-Gomez; Grosfoguel, 2007, p.18).

A primeira descolonização, iniciada no século XIX pelas colônias espanholas e portuguesas, e seguidas no século XX pelas colônias inglesas e francesas, foi incompleta já que se limitou à independência jurídico-política das periferias (Castro-Gomez; Grosfoguel, 2007). Ao contrário, a segunda descolonização, a ser empreendida no século XXI, entendida como a **decolonialidade** terá que focar a **heterarquia**¹⁰ das múltiplas relações raciais, étnicas, sexuais, epistêmicas, econômicas e de gênero que a primeira descolonização deixou intactas. "Al contrario de esa descolonización, la decolonialidad es un proceso de resignificación a largo plazo, que no se puede reducir a un acontecimiento jurídico-político" (Grosfoguel, 2005 apud Castro-Gomez; Grosfoguel, 2007, p.17).

Debemos entender que el capitalismo no es sólo un sistema económico (paradigma de la economía-política) y tampoco es sólo un sistema cultural (paradigma de los estudios culturales/poscoloniales en su vertiente 'anglo'), sino que es una red global de poder, integrada por procesos económicos, políticos y culturales, cuya suma mantiene todo el sistema. Por ello, necesitamos encontrar nuevos conceptos y un nuevo lenguaje que dé cuenta de la complejidad de las jerarquías de género, raza, clase, sexualidad, conocimiento y espiritualidad dentro de los procesos geopolíticos, geoculturales y geoeconómicos del sistema-mundo. Con el objeto de encontrar un nuevo lenguaje para esta complejidad, necesitamos buscar 'afuera' de

¹⁰ O pensamento heterárquico foi desenvolvido, segundo Castro-Gomez e Grosfoguel, pelo sociólogo grego Kyriakos Kontopoulos em 1993. Cito: El pensamiento heterárquico es un intento por conceptualizar las estructuras sociales con un nuevo lenguaje que desborda el paradigma de la ciencia social eurocéntrica heredado desde el siglo XIX. El viejo lenguaje es para sistemas cerrados, pues tiene una lógica única que determina todo lo demás desde una sola jerarquía de poder. Por el contrario, necesitamos un lenguaje capaz de pensar los sistemas de poder como una serie de dispositivos heterónomos vinculados en red. Las heterarquías son estructuras complejas en las que no existe un nivel básico que gobierna sobre los demás, sino que todos los niveles ejercen algún grado de influencia mutua en diferentes aspectos particulares y atendiendo a coyunturas históricas específicas. En una heterarquía, la integración de los elementos disfuncionales al sistema jamás es completa, como en la jerarquía, sino parcial, lo cual significa que en el capitalismo global no hay lógicas autónomas ni tampoco una sola lógica determinante 'en última instancia' que gobierna sobre todas las demás, sino que más bien existen procesos complejos, heterogéneos y múltiples, con diferentes temporalidades, dentro de un solo sistema-mundo de larga duración. En el momento en que los múltiples dispositivos de poder son considerados como sistemas complejos vinculados en red, la idea de una lógica 'en última instancia' y del dominio autónomo de unos dispositivos sobre otros desaparece (Castro-Gomez; Grosfoguel, 2007, p.17).

nuestros paradigmas, enfoques, disciplinas y campos de conocimientos. Necesitamos entrar en diálogo con formas no occidentales de conocimiento que ven el mundo como una totalidad en la que todo está relacionado con todo, pero también con las nuevas teorías de la complejidad (Castro-Gomez; Grosfoguel, 2007, p.17).

Ainda seguindo Castro-Gomez e Grosfoguel (2007), em sua síntese do pensamento decolonial, eles apontam que um componente básico deste grupo é a crítica às formas eurocêntricas de produção de conhecimento porque elas se articulam com o processo das relações centro-periferia e as hierarquias étnicas-raciais. A suposta superioridade do conhecimento europeu em relação aos produzidos por outras populações é um aspecto importante da colonialidade do poder no sistema-mundo¹¹, pois os conhecimentos de grupos subalternos foram excluídos, omitidos, banalizados, silenciados ou ignorados.

Este é um aspecto importante, pois os conhecimentos eurocêntricos perfazem o que deve ou não ser ensinado nas escolas e ser valorizado social e culturalmente. Parte dessas dicotomias todas as demais hierarquias: folclore/cultura, artesanato/arte, saberes/conhecimentos, fazeres/tecnologias sociais, culinária/gastronomia, etc. Desde o século XVIII, se legitimou apenas um modelo civilizatório como completo e verdadeiro, aquele produzido pela elite científica europeia, sendo os demais sistemas considerados como míticos, inferiores, pré-modernos e pré-científicos.

Mignolo (2000) introduz a noção de **diferença colonial** para falar sobre possibilidade de pensar as experiências dos sujeitos racializados e fazê-las intervir um outro horizonte epistemológico. O conhecimento que se produz fora da modernidade epistemológica eurocêntrica, por sujeitos até então subalternizados, é o que se entende por diferença colonial. Na perspectiva decolonial, é necessário dar espaço e visibilidade a conhecimentos "outros" e colocar a diferença colonial (Mignolo, 2000) no centro do processo de produção de conhecimento.

Já Dussel (2005) fala da **transmodernidade** que é a possibilidade, através da decolonialidade, de um processo de integração entre a modernidade e a alteridade, a fim de que a diversidade global ou razão humana pluriversal se viabilize como projeto universal.

La 'otredad epistémica' de la que hablamos no debe ser entendida como una exterioridad absoluta que irrumpe, sino como aquella que se ubica en la intersección de lo tradicional y lo moderno. Son formas de conocimiento intersticiales, 'híbridas', pero no en el sentido tradicional de sincretismo o 'mestizaje', y tampoco en el sentido dado por Néstor García Canclini a esta categoría, sino en el sentido de 'complicidad subversiva' con el sistema. Nos referimos a una resistencia semiótica capaz de resignificar las formas hegemónicas de conocimiento desde el punto de vista de la racionalidad posteurocéntrica de las subjetividades subalternas. Estas 'epistemes de frontera', ubicadas en lo que Mary Louis Pratt denominaba 'zonas de contacto', constituyen una crítica implícita de la modernidad, a partir de las experiencias geopolíticas y las memorias de la colonialidad. (...) Todo conocimiento posible se encuentra incorporado, encarnado en sujetos atravesados por contradicciones sociales, vinculados a luchas concretas, enraizados en puntos específicos de observación (punto 1, punto 2, punto n...). La idea eurocentrada del 'punto cero' obedece a una estrategia de dominio económico, político y cognitivo sobre

¹¹ A análise do sistema-mundo se fundamenta nas formulações de Immanuel Wallerstein que se ocupa em desenvolver uma teoria social que apresente uma interpretação mundial para a sociedade moderna, para a qual as cadeias de produção e valorização da economia-mundo capitalista são os determinantes para o entendimento dos fenômenos sociais contemporâneos. A análise de Castro-Gomez e Grosfoguel (2007), se debruça no diálogo entre o decolonialismo, o pós-colonialismo, o sistema-mundo e os teóricos da dependência. Em meu estudo recorro os aspectos que irão fundamentar mais adiante uma proposta de pedagogia decolonial, mas tomo algumas palavras-forças dessas abordagens pois elas sintetizam noções que são mobilizadas pelos autores. Para aprofundar o entendimento do sistema-mundo, recomendo a leitura da seguinte publicação: Wallerstein, I. The Essential Wallerstein. New York: The New Press, 2000.

el mundo, del cual las ciencias sociales han formado parte. (...) En efecto, la ciencia social contemporánea no ha encontrado aún la forma de incorporar el conocimiento subalterno a los procesos de producción de conocimiento. Sin esto no puede haber decolonización alguna del conocimiento ni utopía social más allá del occidentalismo. La complicidad de las ciencias sociales con la colonialidad del poder exige la emergencia de nuevos lugares institucionales y no institucionales desde donde los subalternos puedan hablar y ser escuchados. (Castro-Gomez; Grosfoguel, 2007, p.17-21, grifo meu).

Catherine Walsh (2005) fala da **interculturalidade** e da **pedagogia decolonial**. A interculturalidade crítica que ela postula defende a reconstrução de um pensamento *crítico-outro*, que se organiza de um outro lugar que não o legado eurocêntrico moderno ocidental porque parte da experiência vivida de sujeitos racializados no mundo da colonialidade (do poder, do saber, do ser) e tem sua origem no Sul, mudando assim o enfoque geopolítico do conhecimento que tem o norte global como sua principal referência. Ela se fundamenta em Paulo Freire e Frantz Fanon, entre outros autores. Tendo como guia a obra de Walsh, passo a descrever algumas ideias forças que mobilizam as pedagogias decoloniais.

PEDAGOGIAS DECOLONIAIS: PONTOS DE DERIVAS

Pienso-siento- actúo desde y con los gritos y las grietas. Gritos como mecanismos, estrategias y acciones de lucha, rebeldía, resistencia, desobediencia, insurgencia, ruptura y transgresión ante la condición de silenciamiento, ante los intentos de silenciar y ante los silencios – impuestos y estratégicos – históricamente acumulados; gritos de, desde, con, por y para la vida, por y para el re- existir, re-vivir y con-vivir con justicia y dignidad.
Catherine Walsh, 2019.

Walsh (2013), em *Lo Pedagógico y lo decolonial; entretejiendo caminos*, apresenta algumas características do que ela denomina pedagogias decoloniais. A autora parte de um argumento de Hall (1997) que percebeu que os momentos políticos produzem movimentos teóricos. Hall se referia de independências das antigas colônias europeias na América Latina e na África¹², no século XX. Essa prática de teorização que emerge das lutas sociais pauta principalmente direitos, acesso à políticas que visem a transformação social, política e cultural para que sociedade possa se re-humanizar e conviver.

Essas lutas têm como protagonistas principalmente os movimentos sociais dos povos e comunidades tradicionais e povos originários e seus parceiros. A autora percebe que são várias lutas simultâneas, nem sempre articuladas, com pautas diferentes, que produzem alguns avanços e muitos retrocessos, pois impelem os setores mais conservadores da sociedade a reagir. As lutas de descolonização e, em sequência, por direito à diferença e a diversidade dos povos requerem aprendizagem, desaprendizagem e reaprendizagem, a ação, a criação e a intervenção que criam projetos de uma *nova teoria crítica* de mudança social. Este projeto sinaliza a construção de caminhos *outros* de estar, ser, pensar, olhar, sentir e viver com sentido o horizonte decolonial.

Entendo que que essas lutas produzam diferentes práticas que postulam caminhos e condições radicalmente *outros* em relação à razão hegemônica da modernidade ocidental que estrutura o conhecimento e, por consequência, as pedagogias reprodutoras de um único modelo social. A ideia defendida pelas pedagogias decoloniais é que possam, simultaneamente, conviver e ter o mesmo valor hierárquico diferentes pedagogias que refletem a diversidade das populações que formam o continente latino-americano.

12 O decolonialismo prioriza as aprendizagens e as lutas que ocorrem na América Latina. Neste artigo diálogo principalmente com as experiências sociais latino-americanas e brasileiras. Creio que nessa região tenhamos criado uma reflexão de cunho decolonial que interessa ressaltar neste estudo.

Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial (Walsh, 2013, p.28).

As pedagogias, nesse sentido, são as práticas, as estratégias e as metodologias que se constroem tanto na resistência como na oposição para re-humanização. A autora cita a pesquisadora Jacqui Alexander:

Pedagogías entendidas de manera múltiple: como algo dado y revelado; [que hace] abrir paso, traspasar, interrumpir, desplazar e invertir prácticas y conceptos heredados, estas metodologías síquicas, analíticas y organizacionales que usamos para saber lo que creemos que sabemos para hacer posible conversaciones y solidaridades diferentes; como proyecto tanto epistémico como ontológico ligado a nuestro ser [...]. Pedagogías [que] convocan conocimientos subordinados producidos en el contexto de prácticas de marginalización, para poder desestabilizar las prácticas existentes de saber y así cruzar los límites ficticios de exclusión y marginalización. (Alexander, 2005: 7 apud Walsh, 2013, 29-30).

A autora relaciona as pedagogias decoloniais à pedagogia crítica e à educação popular, como defendida por Paulo Freire e tem como referência Frantz Fanon, quando relaciona essas pedagogias com as lutas de libertação colonial. A pedagogia crítica perde um pouco de sua força com a dissipação da utopia de uma revolução marxista, com o fracasso do socialismo real, a queda do muro de Berlim e da União Soviética. Não há mais a utopia de que o marxismo seria a resposta e o contraponto ao capitalismo. Ao contrário, as lutas pela Independência colonial nos mostram que mesmo se distanciando politicamente da colônia, ou seja, da Europa, os países libertos continuaram adotando a lógica capitalista e reproduzindo as desigualdades que ela provoca.

O que vemos agora, principalmente na América do Sul, a partir da década de 1990, é o fortalecimento dos movimentos indígenas, dos movimentos negros, dos movimentos feministas e de gênero que demandam por direitos e políticas públicas diferenciadas. Esta virada na agenda política integra o *giro decolonial* do qual fala Mignolo (2007) que se caracteriza pela insurgência política, epistêmica e existencial que ultrapassa o capitalismo global e que não se pauta somente pela luta de classes como categoria essencial para transformação e revolução social. A autora defende que a luta agora é pela decolonização e é liderada pelos povos e as comunidades racializadas.

O que se mantém vivo na pedagogia crítica e na educação popular e que se traz para reflexão das pedagogias decoloniais é a ideia de que a produção de conhecimento é contextual, se faz com e junto a comunidade, considerando as diferentes realidades, subjetividades e histórias que perpassam todos os povos. A educação é um processo de conscientização, liberdade, amorosidade e transformação social. Nessa perspectiva, a educação produz sujeitos críticos, desalienados e com condições para lutar pelas mudanças sociais que conduzem a uma vida digna e humanizada para todos e não somente uma minoria que se apoia na exploração e na desigualdade.

No Fórum Social Mundial, ao longo de suas edições, se desenvolveu um movimento *altermundista* que defendia *um outro mundo possível*, construído por múltiplas experiências sociais e pela coexistência de várias cosmovisões e modos de ser e viver. Esse movimento teve seu auge no início dos anos 2000, com a implantação de governos, na América Latina, alinhados com o projeto estado de bem-estar social e da afirmação dos direitos sociais. Esses projetos, em diferentes formas e intensidade, afirmam um projeto intercultural baseado na filosofia do *bem viver/buen vivir/sumak kawsay* (Acosta, 2016) enquanto um novo horizonte utópico, que será melhor desenvolvido mais adiante nesse artigo. Estes projetos dialogam com as Epistemologias do Sul, o pós-colonialismo e o decolonialismo e produziram mudanças importantes na sociedade.

No entanto, os conservadores se reagruparam e retomaram o poder em muitos destes países e desconstruíram as políticas, negando o direito à diferença e à equidade. No Brasil, estamos em um momento de retrocesso democrático e de negação do direito de existir das populações negras e indígenas. Por isso entendo que as experiências desenvolvidas nas escolas e nas universidades com essas populações têm importância política e pedagógica e, portanto, devem ser cartografadas, documentadas, analisadas, teorizadas e compreendidas naquilo que elas carregam de transgressão a um modelo eurocêntrico.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

Creio que para os objetivos deste artigo essa breve apresentação das pedagogias decoloniais seja suficiente para demarcar um *território-outro* no modo de produzir conhecimento que se ampara nas vivências e convivências da universidade com os povos e comunidades tradicionais. Na análise desta pesquisa apresento melhor detalhamento de algumas categorias das pedagogias decoloniais.

IV CONTRACOLONIALISMO: INÍCIO, MEIO, INÍCIO

Nós somos a gira da gira na gira.

Quando nós falamos tagarelando e escrevemos mal ortografado, quando nós cantamos desafinando e dançamos descompassados, quando nós pintamos borrando e desenhamos enviesados, não é porque estamos errando, é porque não fomos colonizados. Nego Bispo (1959 – 2023)

Contracolonial expressa uma perspectiva de estudo voltada para/com/dos os povos e comunidades tradicionais, em particular, os indígenas e os quilombolas, que busca reforçar e dar evidência aos saberes, às culturas, cosmovisão e modos de ser dessas populações, em contraponto ao modelo capitalista hegemônico que reproduz o colonialismo e a subordinação dos corpos racializados. A principal referência é Nego Bispo, Antônio Bispo dos Santos¹³, intelectual e ativista quilombola e, nessa seção, vou apresentar a síntese de seu pensamento, a partir de uma narrativa que foi apresentada em uma live no site do Itaú Cultural, em 2021.

Em 2007, lançou seu primeiro livro, **Quilombos, modos e significados**, reeditado em 2015 com novo título, **Colonização, quilombos. Modos e significações**. Na obra, desenvolveu o conceito de **contracolonização**, que contestou o atual modelo de desenvolvimento econômico ao qual o Brasil e os demais países da América Latina se rendem. Em contraposição a esse projeto de sociedade autodestrutiva, Bispo propôs uma alternativa civilizatória baseada na **biointeração**, na qual a relação entre humanos e natureza é de comunhão prazerosa. A lógica da biointeração tem como princípios extrair, utilizar e reeditar, que se realizam em uma relação comunitária, coletiva, em que a capacidade de cultivar, coletar e compartilhar são inerentes. Esse conceito é definido como contracolonização do conceito de desenvolvimento sustentável e é comum aos quilombos, aos terreiros das religiões de matriz africana e à capoeira. Para Bispo, na biointeração, as coisas se reeditam; no desenvolvimento sustentável, elas se reciclam.

Em vez de ser chamado de intelectual, Bispo preferiu ser referido como relator de pensamentos e saberes. Ele foi crítico do que chama de mercantilização do saber e defende, em contrapartida, a confluência cosmológica e o compartilhamento de conhecimentos. Confluência é um conceito criado pelo poeta no processo de análise da contracolonização dos saberes: trata-se da lei que rege a relação de convivência entre elementos da natureza e que ensina que "nem tudo o que se ajunta se mistura". Contraopondo-se a essa lei, a transfluência é a lei que rege as relações de transformação dos elementos da natureza e ensina que "nem tudo o que se mistura se ajunta" (Ancestralidades, 2023).

Nego Bispo fala de **confluência** que se caracteriza pelo compartilhamento do saber ancestral, passado de geração em geração, pelos mais velhos aos mais novos. Um grande problema, segundo Nego Bispo, é a transformação do saber em mercadoria.

Na comunidade, a gente não vende o saber, a gente compartilha o saber. (...) Enquanto você passar para outras gerações o que lhe ensinei, estarei vivo. Mas o dia que você deixar de passar para outras gerações que lhe ensinei, mesmo presente, estarei morto. Então, a minha vida, a partir de hoje, está nas suas mãos. Minha vida está na sua vida (Bispo, 2021).

Para o povo africano houve várias confluências, a primeira foi **cosmológica**, quando o negro veio de África e, através das plantas, do vento, dos astros, das águas se entendeu com os povos originários do Brasil. Mesmo falando línguas e palavras diferentes, pela linguagem cosmológica tiveram a primeira confluência.

¹³ Ativista político e militante no movimento quilombola e nos movimentos de luta pela terra, atuou na Coordenação Estadual das Comunidades Quilombolas do Piauí (CECOQ/PI) e na Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ). Escreveu artigos e livros sobre a história de resistência do povo negro e elaborou o conceito de contracolonialismo. (Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/12/04/morre-nego-bispo-um-dos-maiores-intelectuais-quilombolas-do-pais>, acesso em 16/01/2024.)

A segunda grande confluência foi na Constituição, na **lógica do Direito**, pegando o Direito colonialista para transformar em nossa defesa. E a terceira e mais importante confluência é agora porque caiu por terra as teorias porque agora “o que vale são as cosmologias. As **cosmologias politeístas afrodiaspóricas, afro-indígena, afroquilombola** ou originariamente deste lugar são quem estão dando o tom e o mundo será bem melhor assim.” (Bispo, 2021).

Nego Bispo (2021) diz que são “as perguntas que ensinam, as respostas são o que nos faz aprender, mas a pergunta é que ensina”. Para enfatizar o poder da memória e da ancestralidade, ele questiona como que os negros ao serem sequestrados na África, passando pela *árvore do esquecimento*, quando foi feito todo um procedimento de apagamento, os negros foram divididos, misturados, famílias separadas, passaram pelo confinamento e isolamento, colocaram juntas pessoas com línguas diferentes para não poder se comunicar, não deixaram trazer as sementes, tudo para tentar apagar a memória destes povos. E mesmo assim, em Palmares, recriaram no Brasil a África. Como depois que incendiaram Palmares, um século depois veio Canudos, depois Caldeirões e os quilombos apareceram em todo canto? Como isso foi possível?

Para responder essas questões, Nego Bispo questiona como as águas do Rio São Francisco se encontram com as do Rio Nilo, se tem o oceano no meio?

Aí eu lembrei de mãe Joana, olha só aonde o saber vai, pois um dia tinha um barulho alto no céu e eu perguntei: “Que zoada é essa?” e ela disse “É o rio do céu”. “Caramba! Pelo rio do céu, minha querida. As águas evaporam aqui e chove lá no outro lado do oceano”. Confluem com as outras águas e a água doce transflui o oceano. Aí eu entendi como nosso saber veio de África para cá. Ele transfluiu pela cosmologia e confluuiu aqui com outras cosmologias. A transfluência é esse grande encontro cosmológico, da maneira de pensar e de sentir, é o encontro dos sentidos, dos sentimentos. É o encontro da vida e ela não acontece por acaso, não é coincidência. É diferente de coincidência.

A coincidência não se explica, mas a confluência se explica. A confluência é o encontro de seres, de vidas que se compartilham. Isso só acontece em cosmologias politeístas porque as pessoas se compreendem como parentes. [...] Na cosmologia monoteísta isso não acontece. Os colonialistas não confluem com a gente porque eles são mono. No mundo deles só cabe um. Um Deus. Uma certeza. Só cabe uma verdade. Só cabe um jeito de ser.

A transfluência é como nós nos movemos e a confluência é o modo como nós compartilhamos as nossas vidas com outras vidas. Como a confluência vai entrar na linguagem acadêmica? Ela não precisa entrar. Ela tem que ficar na linguagem orgânica porque é nela que ela acontece. Na linguagem acadêmica não acontece nada. (Bispo, 2021).

Nego Bispo diz analisar o pensamento colonialista, não para mudá-lo, mas para não permitir que ele os mude. Para elaborar a nossa defesa porque “nós não somos de atacar, somos de defender”.

Eu sou o maior leitor do meu livro, porque quando eu o leio eu estou conversando com mãe Joana, com tio Norberto, estou conversando com tia Nonata, estou conversando com minha geração avó e com minha geração neta. Porque nesse livro nós estamos dizendo que o presente é o interlocutor do passado e o locutor do futuro. Nós estamos dizendo que a vida é começo, meio e começo. Geração avó, geração mãe, geração neta. Estamos dizendo que as vias determinam o meio e as demandas determinam as alterações das vias.

Como contracolonizar? Um dos movimentos mais importantes para contracolonizar é sair da teoria e priorizar a trajetória. Digo que a minha trajetória precisa sustentar o meu discurso, senão o meu discurso não tem sentido. Uma pessoa contracolonialista tem que ser uma pessoa de trajetória e não de teoria. Para contracolonizar é preciso deixar de ser mono, tem que ser poli. Você pode até ser cristão, mas um cristão politeísta. É possível. O povo da umbanda é cristão politeísta (Bispo, 2021).

Ao comentar o novo livro de Nego Bispo, **A terra dá, a terra quer** (2023), a Folha de São Paulo (2023), destaca que este intelectual “não se referencia em intelectuais quilombistas como Beatriz e Abdias Nascimento, mas na própria existência de seus conterrâneos, parentes e companheiros de luta. Bispo confronta a branquitude, o colonialismo e a própria sociedade brasileira a partir de uma cosmo-percepção coletiva própria”

Ele nos mobiliza a entender, a partir de elementos da própria terra e da existência humana, como o sistema criado pelas sociedades ocidentais vai contra a nossa própria existência e as condições de uma vida que flui de modo orgânico, ou quase, como a natureza. Nego Bispo provoca a partir do básico. Nos mobiliza a uma revolução fundamental, e não

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

instrumentalizada pelo Norte Global e pela lógica capitalista, ou mesmo pela lógica de organização social das academias europeias brancas que fundamentam certa ideia de esquerda. Pois enquanto o campo progressista for guiado por cabeças brancas, ele não terá sentido para a população brasileira, e nisso Bispo tem toda a razão. Bispo compartilha vivências, tecnologias e saberes originários, dialoga com indígenas e faz erguer do chão a defesa da contracolonialidade, que nada tem a ver com a decolonialidade defendida nas universidades. A ideia de contracolônização é para quebrar o sistema, com inteligência, de modo circular. A sustentabilidade deixa de ser uma condição a ser alcançada e passa a ser uma premissa orgânica. O desequilíbrio é impertinente na construção cotidiana proposta pelo quilombola. Para os povos quilombolas, “quem não sabe dançar e cantar no batuque, quem não sabe fazer uma comida, quem não se emociona com a cantiga de um pássaro, não tem um modo agradável de viver”. (Folha, 2023).

Para Bispo, é na valorização dos saberes descentrados, não-hegemônicos, com os aprendizados e culturas produzidas no Brasil que se pode escapar dos processos colonizadores que ainda persistem em nosso modo de vida capitalista, padronizado, em nada diferentes daqueles vividos em outros países e continentes. Uma única matriz não é suficiente para comportar todos os saberes que são produzidos nas comunidades, no estar-juntos, nos movimentos contra-hegemônicos.

V A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA ZONA RURAL

Retomo, brevemente, destacando alguns poucos pontos da história da educação no Brasil, para que se compreenda o contexto sócio-histórico que condiciona o surgimento da Educação do Campo. Nossa condição inicial como colônia de Portugal, um país agrário, litorâneo, rural, mestiço, que subsiste de produção agrícola voltada para o consumo e as necessidades portuguesas, moldam nosso desenvolvimento e, portanto, o projeto de educação aqui concretizado.

A educação no Brasil durante os séculos XVI a XVIII (1500 a 1800) foi marcada por uma série de desafios e particularidades, refletindo a condição de colônia portuguesa e as circunstâncias sociais, culturais e políticas da época. Durante esse período, a educação estava fortemente influenciada pela Igreja Católica e pela administração colonial portuguesa. Nos primeiros anos após a chegada dos colonizadores a Igreja estava voltada principalmente para a catequese dos povos indígenas. Os jesuítas foram atores-chave neste processo, fundando missões e escolas para converter e educar os nativos, ensinando-os a língua portuguesa e os princípios do cristianismo. Os jesuítas continuaram a desempenhar um papel central na educação. Além das missões, eles estabeleceram escolas que ofereciam educação formal aos filhos dos colonos e dos líderes locais, ensinando latim, retórica, gramática e filosofia.

No final do século XVIII, especificamente em 1759, os jesuítas foram expulsos de Portugal e de suas colônias, incluindo o Brasil, por ordem do Marquês de Pombal. Isso teve um impacto significativo nas instituições educacionais, uma vez que os jesuítas eram os principais responsáveis pelo sistema educacional da época. Após a expulsão dos jesuítas, outras ordens religiosas assumiram parte da responsabilidade pela educação, mas a influência da Igreja Católica continuou a ser uma característica dominante na educação colonial. A educação ainda estava profundamente ligada à catequese e à instrução religiosa.

A educação formal estava disponível apenas para as classes mais privilegiadas, como filhos de colonos ricos e líderes locais. As escolas eram restritas e voltadas para a formação de futuros líderes, religiosos e administradores. Nas áreas rurais e entre as populações mais pobres, o acesso à educação era extremamente limitado. A maioria das escolas estava localizada nas cidades e não estava acessível para a maioria das pessoas.

Durante os séculos XVI a XVIII, a educação no Brasil estava fortemente ligada à catequese e à instrução religiosa, com uma influência dominante da Igreja Católica. A oferta de educação formal era limitada e restrita às elites. As mudanças sociais, políticas e econômicas que ocorreram ao longo desses séculos começaram a moldar o caminho para futuras reformas educacionais no país.

A educação no Brasil entre os séculos XIX e meados do século XXI passou por diversas transformações, refletindo mudanças sociais, políticas e econômicas ao longo desse período. Durante esses anos, o Brasil viveu o processo de independência, o Império, a Proclamação da República e a transição para um cenário mais urbano e industrializado. Na primeira metade do século XIX, a educação continuava a ser predominantemente controlada pela Igreja Católica e estava acessível principalmente às elites. O sistema educacional mantinha muitos dos traços da época colonial, com um currículo voltado para as humanidades e o ensino religioso.

A independência do Brasil em 1822 teve implicações na educação. A criação de instituições e políticas educacionais nacionais tornou-se mais relevante, mas ainda não havia um sistema educacional abrangente e estruturado. O ensino era baseado em métodos tradicionais, centrados na memorização e na transmissão de conhecimento por parte do professor para o aluno. A educação formal para mulheres era extremamente

limitada, com poucas escolas para meninas. O acesso à educação para as mulheres, quando ocorria, geralmente enfatizava habilidades domésticas. As escolas eram rudimentares e muitas vezes precárias em termos de infraestrutura. Havia uma falta de recursos educacionais e materiais didáticos adequados. Ao longo do século XIX, foram implementadas algumas reformas educacionais que buscavam modernizar o sistema, expandir o acesso à educação e introduzir conteúdos mais práticos e utilitários. No entanto, o acesso à educação formal ainda era limitado para a maioria da população.

Durante as primeiras décadas do século XX, o Brasil passou por processos de urbanização e industrialização. Isso gerou a necessidade de uma mão de obra mais qualificada e impulsionou discussões sobre a educação como forma de preparar a população para as mudanças econômicas. O movimento conhecido como Escola Nova influenciou reformas educacionais que buscavam uma abordagem mais centrada no aluno, com métodos pedagógicos mais dinâmicos e práticos. A educação passou a valorizar mais as atividades experimentais e a relação entre a escola e a vida cotidiana.

A reforma educacional de 1934 foi um marco importante na história da educação do país, pois representou uma tentativa de modernização e democratização do sistema educacional ao estabelecer que o ensino é laico, obrigatório e gratuito. Essa reforma foi promulgada durante o governo de Getúlio Vargas, que buscava implementar uma série de mudanças políticas e sociais no país. Uma das reformas mais marcantes desse período foi a Reforma Capanema, em 1942, que buscou modernizar o sistema educacional, promover a formação técnica e profissional e melhorar a qualidade do ensino. Essa reforma teve influências da pedagogia escolanovista.

Nesta época, o projeto “nacional nacional-desenvolvimentista que emergia na época, considerava fundamental uma formação que promovesse a adaptação e fixação dos sujeitos ao campo. A educação rural ou ruralismo pedagógico, como ficou conhecida a formação destinada aos trabalhadores do campo nesse período, era vista como um meio eficaz para isso” (Santos & Paludo, 2020, p.5). Em meados de 1950, em função de forte mobilização política, com destaque para as Reformas de Base¹⁴ e o crescimento das

14 As Reformas de Base no Brasil, também conhecidas como Reformas de Base de Jango, referem-se a um conjunto de propostas de mudanças estruturais e sociais propostas pelo governo do presidente João Goulart, também conhecido como "Jango", na década de 1950. João Goulart foi vice-presidente e assumiu a presidência após a renúncia de Jânio Quadros em 1961. As Reformas foram uma tentativa de promover transformações profundas nas estruturas econômicas, sociais e políticas do país. Elas incluíam diversas áreas, como a reforma agrária, a reforma urbana, a reforma educacional e a reforma bancária. O objetivo era reduzir as desigualdades sociais, modernizar o país e ampliar a participação popular na política. As principais propostas das Reformas se incluíam: a) Reforma Agrária: Buscava redistribuir terras ociosas e improdutivas, a fim de atender às demandas de trabalhadores rurais e camponeses sem terra. O governo planejava desapropriar terras consideradas latifúndios improdutivos para promover a distribuição mais justa da terra; b) Reforma Urbana: Visava melhorar as condições de moradia nas áreas urbanas, promovendo a regularização de propriedades, o planejamento urbano e a oferta de serviços básicos; c) Reforma Educacional: Propunha a expansão do acesso à educação e a melhoria da qualidade do ensino. Entre as medidas estavam a implementação do ensino público gratuito, a ampliação da oferta de escolas e a valorização dos professores; d) Reforma Bancária: Buscava regular o sistema financeiro e controlar o fluxo de capitais estrangeiros, visando a uma maior autonomia econômica e e) Reforma Política: Propunha a ampliação da participação popular na política, com medidas como o voto para analfabetos e a regulamentação dos plebiscitos e referendos. As Reformas encontraram forte resistência de setores conservadores da sociedade brasileira, incluindo setores empresariais, militares e grupos políticos que viam as reformas como uma ameaça aos seus interesses. A oposição crescente e as tensões políticas levaram ao contexto que culminou no Golpe Militar de 1964.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

Ligas Camponesas¹⁵, com bandeiras como a reforma agrária, o movimento social e sindical, este cenário foi sendo aos poucos modificados - até serem desmobilizados com o golpe militar de 1964.

Apesar das reformas, o acesso à educação continuava a ser restrito para muitos setores da população. A educação era mais presente nas cidades e entre as classes mais privilegiadas, enquanto as áreas rurais e a população mais pobre ainda enfrentavam barreiras. Ao longo desse período, a educação começou a passar por um processo gradual de democratização, com a expansão da rede escolar, a implementação de políticas de educação obrigatória e a busca por maior igualdade de acesso.

O golpe militar de 1964 instaurou um regime autoritário que durou até meados da década de 1980. Durante esse período, a educação foi controlada e censurada pelo governo, com intervenções em currículos, demissões de professores e restrições às atividades estudantis. Apesar das dificuldades políticas, houve uma expansão significativa do ensino superior nesse período, com a criação de novas universidades e a promoção de cursos técnicos e profissionalizantes.

Com o fim da ditadura, houve a redemocratização e a promulgação da Constituição Federal. A Constituição Federal do Brasil de 1988 dedica um capítulo específico à educação, estabelecendo princípios, diretrizes e normas para o sistema educacional do país. O capítulo referente à educação é o Capítulo III, que compreende os artigos 205 a 214 da Constituição. Destaco alguns dos pontos-chave relacionados à educação na Constituição Federal: o artigo 205 estabelece que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. O artigo 206 estabelece os princípios a serem observados no ensino, incluindo a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas, e a gestão democrática do ensino público, entre outros.

O artigo 208 estabelece que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento ao ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurando ainda um padrão mínimo de qualidade. Este artigo destaca a obrigatoriedade da educação infantil, para crianças de até cinco anos de idade. O artigo 36, § 1º, estabelece que o ensino médio, inclusive o técnico, será obrigatório e gratuito. O artigo 208, V, determina que o acesso ao ensino superior deve ser amplo, incentivando o desenvolvimento cultural e científico. O artigo 206, VIII, destaca a valorização dos profissionais da educação, assegurando,

¹⁵ As Ligas Camponesas foram movimentos sociais organizados por trabalhadores rurais no Brasil, especialmente na década de 1950 e 1960, com o objetivo de reivindicar melhores condições de vida e de trabalho no campo. Esses movimentos buscavam a reforma agrária, o acesso à terra, melhores salários, condições de trabalho dignas e a defesa dos direitos dos trabalhadores rurais. As Ligas surgiram como resposta às desigualdades sociais, à concentração de terras nas mãos de poucos proprietários e às condições precárias de trabalho enfrentadas pelos camponeses e trabalhadores rurais. O Nordeste do Brasil foi uma região onde as Ligas tiveram forte atuação, principalmente em estados como Pernambuco e Paraíba. As Ligas Camponesas tiveram um papel importante no cenário político do Brasil na época. Elas organizaram protestos, greves, ocupações de terras e outras formas de manifestação para chamar a atenção para as condições de vida no campo e pressionar por mudanças. No entanto, devido à sua natureza combativa e suas reivindicações por reforma agrária, as Ligas frequentemente entravam em conflito com os latifundiários e com o governo, o que levou a repressões e perseguições. A atuação das Ligas Camponesas contribuiu para sensibilizar a opinião pública sobre as questões rurais e para pressionar o governo a considerar reformas agrárias e melhores condições para os trabalhadores do campo. Apesar de enfrentarem repressão e dificuldades, o legado das Ligas Camponesas persiste como parte da história das lutas sociais no Brasil e do movimento em prol da justiça social no campo.

inclusive, planos de carreira para o magistério público. Também menciona a gestão democrática do ensino público, com a participação da comunidade escolar (Brasil, 1988)

A principal referência nos marcos normativos da educação é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996. Essa lei estabeleceu as bases do sistema educacional brasileiro, enfatizando a importância da educação como direito de todos. Foram implementadas políticas para ampliar o acesso à educação básica e promover a inclusão de grupos historicamente excluídos, como indígenas, negros e pessoas com deficiência. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é uma legislação fundamental que estabelece as normas e diretrizes para o sistema educacional brasileiro.

A LDB passou por várias alterações ao longo dos anos, refletindo mudanças na sociedade e nas políticas educacionais. Ela reafirmou princípios como a gestão democrática, a valorização dos profissionais da educação, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino, entre outros. Desde a sua promulgação, a LDB passou por diversas alterações e atualizações por meio de leis complementares, medidas provisórias e outras legislações específicas. Essas modificações visam adequar a legislação às demandas sociais, tecnológicas e educacionais do país. É importante destacar que a LDB é um instrumento que reflete a evolução das políticas educacionais no Brasil, buscando adaptar-se aos desafios e transformações da sociedade ao longo do tempo

A partir da década de 1990, houve um significativo investimento em cursos técnicos e tecnológicos para atender às demandas do mercado de trabalho e uma crescente incorporação da tecnologia na educação, incluindo o uso de dispositivos digitais em sala de aula e a promoção do ensino a distância. Apesar de vários avanços, a educação no Brasil ainda enfrenta desafios como a desigualdade de acesso e qualidade, a falta de recursos e infraestrutura em algumas regiões e a necessidade de formação continuada para os professores. Essas características destacam as mudanças e os desafios enfrentados pela educação no Brasil ao longo das décadas, refletindo as transformações sociais, políticas e tecnológicas do país.

VI INDICADORES SOCIOEDUCACIONAIS¹⁶

O Rio Grande do Sul (RS) é um estado inicialmente de uma base agrícola, com a leva de imigrantes europeus, sobreveio a industrialização e sua economia está estruturada principalmente nos setores primário e secundário. Nosso estado ocupa a 6ª posição no ranking nacional do Índice de Desenvolvimento Humano e têm bom desempenho em outros indicadores sociais que apresentamos na tabela abaixo.

Tabela 1 - Indicadores RS

Indicadores	RS
Área da unidade territorial Km ²	281.707.149
População estimada 2019 (mil pessoas)	11.351
População feminina	5.922

¹⁶ Estes dados foram produzidos durante esta pesquisa e publicados em: Cecampe-Sul. Centro colaborador de apoio ao monitoramento e à gestão de programas educacionais da Região Sul. 1º relatório de andamento. Organizadoras: Maria Beatriz Luce, Maria Goreti Farias Machado, Nalú Farenzena, Neusa Chaves Batista, Patrícia Marchand. Porto Alegre: UFRGS, 2021. 500 p., da qual sou pesquisadora.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

População masculina	5.429
População Urbana	9.100
População Rural	2.251
Cor branca	9.035
Cor preta ou parda	2.252
Expectativa de vida – anos	78,3
Taxa de mortalidade infantil	10,62
Rendimento nominal mensal domiciliar <i>per capita</i> R\$	1.759,00
IDH 2010	0,746
IDH Renda 2010	0,769
IDH Longevidade 2010	0,840
IDH Educação 2010	0,642

Fonte: IBGE e PNUD - IDH 2010 – Elaboração da Autora 2023

A população no estado é predominantemente formada por descendentes dos imigrantes europeus que povoaram a região entre os séculos XVII e XX e que desenvolveram atividades econômicas que se distinguem daquelas desenvolvidas pelo restante do país, tanto nas zonas urbanas quanto nas rurais.

Os dados do Censo Escolar 2021 nos permitem visualizar que no RS, a população branca, tanto nas zonas urbanas quanto rural, predominam: 83% no RS se autodeclararam brancos. Os indígenas não chegam a perfazer 0,50% da população e por esta razão há bem poucas escolas em terra indígenas no estado: 84 no RS. Embora os negros perfaçam um contingente importante da população, cerca de 2% no RS, na zona rural eles são poucos e estão distribuídos entre as diferentes populações do campo, há poucas escolas quilombolas, no RS há 53 escolas, distribuídas em áreas remanescentes de quilombos.

O Rio Grande do Sul recebeu, principalmente, imigrantes italianos, eslavos e alemães. A Região Sul teve como principal atividade econômica a agropecuária, até a metade do século XX, mas depois, com os imigrantes, surgiram os pequenos e médios empreendimentos familiares e iniciou o processo de industrialização na capital e na região metropolitana.

A industrialização proporcionou a modernização das práticas agropecuárias, com a inserção de maquinários nos sistemas produtivos e de alta tecnologia para ampliar a produtividade, remodelaram o trabalho no campo, a monocultura e o agronegócio substituíram a mão-de obra camponesa pela maquinaria. Com isso, houve um grande êxodo rural, as famílias camponesas se dirigiram às cidades em busca melhores condições de vida, de estudo, de trabalho, acesso aos serviços sociais e de saúde. Infelizmente, essa população vulnerável foi habitar a periferia das cidades, aumentando as favelas, o desemprego e o subemprego, sendo muitas vezes marginalizada.

As populações do campo que permanecem na zona rural possuem pouca extensão de terra, na maior parte das vezes são pequenos agricultores familiares, assentados de reforma agrária, que plantam e criam principalmente bovinos, suínos e aves, para subsistência ou pequeno comércio. Outras populações são nômades, coletoras, pescadores e usam os recursos naturais para subsistência. De modo geral, essas populações são consideradas atrasadas porque não estão inclusas na sociedade de consumo, mas vários estudos etnográficos revelam que desenvolvem importantes tecnologias sociais, saberes e fazeres que permitem que vivam no campo e reproduzam seus valores, cultura e modos de vida, com baixa pegada ambiental e sem comprometer a capacidade de atender às necessidades das gerações futuras.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

No RS há contrastes importantes entre o urbano e o rural, o processo de mecanização do campo e a agricultura familiar de subsistência, há muita desigualdade social tanto entre o centro e a periferia quanto o campo e a cidade. Os desafios para diminuir a desigualdade passa pela educação e os dados produzidos pelo Censo Escolar e o Ideb podem ajudar a compreender melhor os desafios que estão postos e o modo como o estado responde a eles.

CENSO ESCOLAR 2015 A 2021

Apresento, brevemente, um mapeamento, realizado no Censo Escolar, do número de escolas, matrículas e docentes no RS, no período de 2015 a 2021. Vamos poder observar, nas três tabelas abaixo, que, de modo geral, as escolas localizadas na zona rural diminuíram no período observado, assim como o número de matrículas e docentes também foi reduzido. Na zona urbana, ao contrário, o número de escolas aumentou, embora o número de matrículas e docentes também tenham diminuído.

Tabela 2 - Evolução do número de escolas a partir de sua localização, no período de 2015 a 2021 no Rio Grande do Sul

Localização	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Assentamento de reforma agrária	70	70	69	65	63	66	65
Quilombo rural	45	43	42	42	53	54	54
Quilombo urbano	9	6	3	4	9	7	7
Terra indígena rural	80	82	83	75	84	78	79
Terra indígena urbana	8	7	7	7	8	6	8
Escolas do Campo	2.094	2.034	1.920	1.820	1.732	1.696	1.655
Escolas Urbanas	7.757	7.873	7.924	7.957	7.997	7.958	7.956

Fonte: Censo Escolar/INEP – 2015 a 2021. Elaboração da Autora

Na tabela acima podemos verificar que o nº de escolas em assentamento de reforma agrária, quilombos urbanos e rurais, na terra indígena rural e escolas do campo diminuiu e, entre 2015 a 2021 foram fechadas cerca de 438 escolas localizadas na zona rural, enquanto, na zona urbana, nesse mesmo período, foram abertas cerca de 199 novas escolas. Cerca de 80 mil escolas localizadas na zona rural foram fechadas entre 1997 e 2018, o que representa cerca de 4 mil escolas fechadas ao ano. Há também, embora muito menor número, o fechamento de escolas na zona urbana, geralmente aquelas localizadas nas periferias e favelas. No Rio Grande do Sul, entre 2000 e 2020, foram fechadas 1.221 escolas urbanas e 7.249 escolas rurais (INEP, 2020).

Como podemos perceber, na tabela abaixo, que tanto nas escolas localizadas na zona urbana ou rural, o número de matrículas diminuiu, com exceção dos quilombos e terras indígenas, em que fecharam oito escolas, e o número de matrícula aumentou em cerca de 1.351 novas vagas.

Tabela 3 - Número de matrículas no período de 2015 a 2021 no Rio Grande do Sul

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

Localização	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Escolas Urbanas	2.164.360	2.174.265	2.162.360	2.146.953	2.124.917	2.077.671	2.038.180
Terra indígena urbana	221	202	172	133	180	164	170
Quilombo urbano	1.658	867	387	420	1.875	1.127	1.086
Unidade de uso sustentável urbana	631	378	1.990	2.067	n/i	n/i	n/i
Escolas do Campo	164.466	163.862	160.788	156.991	149.418	146.137	144.808
Assentamento de reforma agrária	5.411	5.708	5.630	5.059	5.242	4.985	4.763
Quilombo rural	4.647	4.665	4.859	5.194	6.504	6.441	6.368
Terra indígena rural	6.506	6.592	6.712	6.299	6.189	6.022	6.136
Unidade de uso sustentável rural	139	175	87	95	n/i	n/i	n/i

Fonte: Censo Escolar/INEP – 2015 a 2021. Elaboração da Autora

Seguindo a tendência das tabelas anteriores, o número de docentes tanto nas escolas urbanas quanto rurais diminuíram em cerca de 7.253 professores, como pode-se perceber na tabela abaixo.

Tabela 4 - Número de docentes no RS – 2015 a 2021 – escolas localizadas na zona urbana e na zona rural no Rio Grande do Sul

Localização	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Escolas Urbanas	109.920	109.146	107.893	107.579	106.452	105.722	104.459
Escolas Rurais	16.648	16.449	16.049	15.589	15.177	15.008	14.865
Total Geral	120.725	119.692	118.189	117.520	116.024	115.109	113.472

Fonte: Censo Escolar/INEP – 2015 a 2021. Elaboração da Autora

PNAD 2022: RIO GRANDE DO SUL

O Rio Grande do Sul alcançou a marca de 51,4% das pessoas com 25 anos ou mais de idade que concluíram, no mínimo, o ensino médio, em 2022. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua, essa é a primeira vez, na série histórica da pesquisa, que esse percentual ultrapassa 50% da população. Mesmo assim, o estado ficou abaixo da média brasileira que atingiu 53,2%. Destaca-se também o percentual de pessoas com o ensino superior completo no estado, que subiu de 17,1% em 2019 para 19,6% em 2022 (IBGE, 2023).

No RS, a população de 25 ou mais: 53,3% das mulheres tinham concluído o ensino médio, 49,5% dos homens concluíram o ensino médio, 54,3% das pessoas de cor branca haviam completado, no mínimo, o ciclo básico, 39,4% das pessoas de cor preta ou parda concluíram o ciclo básico. Em Porto Alegre, 70,8% das mulheres e 71,4% dos homens de 25 anos ou mais tinham concluído pelo menos o ensino médio em 2022. Na análise

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

por cor ou raça, a diferença se acentua: 76,0% dos brancos e 53,2% dos pretos e pardos. Em 2022, a rede pública de ensino atendia a maior parte dos estudantes desde a creche até o ensino médio, sendo responsável por 74,6% dos alunos na creche e pré-escola, 86,4% dos estudantes do ensino fundamental regular e 87,7% do ensino médio regular (IBGE, 2023).

No Rio Grande do Sul, em 2022, havia 2,3 milhões de pessoas de 15 a 29 anos de idade. Dentre essas pessoas, 13,9% não estavam ocupadas nem estudando; 21,1% estavam ocupadas e estudando; 22,8% não estavam ocupadas, porém estudavam; e 42,2% estavam ocupadas e não estudando. Das mulheres entre 15 e 29 anos, 18,8% não estavam ocupadas, nem estudando ou se qualificando e, dos homens, 9,5%. Por outro lado, 22,0% das mulheres da mesma faixa etária e 20,3% dos homens trabalhavam e estudavam. Outros 34,6% das mulheres e 49,1% dos homens apenas trabalhavam, enquanto 24,7% das mulheres e 21,1% dos homens apenas estudavam ou se qualificavam (IBGE, 2023).

Com relação a cor ou raça, 22,0% das pessoas brancas trabalhavam e estudavam, percentual maior do que entre as pessoas de cor preta ou parda (18,3%). O percentual de pessoas brancas apenas trabalhando (43,3%) e apenas estudando (23,0%) também foi superior ao de pessoas de cor preta ou parda. Por outro lado, o percentual de pessoas pretas ou pardas que não estudavam e não estavam ocupadas foi consideravelmente maior que o de pessoas brancas, 20,6% contra 11,7% (IBGE, 2023).

A taxa de analfabetismo apurada no Rio Grande do Sul para 2022 foi de 2,5%, o que equivale a 232 mil pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas. Dessas pessoas, 26,3% (61 mil) viviam na Região Metropolitana de Porto Alegre. Em toda a série histórica da pesquisa, iniciada em 2016, o estado oscilou entre a quarta e a quinta menor taxa no país, sempre equivalente a menos da metade da média brasileira, que chegou ao seu menor valor em 2022, com 5,6%. Segundo a pesquisa, no Rio Grande do Sul o analfabetismo está diretamente associado à idade. Quanto mais velho o grupo populacional, maior a proporção de analfabetos. Em 2022, eram 150 mil analfabetos com 60 anos ou mais no estado, o que equivale a uma taxa de analfabetismo de 6,8% para esse grupo etário. Ao incluir, gradualmente, os grupos etários mais novos, observa-se queda no indicador: 4,0% entre as pessoas com 40 anos ou mais, 2,8% entre aquelas com 25 anos ou mais e 2,5% entre a população de 15 anos ou mais (IBGE, 2023).

Na análise por cor ou raça, há diferença entre pessoas brancas e pretas ou pardas. Em 2022, 2,0% das pessoas de 15 anos ou mais de cor branca eram analfabetas, percentual que se eleva para 4,3% entre pessoas de cor preta ou parda. No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo das pessoas de cor branca alcançou 5,2% e, entre as pessoas pretas ou pardas, chegou a 14,9%. Neste grupo etário, comparando-se os dados de 2022 com 2019, nota-se uma queda de 1,3 p.p. para as pessoas pretas e pardas (IBGE, 2023).

A taxa de analfabetismo das mulheres de 15 anos ou mais, em 2022, foi de 2,6%, enquanto a dos homens foi de 2,4%. Para a faixa etária mais velha, nota-se que a taxa das mulheres foi superior à dos homens, alcançando 7,0% em 2022. Esse valor, no entanto, equivale a mais que o dobro do relativo ao grupo de mulheres de 15 anos ou mais. Esses dados refletem no nível de instrução e nos anos de estudos da população. No país, em 2019, 48,8% das pessoas de 25 anos ou mais de idade concluíram, no mínimo, o ensino médio. Nesse grupo, mais da metade são mulheres (51,0%) (IBGE, 2023).

Com relação à cor ou raça, 57,0% das pessoas de cor branca haviam completado, no mínimo, o ciclo básico educacional. Entre as pessoas de cor preta ou parda, esse percentual foi de 41,8%, uma diferença de 15,2 p.p. entre os dois grupos analisados (PNDE, 2019). A média de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade, em 2019, foi 9,4 anos, sendo que as mulheres (9,1) estudam mais que os homens (8,7) e os

brancos (10) mais que os negros (8). Na Região Sul a média é de 9,7 anos de estudos, mantendo-se as mulheres e os brancos com mais anos de estudo que os homens e os negros (PNDE, 2019).

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Em relação ao aprendizado, o principal indicador no país é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que utiliza uma escala que vai de 0 a 10. A meta para o Brasil, aferidas a cada 2 anos, é alcançar a média 6.0 até 2022, patamar educacional correspondente ao de países desenvolvidos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

O Ideb, criado em 2007, é um indicador que sintetiza informações de desempenho em exames padronizados com informações sobre rendimento escolar. O Ideb reúne, em um só indicador, os resultados de dois marcadores importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O fluxo escolar representa a taxa de aprovação dos alunos e o aprendizado corresponde ao resultado dos estudantes no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), aferido tanto pela Prova Brasil que é uma avaliação censitária do ensino público, como a Avaliação Nacional da Educação da Educação Básica (Aneb) que é uma avaliação amostral do Saeb, que inclui também a rede privada.

No entanto, para realizar um diagnóstico mais completo das necessidades das escolas, esses marcadores devem ser relacionados a outros, como por exemplo, indicadores socioeconômicos, acesso aos bens e equipamentos culturais, considerar as questões de gênero e étnicas-raciais, a formação continuada do corpo escolar, entre outros múltiplos fatores que determinam o bom desempenho dos estudantes e sua permanência na escola.

A Prova Brasil é aplicada em escolas públicas urbanas e rurais que tenham no mínimo 20 estudantes matriculados 5º e 9º ano do ensino fundamental. A Aneb avalia as redes pública e particular de ensino e abrange no 3º ano do ensino médio. Nesse quesito é importante destacar que as condições de escolas localizadas na zona rural são bem diferentes das localizadas em zona urbana, principalmente em questões de acesso, falta de infraestrutura adequada, baixo capital cultural dos educandos e professores muitas vezes leigos ou com formação incompleta.

Da mesma forma, as escolas localizadas nas periferias que atendem a população de baixa renda também estão em desvantagem em relação àquelas escolas localizadas em bairros mais centrais e seguros, com professores com formação adequada. A desigualdade entre as escolas é muito grande e mostra o abismo entre centro e periferia e rural e urbano.

Cada prova do Saeb é constituída por dois blocos de língua portuguesa e dois de matemática. Os estudantes do 5º ano respondem a 22 questões de língua portuguesa e 22 de matemática. Os do 9º ano, a 26 de cada disciplina. Esse número de questões é aplicado também aos estudantes do 3º ano do ensino médio.

O Ideb é importante por ser um indutor de políticas públicas para aumentar a qualidade da educação no país porque permite que as escolas, se assim quiserem, possam monitorar seu desempenho e se planejar para atingir ou ultrapassar as metas pretendidas pelo INEP. Além disso, o Ideb, ao fixar metas bianuais a fim de verificar se a educação avança com qualidade, rumo ao índice projetado para 2022, pode identificar problemas nas redes de ensino, as dificuldades que os educandos possuem nas duas disciplinas avaliadas e assim orientar as políticas curriculares no país a fim de aumentar o rendimento escolar e evitar reprovação e evasão.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

A seguir segue os dados sobre o Ideb na Região Sul, contemplando o 5o. e o 9o. ano do ensino fundamental (não tem dados regionais do ensino médio), rede pública (municipal, estadual e municipal), de 2005 a 2019, as metas projetadas (até 2021) e o Ideb observado.

Tabela 5 – Ideb 2007 a 2021

UF	Ano	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
PR	Projetado	4.5	4.8	5.2	5.5	5.8	6.0	6.3	6.5
PR	5o. EF	4.8	5.3	5.4	5.8	6.1	6.3	6.4	6.2
PR	Projetado	3.4	3.5	3.8	4.2	4.6	4.8	5.1	5.3
PR	9o. EF	4.0	4.1	4.1	4.1	4.3	4.7	5.1	5.4
SC	Projetado	4.4	4.7	5.1	5.4	5.6	5.9	6.2	6.4
SC	5o. EF	4.7	5.1	5.7	5.9	6.1	6.3	6.3	6.2
SC	Projetado	4.1	4.3	4.6	5.0	5.3	5.6	5.8	6.0
SC	9o. EF	4.1	4.3	4.7	4.3	4.9	5.0	4.9	5.4
RS	Projetado	4.2	4.5	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0	6.3
RS	5o. EF	4.5	4.7	5.1	5.4	5.5	5.6	5.8	5.3
RS	Projetado	3.7	3.8	4.1	4.5	4.9	5.1	5.4	5.6
RS	9o. EF	3.7	3.9	3.9	4.0	4.2	4.4	4.5	5.2

Fonte: Ideb.inep.gov.br - Elaboração da Autora - os indicadores grifados em verde referem-se ao Ideb que atingiu ou ultrapassou a meta.

De modo geral, podemos ver que os indicadores se elevaram e esse resultado é fruto de décadas de investimento, por parte do Estado, em políticas educacionais que buscam manter os estudantes na escola, diminuir os índices de evasão, desistência e repetência, elevar o nível da qualidade de ensino por meio da formação continuada de seus professores e gestores, acolher a comunidade escolar e integrá-la nos processos decisórios.

Além disso, a escola é um espaço agregador que articula políticas multissetoriais como as de saúde, assistência social, de cultura, esporte, desenvolvimento social e agrário, entre outras. Os dados apontam que é fundamental que esses investimentos continuem e sejam aprofundados, porque os desafios da educação pública neste país ainda são imensos.

Na zona rural, há três diferentes modalidades da educação básica: a Educação do Campo, a Educação Indígena e a Educação Quilombola. Essas modalidades foram pensadas para atender as diferentes particularidades das populações do campo e essas políticas educacionais dialogam com a Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER), que trata de incluir nos currículos da educação básica a história e a cultura dos indígenas, afro-brasileiros e africanos. Nos próximos capítulos apresento suas principais características.

VII EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo surge tanto para denunciar a desigualdade econômica, social, cultural e cognitiva que estão sujeitas as famílias camponesas, desumanizando-as, quanto para propor uma mobilização por uma nova escola no/do campo, necessária, vinculada e vinculante à realidade do viver camponês, enraizada nos territórios e comprometida com a mudança do atual modelo de desenvolvimento socioeconômico. Seus sujeitos principais são as famílias e comunidades de trabalhadores camponeses, pequenos agricultores, sem-terra, atingidos por barragens, ribeirinhos, quilombolas, pescadores, e muitos educadores e estudantes das escolas públicas e comunitárias do campo, articulados em torno de movimentos sociais e sindicais, de universidades e de organizações não governamentais.

A EdoC se contrapõe à educação rural e ao ruralismo pedagógico que caracterizou a proposta pedagógica para o campo até a abertura política. Esta proposta se caracteriza por uma série de desafios e limitações, refletindo as condições sociais, econômicas e políticas das populações que vivem na zona rural. Ainda hoje ela predomina nas escolas do campo. A oferta de educação nas áreas rurais é limitada, com muitas regiões enfrentando a falta de escolas e professores. A maioria das instituições educacionais está concentrada em áreas urbanas, deixando as comunidades rurais com acesso restrito à educação.

As escolas rurais muitas vezes são isoladas e precárias, enfrentam condições precárias em termos de infraestrutura e recursos. As instalações são bem simples, com salas de aula improvisadas e multisseriadas, falta de material didático e condições inadequadas para o ensino. O ensino e os currículos seguem o desenho das cidades, sem considerar as especificidades da sociedade camponesa. É um ensino conservador, com uma ênfase forte na formação moral dos estudantes, muitas vezes alinhado com a visão de uma sociedade rural idealizada. O acesso à educação nas áreas rurais é dificultado pela falta de infraestrutura de transporte e pelas longas distâncias entre as comunidades. A mobilidade dos professores também é um desafio, já que muitos educadores precisam percorrer grandes distâncias para chegar às escolas rurais. As condições educacionais variam significativamente de região para região, refletindo as desigualdades socioeconômicas presentes no Brasil. As áreas mais desenvolvidas têm maior probabilidade de oferecer uma educação mais estruturada, enquanto regiões mais remotas enfrentam maiores desafios.

Desde o descobrimento, as populações do campo foram totalmente retiradas da *equação educação e desenvolvimento*, não sendo consideradas sujeito de políticas ou sujeito do conhecimento. Quando se passou a reconhecer que no campo havia sujeitos, eles foram mal incorporados ao projeto geral de educação, em escolas precárias que tinham como modelo a escola urbana e como não conseguiram reproduzi-la no campo, as escolas rurais tinham professores sem formação ou malformados, classes multisseriadas. A história da Educação do Campo, no Brasil, remonta a um contexto de lutas e movimentos sociais que buscam garantir o acesso à educação de qualidade para as populações rurais. A Educação do Campo é uma modalidade educacional que reconhece as particularidades e necessidades das comunidades que vivem nas áreas rurais, valorizando suas culturas, modos de vida e saberes locais.

A concepção de Educação do Campo adotada pelas políticas das últimas décadas tem origem nos movimentos sociais populares, a partir de sua luta pela terra, e surge como oposição à perspectiva da educação rural ou ruralismo pedagógico, que visava uma formação adequada às necessidades do modelo produtivo e as demandas do projeto capitalista para o campo. Em sentido antagônico, a Educação do Campo, em sua concepção originária, visa a formação dos trabalhadores no sentido da construção de outra hegemonia. Diante de perspectivas radicalmente opostas, consideramos que, embora a política pública de Educação do Campo represente uma conquista dos movimentos sociais, é preciso que seja analisada com atenção especial às possíveis contradições entre os propósitos do Estado e a perspectiva defendida pelos movimentos sociais populares do campo. (Santos & Paludo, 202, p.5)

Tem grande importância, para a Educação do Campo, as experiências de educação realizadas nas décadas de 1930-1960, que se distanciaram da perspectiva da Educação Rural de até então. Destaco o educador Paulo Freire e a Educação Popular, a Pedagogia Crítica e as experiências das Escolas-Família Agrícolas e das Casas Familiares Rurais como referências estruturantes da Educação do Campo e, a seguir, apresento algumas características dessas pedagogias que foram incorporadas à EdoC.

INFLUÊNCIAS DA EDOC

Na década de 1950, o educador **Paulo Freire** teve uma experiência significativa trabalhando com educação de jovens e adultos em Recife. Ele desenvolveu um método educacional inovador que ficou conhecido como Método Paulo Freire. Esse método era centrado na conscientização, na participação ativa dos alunos no processo de aprendizado e na conexão entre a educação e a realidade social dos estudantes.

O método de Paulo Freire era especialmente voltado para adultos que eram analfabetos ou tinham baixa escolaridade. Em vez de utilizar abordagens tradicionais de ensino, baseadas na repetição mecânica e na memorização, Freire propôs um método mais interativo e reflexivo. Ele acreditava que os alunos deveriam ser encorajados a questionar e entender criticamente sua realidade, a partir do próprio contexto em que viviam. O processo de alfabetização de Freire envolvia diálogos entre educadores e alunos, onde os educadores não apenas transmitiam conhecimento, mas também aprendiam com as experiências e perspectivas dos alunos. Essa abordagem colaborativa ajudava os alunos a desenvolverem habilidades de leitura, escrita e pensamento crítico enquanto exploravam questões relevantes para suas vidas.

Uma das ideias centrais do método de Paulo Freire era a conscientização, também conhecida como "conscientização crítica". Isso envolvia ajudar os alunos a se tornarem conscientes das estruturas de poder, das desigualdades sociais e das condições que os mantinham em situações de marginalização. Através da educação, Freire buscava capacitar os alunos a se tornarem agentes de mudança em suas próprias comunidades, lutando por justiça social e igualdade. Seu trabalho teve impacto não apenas no Brasil, mas também em muitos outros países ao redor do mundo, onde educadores adaptaram e implementaram suas ideias para abordar desafios de educação de adultos e questões sociais e ele é uma referência poderosa nas práticas da EdoC.

A experiência de Paulo Freire na década de 1950 influenciou profundamente a **Educação Popular**. A Educação Popular é uma abordagem educacional que tem suas raízes nos movimentos sociais e populares, buscando promover a participação, a conscientização e a transformação social. Em vez de ser centrada apenas na transmissão de conhecimentos de forma vertical, a Educação Popular envolve uma prática educativa mais horizontal, valorizando o diálogo, a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento. A Educação Popular enfatiza a participação ativa dos educandos no processo educacional. Ela busca envolver as pessoas no desenvolvimento e na condução de atividades educativas, reconhecendo que o conhecimento é construído de maneira mais significativa quando há interação e engajamento.

Uma característica importante da Educação Popular é a contextualização do aprendizado e esta é uma característica da EdoC e aparece neste estudo como conhecimento contextual. Ela procura conectar os conteúdos educacionais à realidade concreta dos educandos, abordando questões relevantes para suas vidas e comunidades. O diálogo é valorizado como uma ferramenta fundamental na Educação Popular. A troca de saberes entre educadores e educandos é essencial para o processo educacional, reconhecendo que todos têm conhecimentos e experiências a contribuir.

A Educação Popular busca empoderar os educandos, proporcionando-lhes ferramentas para compreender criticamente sua realidade e agir para transformá-la. Isso inclui o desenvolvimento de habilidades críticas, a conscientização sobre questões sociais e a promoção da cidadania ativa. A abordagem valoriza a integração entre teoria e prática. Ela reconhece que o conhecimento adquire significado quando é aplicado na prática e quando as experiências práticas são reflexionadas teoricamente. A Educação Popular muitas vezes está associada a movimentos sociais, organizações comunitárias e iniciativas de base, buscando sensibilizar as pessoas para questões sociais e promover a mobilização e a ação coletiva. A Educação Popular vai além das estruturas tradicionais de ensino formal e reconhece a importância do aprendizado ao longo da vida. Ela valoriza as diversas formas de conhecimento e as oportunidades contínuas de aprendizado. A prática da Educação Popular pode variar em diferentes contextos, mas seus princípios fundamentais permanecem centrados na participação, na conscientização e na transformação social.

A Pedagogia Crítica também influenciou a Edoc, na medida em que ela é uma abordagem educacional que visa não apenas transmitir conhecimento aos alunos, mas também promover uma compreensão mais profunda e crítica do mundo, das estruturas sociais e das questões políticas. Ela busca ir além do simples ensino de fatos e informações, buscando empoderar os alunos para que possam analisar e questionar ativamente as estruturas de poder, desigualdades e injustiças presentes na sociedade. A pedagogia crítica foi desenvolvida principalmente pelo educador brasileiro Paulo Freire e tem suas raízes na educação popular. Freire acreditava que a educação deveria ser libertadora, capacitando os indivíduos a entenderem o contexto social em que vivem e a se tornarem agentes de mudança. A pedagogia crítica envolve diálogo, reflexão, análise crítica e ação transformadora. Além de Paulo Freire, outros teóricos e educadores contribuíram para o desenvolvimento da pedagogia crítica, como Dermeval Saviani, Henry Giroux, bell hooks, Ira Shor e Peter McLaren. A abordagem enfatiza a importância de abordar questões como desigualdade social, racismo, sexismo, opressão econômica e marginalização, proporcionando aos alunos ferramentas para questionar e desafiar essas estruturas.

A EdoC também foi fortemente influenciada pelas experiências desenvolvidas a partir da “Pedagogia da Alternância” pelas Escolas-Família Agrícolas (EFAs) e das Casas Familiares Rurais (CFRs), que têm como sujeitos centrais os filhos de pequenos produtores. Tal pedagogia é caracterizada por um projeto pedagógico que reúne atividades escolares e outras planejadas para desenvolvimento na propriedade de origem do aluno. Foi dessas experiências que o MST, ao montar a lona preta das escolas itinerantes, que acompanhavam os assentados em suas ocupações, que a pedagogia da alternância, praticada nas escolas dos assentamentos de reforma agrária, surgiu.

As Escolas-Família Agrícolas e as Casas Familiares Rurais são modelos educacionais voltados para a formação de jovens e adolescentes que vivem em áreas rurais, especialmente em comunidades agrícolas e agropecuárias. Esses modelos de educação buscam integrar a aprendizagem formal com as práticas agrícolas e rurais, proporcionando uma formação completa que prepara os alunos para a vida no campo e para o desenvolvimento sustentável das suas comunidades.

As EFAs são instituições de ensino que oferecem uma abordagem educacional diferenciada, combinando os estudos acadêmicos tradicionais com atividades práticas relacionadas à agricultura, pecuária e outras atividades rurais. Além disso, os alunos das EFAs vivem em regime de internato, o que permite uma imersão mais profunda na realidade rural e nas atividades do campo. O objetivo é formar profissionais capacitados para lidar com os desafios do meio rural, promovendo o desenvolvimento sustentável das áreas agrícolas.

As CFRs também são um modelo de educação que visa a combinação de estudos teóricos e práticos, com foco na vida rural. Nesse modelo, os alunos vivem e trabalham em propriedades rurais de famílias anfitriãs,

onde têm a oportunidade de aprender sobre as atividades agrícolas e as práticas tradicionais, além de frequentar aulas regulares. A ideia é que os alunos se envolvam diretamente nas atividades da família anfitriã, aprendendo com a experiência prática e contribuindo para o desenvolvimento da propriedade.

Ambos os modelos têm em comum a ênfase na formação integral que busca desenvolver não apenas o aspecto acadêmico, mas também as dimensões emocionais, sociais, físicas, éticas e culturais dos alunos. Em vez de focar exclusivamente no ensino de matérias acadêmicas, a formação integral busca proporcionar aos estudantes uma educação mais holística e abrangente, preparando-os para serem cidadãos completos e bem ajustados.

Esse conceito reconhece que os alunos são seres complexos com diversas necessidades e potenciais. Portanto, além de adquirir conhecimento em disciplinas como matemática, ciências e literatura, a formação integral busca promover o desenvolvimento de habilidades sociais, pensamento crítico, criatividade, resiliência emocional, ética, responsabilidade cívica e consciência cultural. Isso é geralmente alcançado por meio de uma combinação de atividades curriculares e extracurriculares, projetos interdisciplinares, interações sociais construtivas e abordagens pedagógicas que valorizam a aprendizagem experiencial.

A zona rural, a partir das experiências das EFAs, CFRs, escolas itinerantes e escolas em assentamento de reforma agrária, longe de oferecer práticas conservadoras, tradicionais ou mesmo obsoletas, recriam a educação popular, voltada agora para as populações do campo. Até meados do século XX, a educação rural no Brasil era muitas vezes precária e inadequada, com escolas distantes, currículos pouco relacionados à realidade rural e professores despreparados para lidar com as demandas específicas dessas populações.

Os movimentos sociais do campo, que agregam as diferentes populações do campo, as organizações indígenas, as comunidades quilombolas e demais povos e comunidades tradicionais, em todo o século XX, lutaram pelo direito à terra e pela reforma agrária, pela demarcação das terras indígenas e pelo reconhecimento de seus respectivos territórios e modos de vida. A legislação brasileira garante o direito dessas populações de manter formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.

Essas populações protagonizaram e pautaram a necessidade de políticas afirmativas e reparativas para corrigir as injustiças que pesam historicamente sobre elas. Uma grande parte dos esforços desses grupos se dá no incentivo ao acesso à instrução formal e política, em particular na reivindicação por escolas voltadas para suas populações, vinculadas e vinculantes à realidade do viver destas populações, enraizadas nos territórios e comprometidas com a mudança do atual modelo de desenvolvimento socioeconômico.

A Constituição Federal, de 1988, afirma a educação como direito de todos e que cabe ao Estado a garantia de acesso ao ensino público, obrigatório, gratuito e de qualidade para todas crianças e jovens dos 4 aos 17 anos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, estabelece que, na oferta de educação básica para as populações que vivem na zona rural, as escolas deverão adequar-se às peculiaridades de cada região e seu modo de vida, no que se refere ao desenho curricular e às metodologias de ensino, para que os moradores das comunidades rurais tenham acesso à educação de qualidade, mesmo estando afastados dos grandes centros urbanos. A partir daí, diversos programas e políticas foram implementados visando à melhoria da educação nas regiões rurais. E esse conjunto de elementos cria as condições de os movimentos sociais conseguirem se organizar e pautar uma agenda de lutas por reforma agrária e por um novo modelo de educação para o campo.

Retomo o histórico da EdoC, desde seu surgimento junto aos movimentos sociais do campo. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) tem desempenhado um papel significativo na luta pela reforma agrária e na promoção de programas educacionais em assentamentos rurais. O MST tem desenvolvido escolas que buscam oferecer uma educação contextualizada para as realidades das comunidades rurais.

Essas escolas têm uma abordagem pedagógica vinculada aos princípios do movimento, incluindo a ênfase na educação como instrumento de conscientização política e social. Elas buscam promover não apenas o acesso à educação formal, mas também uma compreensão crítica do papel dos indivíduos na sociedade e na luta pela reforma agrária.

O MST criou um Setor de Educação em 1987, logo no início da expansão do movimento, e com isso incorporou a luta por uma escola do campo como parte integrante pela luta pela reforma agrária e por um novo modelo de desenvolvimento. Caldart (in Arroyo et. al.: 2004) lembra que isso aconteceu porque muitas famílias mobilizaram-se pelo direito à escola nos assentamentos ou acampamentos. O MST toma para si a tarefa de propor e organizar uma pedagogia específica para o movimento, a escola está *em movimento* pois ela tem que acompanhar os acampamentos e a escola é *mais que escola* porque para além de oferecer a educação básica de qualidade passa também pela formação de educadores do campo e da formação da militância e da base social Sem Terra.

Somente em 1996, no rio Grande do Sul foi aprovada a *Escola Itinerante dos Acampamentos* que foi pensada com estrutura e proposta pedagógica para atender as crianças e os jovens em movimento e na gestão de Yeda Crusius, em 2009, infelizmente, elas foram extintas. As escolas itinerantes foram uma das muitas estratégias utilizadas pelo MST para empoderar os trabalhadores rurais e proporcionar educação em áreas rurais e assentamentos onde o acesso à educação é limitado.

Em 1997 foi realizado o *I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - Enera*, resultado de uma parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB), o MST, representado pelo seu Setor de Educação, a Unicef, a Unesco e a CNBB. Os participantes concluíram ser necessária uma articulação entre os trabalhos em desenvolvimento, bem como sua ampliação em função da demanda dos movimentos sociais por educação no meio rural e a situação deficitária da oferta educacional no campo, agravada pela ausência de uma política pública específica no PNE.

Nesse encontro toma corpo o *Movimento Por uma Educação Básica do Campo* e o Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro e a experiência acumulada pelo Movimento Sem Terra com as escolas de assentamentos e dos acampamentos, bem como a própria existência do MST como movimento pela terra e por direitos correlatos, pode ser entendida como um processo histórico mais amplo de onde deriva este movimento.

Em 1998 acontece o *I Congresso Nacional Por uma Educação Básica do Campo* em Luziânia, Goiás, onde se percebe que já existe um acúmulo que permite pensar o desenho dessa pedagogia. Caldart (2004) vai falar em *Pedagogia do Movimento* porque sua concepção de escola é aquela que se insere na dinâmica do movimento social e dialoga principalmente com a Educação Popular Freireana, mas envolve e se relaciona com diferentes matrizes pedagógicas:

1. Pedagogia da luta social: o que educa os Sem Terra é a própria luta social para provocar as mudanças necessárias.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

2. Pedagogia da organização coletiva: o Sem Terra enraíza no acampamento, com a vivência da organização e as necessidades do movimento.
3. Pedagogia da terra: que mostra que o cultivo da terra tem um tempo, tem um cuidado.
4. Pedagogia do trabalho e da produção: as pessoas se humanizam e se desumanizam, se educam e deseducam através do trabalho.
5. Pedagogia da cultura: modo de vida, os exemplos, o gesto, a mística.
6. Pedagogia da escolha onde se assume a responsabilidade pelas próprias decisões.
7. Pedagogia da história na qual se cultiva a memória que é celebrada na mística na qual se retoma e simboliza a história.
8. Pedagogia da alternância no qual se reconhecem as diferentes temporalidades, marcadas no tempo-escola e tempo-comunidade (Caldart, 2000).

O desenho das políticas públicas de Educação no Campo se estrutura a partir das experiências dos movimentos sociais do campo no campo porque até então havia uma ausência da atuação do Estado, que mal olhava para as escolas do campo e quando olhava as via como a *prima pobre* da escola urbana, o modelo era sempre o *outro*, o urbano. Os movimentos sociais do campo, ao revés, mostraram que há uma pedagogia própria do campo e do movimento e, desde o final da década de 1990, o Estado vai dialogar com essas experiências na formulação da política do Pronera - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária do MDA, executado pelo Incra.

O Pronera foi criado para ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados. Os jovens e adultos de assentamentos participam de cursos de educação básica, técnicos profissionalizantes de nível médio e diferentes cursos superiores e de especialização. O Pronera também capacita educadores, para atuar nas escolas dos assentamentos, e coordenadores locais, que agem como multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias. Atua como instrumento de democratização do conhecimento no campo, ao propor e apoiar projetos de educação que utilizam metodologias voltadas para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária. Um exemplo de projeto que recebe recursos é o curso de formação de educadores do campo Pedagogia da Terra, parceria entre o Iterra, a Universidade Estadual do RS e o Pronera, realizado em 2002.

O MST se inseriu na Via Campesina do Brasil, um pool de movimentos sociais: MST, MAB, Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA, MMC, Pastoral da Juventude Rural - PJR e o Movimento dos Trabalhadores Desempregados - MTP. O Pronera apoiava projetos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), Nível Médio e Nível Superior para assentados e assentadas e com isso pode colaborar para fortalecer a Pedagogia do Movimento. A articulação com o Pronera vai gerar as primeiras experiências de formação de um educador do campo, inicialmente no Iterra, e depois da articulação do Iterra e do Pronera com as universidades, como a parceria com a UERGS e depois a LEdoC desenvolvidas na UnB, UFBA, UFS, UFMG que foram as experiências piloto do Procampo, também viabilizadas pelo Pronera.

Em 2002 foram aprovadas as Diretrizes Básicas da Educação do Campo no Conselho Nacional de Educação, momento que a Edoc adentra formalmente no MEC, através da SECADI.

Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (Brasil, 2002, art. 2º)

As diretrizes sustentam que a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002, art. 2º, par. único).

A escola deve ser organizada respeitando o modo de vida de cada comunidade, seus saberes e fazeres, em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia. Esse enraizamento vincula as atividades pedagógicas, realizadas na escola do campo, aos saberes e fazeres da comunidade na qual ela está inserida e aponta para novos desenhos pedagógicos que ampliam as territorialidades da produção e difusão de conhecimento, para além da escola, constatando que a comunidade e a família também educam e seus saberes e fazeres devem ser tematizados em sala de aula. A fim de evitar a evasão e consolidar o vínculo comunitário, as escolas do campo podem também organizar seu calendário de acordo com as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas de cada região, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo.

A Educação do Campo, enquanto modalidade da educação básica brasileira caracteriza-se por diferentes formas de organização metodológica e de gestão das escolas e, neste contexto, a Pedagogia da Alternância é reconhecida no âmbito da prática pedagógica, como uma forma apropriada de organização para as escolas do campo. A Pedagogia da Alternância é uma forma de organização escolar, que dialoga, sobretudo, com a realidade camponesa, que supõe uma relação orgânica entre os meios de vida comunitário e escolar, que se integram a partir de práxis pedagógicas em que o estudante alterna períodos de aprendizagem no espaço familiar e comunitário (Tempo Comunidade), em seu próprio meio, com períodos na escola (Tempo Escola), em que esses tempos estão interligados por meio de instrumentos pedagógicos específicos.

O Decreto nº 7352/2010 normatiza a política de Educação do Campo e o Pronera. O decreto busca criar as condições para a ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2010). E traz o entendimento de populações e escolas do campo.

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (Brasil, 2010)

PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

- Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo;
- Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

- Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
- Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (Brasil, 2010).

O decreto afirma a responsabilidade da União de manter e prover a EdoC nas políticas educacionais a fim de superar a defasagem histórica das populações do campo na garantia do direito à educação, em especial, reduzir os indicadores de analfabetismo com a oferta de políticas de educação de jovens e adultos, nas localidades onde vivem e trabalham, respeitando suas especificidades quanto aos horários e calendário escolar; fomentar educação básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos, integrando qualificação social e profissional ao ensino fundamental; garantir o fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico, bem como outras condições necessárias ao funcionamento das escolas do campo; contribuir para a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, à conexão à rede mundial de computadores e a outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas do campo (Brasil, 2010).

Também afirma que a união deverá, junto com os entes federados, criar as condições para atingir os seguintes objetivos:

- I - oferta da educação infantil como primeira etapa da educação básica em creches e pré-escolas do campo, promovendo o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade;
- II - oferta da educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com qualificação social e profissional, articulada à promoção do desenvolvimento sustentável do campo;
- III - acesso à educação profissional e tecnológica, integrada, concomitante ou sucessiva ao ensino médio, com perfis adequados às características socioeconômicas das regiões onde será ofertada;
- IV - acesso à educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo;
- V - construção, reforma, adequação e ampliação de escolas do campo, de acordo com critérios de sustentabilidade e acessibilidade, respeitando as diversidades regionais, as características das distintas faixas etárias e as necessidades do processo educativo;
- VI - formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo;
- VII - formação específica de gestores e profissionais da educação que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo;
- VIII - produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades formativas das populações do campo; e
- IX - oferta de transporte escolar, respeitando as especificidades geográficas, culturais e sociais, bem como os limites de idade e etapas escolares (Brasil, 2010).

O Art. 6º afirma que os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo **deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo**, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas (Brasil, 2010, grifo meu)

A fim de manter a política, os entes federados devem assegurar que a organização e funcionamento de turmas formadas por alunos de diferentes idades e graus de conhecimento de uma mesma etapa de ensino, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental; a oferta de educação básica, **sobretudo no ensino médio e nas etapas dos anos finais do ensino fundamental**, e de educação superior, **de acordo com os**

princípios da metodologia da pedagogia da alternância; e a organização do calendário escolar de acordo com as fases do ciclo produtivo e as condições climáticas de cada região (Brasil, 2010, grifo meu).

O Decreto, no geral, abarca todas as etapas da implementação da política, com orientações para os estados, municípios e DF de suas obrigações e, discursivamente, daria condições para uma boa atuação da política. No entanto, 13 anos depois, as escolas ainda não se reconhecem nessa modalidade, não implementam uma proposta curricular diferenciada e há uma intensa e veloz redução do número de escolas existentes no território rural. De acordo com dados do INEP, mais de 32 mil escolas rurais nos últimos dez anos foram extintas: passamos de 102 mil escolas em 2002, para 70 mil em 2013.

No RS, seguimos essa tendência: segundo a Secretaria de Estado de Educação - SEDUC, de 2006 a 2014, 1544 escolas cessaram o funcionamento, destas, 375 são estaduais e 1.169 são escolas municipais, evidenciando um grande refluxo na oferta de vagas, muitas vezes sem negociar com a comunidade a realocação dos estudantes em escolas mais distantes e, muitas vezes, nas cidades. Atualmente, o RS tem 657 escolas no campo que pertencem à rede estadual de ensino e atendem mais de 57 mil alunos. Entre elas estão 90 escolas indígenas e 35 escolas de assentamentos.

MARCOS NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

- Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001 - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
- Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
- Parecer CNE/CEB nº 21/2002, aprovado em 5 de junho de 2002 - Responde consulta sobre possibilidade de reconhecimento das Casas Familiares Rurais.
- Parecer CNE/CEB nº 1/2006, aprovado em 1º de fevereiro de 2006 - Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).
- Parecer CNE/CEB nº 30/2006, aprovado em 5 de abril de 2006 - Consulta sobre a aplicação da Resolução nº 5/2005 do Conselho Estadual de Educação de Rondônia.
- Parecer CNE/CEB nº 23/2007, aprovado em 12 de setembro de 2007 - Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.
- Parecer CNE/CEB nº 3/2008, aprovado em 18 de fevereiro de 2008 - Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.
- Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 - Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
- Parecer CNE/CP nº 22/2020, aprovado em 8 de dezembro de 2020 – Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior.
- Parecer CNE/CEB nº 7/2022, aprovado em 9 de novembro de 2022 – Revisão e atualização das normas, tendo em vista a aprovação do novo Ensino Médio.
- Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023 - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior.

VII EDUCAÇÃO INDÍGENA

A população indígena no Brasil, de acordo com o Censo 2022, é de 1.693.535 pessoas, organizadas em 305 etnias diferentes e 274 línguas indígenas. O reconhecimento da contribuição da diversidade

sociocultural dos povos indígenas para a formação da nação brasileira é recente. Conforme o IBGE, pouco mais da metade (51,2%) da população indígena está concentrada na Amazônia Legal (Brasil, 2023).

Em 2010, quando foi realizado o Censo anterior, foram contados 896.917 indígenas no país. Isso equivale a um aumento de 88,82% em 12 anos, período em que esse contingente quase dobrou. O crescimento do total da população nesse mesmo período foi de 6,5%. O aumento do número de indígenas no período intercensitário é explicado majoritariamente pelas mudanças metodológicas feitas para melhorar a captação dessa população. (FUNAI, 2023).

Grande parte dos indígenas do país (44,48%) está concentrada no Norte. São 753.357 indígenas vivendo na região. Em seguida, com o segundo maior número, está o Nordeste, com 528,8 mil, concentrando 31,22% do total do país. Juntas, as duas regiões respondem por 75,71% desse total. As demais têm a seguinte distribuição: Centro-Oeste (11,80% ou 199.912 pessoas indígenas), Sudeste (7,28% ou 123.369) e Sul (5,20% ou 88.097) (FUNAI, 2023).

Os dados do Censo Escolar de 2022 apontam a existência de 3.541 escolas funcionando nas terras indígenas brasileiras, atendendo a 275 mil estudantes. Nestas escolas trabalham aproximadamente 21.701 professores, 88% deles indígenas (INEPDATA, 2023). As escolas indígenas são reconhecidas como aquelas localizadas em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos e de exclusividade de atendimento a comunidades indígenas.

A LDBN assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e estabelece que a educação escolar para os povos indígenas deve ser diferenciada, intercultural e bilíngue, comunitária visando a reafirmação de suas identidades étnicas, a recuperação de suas memórias históricas, a valorização de suas línguas e ciências, baseada em uma nova proposta de educação escolar partindo de outras epistemologias, fortalecendo a interculturalidade dos povos. A interculturalidade firma a reciprocidade, interdependência, interação e promove outra sociedade respeitosa e de convivência entre os povos, não é uma mera convivência entre as culturas. Desse jeito é, um processo de profundo respeito entre as diferenças, superando a homogeneidade de ideias, conhecimentos, sabedorias, ciências, técnicas, uma atitude de negociações e equilíbrio entre as sociedades.

A Educação Escolar Indígena acontece nos territórios etnoeducacionais porque considera sua territorialidade e respeita suas necessidades e especificidades. As escolas indígenas possuem normas próprias e diretrizes curriculares específicas, voltadas ao ensino intercultural e bilíngue ou multilíngue, gozando de prerrogativas especiais para organização das atividades escolares, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais, religiosas e as especificidades de cada comunidade, independentemente do ano civil.

Desde então vem se aperfeiçoando a legislação referente à educação escolar indígena, como a Resolução CNE/CEB nº. 5/2012 define que a educação escolar indígena se constitui em espaço de construção de relações interétnicas orientadas pela manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos indígenas como sujeitos de direitos. Os saberes e as práticas ancestrais indígenas ancoram conhecimentos próprios e outros conhecimentos, valorizando modos próprios de conhecer, investigar e sistematizar seus saberes, técnicas, valorizando a oralidade e a história indígena. A educação escolar indígena contribui para os projetos societários e contempla ações de manutenção e preservação de seus territórios e dos recursos naturais existentes. Com essa compreensão, o bilíngue/multilíngues, interculturalidade e diferenciação, a flexibilidade na organização dos tempos e espaços escolares e curriculares.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

Hoje, a região Sul possui 176 escolas indígenas: Guarani, Kaingang, Xockeng/Lacklano e Xetá, atendendo 14.496 alunos indígenas (INEPDATA, 2023), o crescente aumento de escolas nas Terras Indígenas do Sul do Brasil, a partir do aparato legal fortalece a escola como um espaço de luta por direitos dos indígenas, uma compreensão baseada na diversidade de povos e de culturas, bem como seus patrimônios linguísticos.

A educação escolar indígena deve se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos.

PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA

- A recuperação de suas memórias históricas;
- A reafirmação de suas identidades étnicas;
- A valorização de suas línguas e ciências;
- O acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas.

A educação escolar indígena deve se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos.

DISTRIBUIÇÃO DAS ETNIAS INDÍGENAS NA REGIÃO SUL DO PAÍS

- Os **Guarani**, a maior etnia linguística no Brasil, são cerca de 30 mil pessoas. Vivem cerca de 5 mil pessoas, nos três estados do Sul do país. Também estão presentes no Mato Grosso, no Maranhão e no Paraguai, na Argentina e na Bolívia.
- Os **Xokleng**, juntos com os Kaingang, formam os Jê meridionais. São cerca de 4 mil e vivem na Área Indígena Ibirama em Santa Catarina.
- Os **Kaingang**, do grupo Jê, uma das cinco maiores etnias do país, com cerca de 22 mil pessoas, está distribuídos no Paraná, Santa Catarina e no Rio Grande do Sul.
- Há uma dezena de indígenas **Xetá** na região de Umarama, no Paraná.
- As demais etnias que viviam na Região Sul estão extintas, como é o caso dos **Charruas, Minuanos, Guenôas e Arachanes**. (Tommasino, 2002, p.38).

O percentual de **indígenas residentes dentro de terras indígenas**, na Região é de 91,50% perfazendo 43.907 indígenas e 3.733 não indígenas (8,5%). No PR vivem no total 14.261 pessoas, sendo 13.887 indígenas e 374 não indígena; em SC do total de 13.278 pessoas, 10.563 são indígenas e 2.715 não indígenas; no RS do total de 16.368 pessoas, 15.724 são indígenas e 644 não indígenas. No Paraná, 16.573 indígenas vivem fora da aldeia, em SC, 10.978 e no RS 20.372. (IBGE, 2023, p.91).

Tabela População residente, total, indígenas e não indígenas na Região Sul – 2022

UF/Descrição	Total de pessoas indígenas	Total de Pessoas Indígenas morando na Aldeia	Total de Pessoas não-indígenas morando na Aldeia	Total de Pessoas Indígenas morando fora da Aldeia
Região Sul	88.097	40.174	3.733	47.923

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

PR	30.460	13.887	374	16.573
SC	21.541	10.563	2.715	10.978
RS	36.096	15.724	644	20.372

Fonte: Censo Demográfico 2022. Elaboração da Autora, 2023.

MARCOS NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA

- Parecer CNE/CEB nº 14/1999, aprovado em 14 de setembro de 1999 - Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.
- Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999 - Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências
- Parecer CNE/CP nº 10, de 11 de março de 2002 - Responde consulta sobre formação do professor indígena em nível universitário.
- Parecer CNE/CEB nº 1/2011, aprovado em 10 de fevereiro de 2011 - Questionamento do Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas a respeito da transformação deste colegiado em órgão normativo, tendo em vista as características e especificidades da Educação Escolar Indígena.
- Parecer CNE/CEB nº 10/2011, aprovado em 5 de outubro de 2011 – Consulta sobre a oferta de língua estrangeira nas escolas indígenas de Ensino Médio.
- Parecer CNE/CEB nº 13/2012, aprovado em 10 de maio de 2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.
- Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.
- Parecer CNE/CP nº 6/2014, aprovado em 2 de abril de 2014 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas.
- Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.
- Parecer CNE/CEB nº 9/2015, aprovado em 7 de outubro de 2015 – Orientações para a promoção do acesso de povos indígenas de recente contato a processos educacionais.
- Parecer CNE/CEB nº 14/2015, aprovado em 11 de novembro de 2015 – Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008.
- Parecer CNE/CEB nº 2/2017, aprovado em 15 de março de 2017 – Consulta sobre a autorização das Escolas Indígenas Pataxó Barra Velha e Boca da Mata.
- Parecer CNE/CEB nº 7/2022, aprovado em 9 de novembro de 2022 – Revisão e atualização das normas, tendo em vista a aprovação do novo Ensino Médio.

VIII EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

A Educação Quilombola é uma modalidade de ensino recente, pautada na afirmação e valorização de saberes históricos sobre a cultura e a história africana e afrobrasileira e seus modos de vida secularmente ausentes no currículo escolar. As escolas quilombolas estão localizadas em território quilombola, e este se caracteriza como espaço remanescente dos quilombos, habitado por grupos étnico-raciais, segundo critérios de consciência comunitária, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

○ QUE SÃO OS QUILOMBOS ATUALMENTE?

Desde 1988, a Constituição Federal, em seu Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT/CF), garante: “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. De acordo com o Decreto 4.887/2003, os quilombos são: grupos étnico- raciais segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (Art. 2o do Decreto 4887, de 20/11/2003).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, representam uma vitória dos movimentos sociais, pois elas nasceram na base, a partir da luta da população negra e orientam os sistemas de ensino a valoriza os saberes, as tradições e o patrimônio cultural das comunidades remanescente de quilombos. A Educação Escolar Quilombola tem como referência valores sociais, culturais, históricos e econômicos dessas comunidades. Para tal, a escola é um espaço educativo que efetive o diálogo entre o conhecimento escolar e a realidade local, valorize o desenvolvimento sustentável, o trabalho, a cultura, a luta pelo direito à terra e ao território.

Portanto, a escola precisa de currículo, projeto político-pedagógico, espaços, tempos, calendários e temas adequados às características de cada comunidade quilombola para que o direito à diversidade se concretize. A Educação Escolar Quilombola compreende a educação praticada nas escolas quilombolas e nas escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas, cuja proposta pedagógica deve fundamentar-se:

- Na memória coletiva;
- Nas línguas reminiscentes;
- Nos marcos civilizatórios, nas práticas culturais;
- Nas tecnologias e formas de produção do trabalho;
- Nos acervos e repertórios orais;
- Na territorialidade;
- Nos festejos, usos e tradições e demais elementos que constituem o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
- Na territorialidade.

PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

- Direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade;
- Direito à educação pública, gratuita e de qualidade;

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

- Respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional;
- Proteção das manifestações da cultura afro-brasileira;
- Valorização da diversidade étnico-racial;
- Promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação;
- Superação do racismo – institucional, ambiental, alimentar, entre outros – e a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial;
- Respeito à diversidade religiosa, ambiental e sexual;
- Reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam;
- Direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;
- Trabalho como princípio educativo das ações didático-pedagógicas da escola;
- Reconhecimento do lugar social, cultural, político, econômico, educativo e ecológico ocupado pelas mulheres no processo histórico de organização das comunidades quilombolas e construção de práticas educativas que visem à superação de todas as formas de violência racial e de gênero, entre outros.

OS QUILOMBOS NO SUL DO BRASIL

No RS há 138 comunidades quilombolas com certificação da autodefinição, em Santa Catarina 18, no Paraná 38, respectivamente, totalizando 192 Comunidades de Remanescente de Quilombos e a população quilombola é de 29.056 pessoas, sendo que 3.836 vivem nos Quilombos e 25.220 fora de territórios Quilombolas. Na Região Sul há 355 processos abertos de regularização fundiária abertos no Incra (BRASIL, 2023b, p.11;76).

A implementação efetiva da Educação Quilombola é um desafio contínuo, pois envolve a superação de desigualdades históricas e a garantia de recursos adequados para atender às necessidades educacionais específicas dessas comunidades.

Tabela - Quilombos da Região Sul

UF/Descrição	PR	SC	RS
Quilombolas	7113	4447	17496
Quilombos	38	18	138

Fonte: Censo Quilombola 2022.

MARCOS NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

- Parecer CNE/CEB nº 16/2012, aprovado em 5 de junho de 2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.
- Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.
- Parecer CNE/CEB nº 8/2020, aprovado em 10 de dezembro de 2020 – Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

- Parecer CNE/CEB nº 3/2021, aprovado em 13 de maio de 2021 – Reexame do Parecer CNE/CEB nº 8, de 10 de dezembro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas.
- Parecer CNE/CEB nº 7/2022, aprovado em 9 de novembro de 2022 – Revisão e atualização das normas, tendo em vista a aprovação do novo Ensino Médio.

IX EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

O governo do Brasil, desde o período colonial até a Constituição de 1988, trabalhou ativamente para naturalizar o racismo, o preconceito e a exclusão racial e afastar os afrodescendentes dos processos de escolarização, como podemos perceber, por exemplo, no Decreto 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, que estabeleceu que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores.

O Decreto 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, fixava que os negros¹⁷ só poderiam estudar no período noturno (BRASIL, 2004b, p.7). Esses decretos estão na gênese das políticas educacionais e ela iniciam justamente retirando o direito à educação dos afro-brasileiros. Pode-se perceber que o fim da escravidão não representou garantia de acesso aos direitos sociais para toda população afrodescendente. Houve uma brutal ideologia de branqueamento, no pós-abolição, que atuava "pela eliminação simbólica e material da presença dos negros" (BRASIL, 2004c, p.7) na constituição da sociedade. Muitas pessoas negras foram "influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, reproduziram o preconceito do qual foram vítimas. O racismo imprimiu marcas negativas na subjetividade dos negros e na dos que os discriminaram" (idem).

A desigualdade no acesso a direitos entre as populações descendentes de europeus e de africanos estrutura nossa sociedade e se reflete nas condições sociais, econômicas, culturais, cognitivas e de acesso a direitos totalmente distintas entre esses povos. No Brasil a desigualdade está intrinsecamente associada às questões de classe, de gênero e de raça, sendo que, na minha leitura, a questão racial determina a condição social. Os pobres no Brasil, em geral, não são pessoas que por acaso são negras, os pobres são os negros, este é o lugar determinando para eles em nossa sociedade desde os tempos em que foram escravizados. Os dados mostram isso¹⁸.

Somente na segunda metade do século XX, com os processos de descolonização e independência dos países até então colonizados pela Europa, o questionamento do capitalismo e do consumo como único modo de viver e produzir, os direitos humanos e sociais aos poucos conquistados pela luta constante dos movimentos

17 Os negros no Brasil são as pessoas classificadas como pretas e pardas nos censos demográficos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os dados estatísticos justificam agregar pretos e pardos para formar o grupo racial negro, visto que a situação destes grupos raciais é bem semelhante, e bem distante ou desigual quando comparada com a situação do grupo racial branco (Santos, 2002, p.13).

18 Ver, por exemplo: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>>

BRASIL. PNAD 2019. Brasília, IBGE, 2020. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18314-trabalho-e-rendimento.html>

OXFAM. País estagnado 2018 Disponível em: https://www.oxfam.org.br/um-retrato-das-desigualdades-brasileiras/pais-estagnado/?_ga=2.42248869.1606145702.1598287323-497367253.1598287323

OXFAM. A distância que nos une, 2019 Disponível em: https://www.oxfam.org.br/um-retrato-das-desigualdades-brasileiras/a-distancia-que-nos-une/?_ga=2.79529876.1606145702.1598287323-497367253.1598287323

sociais, a globalização, a crise ambiental que reflete uma crise societária, que esse lugar foi interpelado e contestado.

Impulsiona-se esta política a partir das demandas nacionais e internacionais para o combate ao racismo, xenofobia e todas os preconceitos e intolerâncias que geram violências na sociedade e atingem também os espaços de educação (escolar ou superior). Estas demandas levantadas historicamente pelos públicos-vítimas (negros, mulheres, ciganos, indígenas, homossexuais, entre outros), com destaque para os movimentos de libertação, emancipação e reconhecimento do Movimento Negro a partir principalmente dos levantes e organização de Zumbi dos Palmares e Ganga Zumba no Brasil do século dezessete até o ano 2001 quando aconteceu a Conferência Internacional de Durban na África do Sul onde o governo brasileiro torna-se signatário de uma Declaração com diversos compromissos a implementar (Carth, 2018).

A Constituição Federal em seus artigos 215 e 242 reconhece a pluralidade étnico-racial da sociedade brasileira e o direito a um ensino que contemplates a história e a cultura das diferentes etnias na formação do povo brasileiro e assim questionasse o mito da democracia racial. Vemos assim que o Brasil acompanhou essa tendência, pelo menos no plano formal, na adesão a tratados e compromissos bilaterais que o sistema ONU, FMI, Banco Mundial impõem aos países signatários e em desenvolvimento mas, e houve uma série de políticas públicas reparativas, como o Bolsa Família¹⁹, o Estatuto da Igualdade Racial²⁰, as cotas raciais²¹ e sociais para acesso nas universidades, o Programa Universidade para Todos, as diretrizes para Educação Quilombola e ERER, e outras iniciativas em nível federal, estadual e municipal.

As leis 10.639/2003 e 11645/2008 estabeleceram a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as etapas da educação básica (Brasil, 2003; 2008):

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2008).

Em 2004, o Ministério da Educação (MEC), através do Conselho Nacional de Educação (CNE), instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação para as Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana²² (BRASIL, 2004b) que buscam normatizar e orientar a

19 A importância dos benefícios do Bolsa Família sobre a renda das famílias negras é significativamente maior do que para as famílias brancas. Entre os afrodescendentes, o programa representa 23,1% da renda da família. Para os brancos, 21,6%. Além disso, a proporção de famílias cujo chefe é preto ou pardo beneficiadas pelo programa – 24% do total de famílias deste grupo no país – é quase três vezes maior do que a das unidades familiares brancas (9,8%) (THEODORO et. al, 2009).

20 Instituído pela Lei 12288/2010, foi seguido pela criação do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Sinapir), em 2013.

21 A institucionalização dos sistemas de cotas para estudantes negros em universidades públicas e concursos públicos foi realizada por meio da Lei nº 12.711, de agosto de 2012, a Lei de Cotas.

22 As Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei no 11.645/2008 são apresentadas no Parecer CNE/CEB no. 14, da relatora Rita Gomes do Nascimento somente em 2015 e não serão objeto de nosso estudo. Como já mencionei anteriormente, este artigo foca nas questões étnico-raciais dos povos afro-brasileiros.

formulação de projetos empenhados "na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a educação de relações étnico-raciais positivas" (BRASIL, 2004b, p.9). A ERER é uma ação afirmativa, voltada para a "aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime" (Brasil, 2004c, p.6).

Os sistemas de ensino e as escolas de diferentes níveis da educação – infantil ao superior – são espaços necessários e competentes para combater o racismo e discriminações, assegurando, conforme consta do Parecer CNE/CP3/2004, "o direito à igualdade de condições de vida e cidadania", assim como garantindo "igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso à diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros" (Silva, 2012)

O Parecer no. 03/2004 (Brasil, 2004c) antecede a Resolução 01/2004 (Brasil, 2004b) e tem como relatora a educadora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Este documento nos dá pistas importantes sobre o contexto histórico e social das questões raciais no país ao introduzir a necessidade de políticas reparativas e ações afirmativas na política educacional e com isso comprometer o Estado e a sociedade com o ressarcimento, junto aos afrodescendentes em relação aos "danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista" e aqueles que resultam das "políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição" (Brasil, 2004c, p.3).

A relatora, ao defender a necessidade da ERER, apela para a Constituição Federal (Brasil, 1988) que afirma ser um dever do Estado "garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional" (idem). A meritocracia, segundo a relatora, "agrava as desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados" (ibidem).

Segundo a relatora, políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de "ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória" (Brasil, 2004c, p.4).

O parecer retoma questões importantes que envolvem a identidade da população negra no país, como a questão da autodeclaração que envolve mais do que cor da pele, é uma decisão política e, assim, "o é quem assim se define" (idem, p.6). A relatora nos conduz a uma série de questões que marcam as relações étnico-raciais no país, como a necessidade dos sistemas de ensino, através da ERER, incluir e valorizar a história e a cultura afro-brasileira, repudiar os preconceitos, estereótipos, discriminações baseados na cor da pele ou em características físicas que muitas vezes mascaram a tensão criada por uma "raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática" (Brasil, 2004c, p.4).

Convivem, no Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro e africano e um padrão estético e cultural branco europeu. Porém, a presença da cultura negra e o fato de 45% da população brasileira ser composta de negros (de acordo com o censo do IBGE) não têm sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática (Brasil, 2004c, p.5).

Ao se defender a obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica, entende-se que a EREER foi uma decisão política que buscou reparar danos históricos aos direitos e à identidade do povo negro e que essa inclusão tem fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação dos professores. Mas não se trata de meramente trocar uma perspectiva eurocêntrica por outra afrocentrada, mas ampliar o olhar, considerando as diversas perspectivas dos diferentes povos que constituem a sociedade brasileira (Brasil, 2004, p.8).

PRINCÍPIOS DA EREER

CONSCIÊNCIA POLÍTICA E HISTÓRICA DA DIVERSIDADE

Este princípio deve conduzir:

- à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos;
- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
- ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira;
- à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados;
- à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, idéias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos;
- à busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas;
- ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns; visando a uma sociedade justa.

FORTALECIMENTO DE IDENTIDADES E DE DIREITOS

O princípio deve orientar para:

- o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;
- o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas;
- os esclarecimentos a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal;
- o combate à privação e violação de direitos;
- a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais;
- as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais.

ACÇÕES EDUCATIVAS DE COMBATE AO RACISMO E A DISCRIMINAÇÕES

O princípio encaminha para:

a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade;

a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las;

condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças;

valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura;

educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo;

o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais;

participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial (Brasil, 2004c, p.10-11).

A resolução CNE 01/2004 (Brasil, 2004b) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas instituições de ensino retoma no seu texto os principais pontos do parecer e atribui aos conselhos estaduais, distrital e municipais desenvolver, em nível local, as diretrizes e os sistemas de ensino deverão prover os recursos materiais e financeiros para a implementação nas escolas.

Em 2008, nasce o documento que viria a se tornar o Plano Nacional de Implementação das DCNs da EREER, lançado oficialmente em 13 de maio de 2009 em Brasília. Este Plano estabelece as principais ações que os entes federados e instituições educacionais do país precisam fazer para garantir o básico da implementação desta política educacional. (...)

Em 2012, é feita as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, que por óbvio, embora com vieses específicos, trata-se também de população negra e naturalmente prevista nas Diretrizes iniciais. O desenvolvimento da Política de Educação para as Relações Étnico-Raciais, portanto, é uma política que pertence a agendas nacionais com vínculos internacionais muito fortes, seus resultados são acompanhados por organismos mundiais que avaliam e monitoram o avanço de pautas que repercutem em indicadores de organização, qualidade de vida, humanização e confiabilidade para investimentos de caráter econômico e de infraestrutura, ou seja, ter baixo Índice de Desenvolvimento Humano significa atestar imaturidade das instituições, incivilidade e incertezas de capacidade de gestão quanto ao capital humano, então, não se trata mais de simplesmente querer ou não reduzir o fatores que geram violências e instabilidades no desenvolvimento de indivíduos pertencente a grupos étnicos vulneráveis, se trata de aumentar a população socialmente apta a contribuir com a evolução do país perante seus parceiros mundiais. (Carth, 2018).

As Diretrizes da EREER (Brasil, 2004) e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnicas-raciais e para Ensino de história e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2009) foram documentos produzidos a partir da escuta do Movimentos Negro, MEC, UNESCO, SEPIIR, CONSED, UNDIME, intelectuais e militantes antirracistas, ou seja, mobilizaram uma parte importante da sociedade civil e das instituições ligadas à educação com a finalidade de orientar e balizar os sistemas de ensino e instituições correlatas na implementação dos marcos normativos da EREER (Brasil, 2008).

A EREER procura corrigir a assimetria estrutural entre negros e brancos visando "a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros e das negras do país" (Brasil, 2004c, p.13) A EREER propõe "aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime" (Brasil, 2004c, p.14). Para isso, precisa estar presente nos currículos escolares e no currículo das licenciaturas. Mas não se pode esquecer

que essa política afirmativa está inserida nos processos coloniais e colonizadores que estruturam a educação no país. Processos esses que naturalizam a diferença racial/social das populações negras e indígenas e as retira de seus currículos porque as retirou dos processos sócio-históricos que estruturaram nossa economia e sociedade, invisibilizando e tornando irrelevante sua contribuição para o país. Assim, se ela representa um avanço é também um desafio e, na minha leitura, esse é principal motivo pelo qual não se consegue de fato levar uma formação antirracista para os cursos de licenciatura e, assim, se assegura que ela não chegue tampouco na sala de aula.

Em função desse processo de invisibilização das populações negras e indígenas, ainda se sabe muito pouco sobre suas culturas, pois elas ainda não são estudadas em profundidade nos cursos de licenciatura e isso provoca uma lacuna na formação dos docentes que irão atuar nas escolas de educação básica no país. A ausência destes temas na formação de professores resulta no apagamento e silenciamento da contribuição dos negros e dos indígenas no desenvolvimento socioeconômico, político e cultural do Brasil.

MARCOS NORMATIVOS DA EREER

- A Lei nº 11.645/08 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”.
- Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989
- Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002
- Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003
- Decreto nº 4.876, de 12 de novembro de 2003
- Decreto nº 4.886, de 20 de novembro de 2003
- Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
- Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
- Parecer CNE/CEB nº 2/2007, aprovado em 31 de janeiro de 2007 - Parecer quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
- Parecer CNE/CEB nº 15/2010, aprovado em 1º de setembro de 2010 - Orientações para que a Secretaria de Educação do Distrito Federal se abstenha de utilizar material que não se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista.
- Parecer CNE/CEB nº 16/2010, aprovado em 1º de setembro de 2010 - Denúncia de racismo na Escola Estadual Delmira Ramos dos Santos, localizada no Bairro Coophavilla II, Município de Campo Grande, MS.
- Parecer CNE/CEB nº 6/2011, aprovado em 1º de junho de 2011 - Reexame do Parecer CNE/CEB nº 15/2010, com orientações para que material utilizado na Educação Básica se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista.
- Parecer CNE/CEB nº 14/2015, aprovado em 11 de novembro de 2015 - Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

X PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

O Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) foi instituído pela Portaria nº 86/2013 do MEC e consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo, conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

De acordo com a Portaria, a política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os estados, os municípios e o Distrito Federal, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação. “O Programa consiste em um **conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino** para a implementação da política de educação do campo” (Brasil, 2013, p.1, grifo meu)

A Portaria reitera quais são as populações do campo, em consonância com o Decreto 7352/2010: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (Brasil, 2013, p.1).

Este documento retoma os princípios da educação do campo e quilombola: I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (Brasil, 2013).

O Programa se estrutura a partir de quatro eixos:

1. **Gestão e Práticas Pedagógicas** que compreende as seguintes ações: I - disponibilização às escolas públicas do campo de materiais didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, e de materiais complementares no âmbito do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE; II - fomento à oferta da educação integral nas escolas do campo e quilombolas, promovendo a ampliação curricular; e III - apoio às escolas com turmas compostas por estudantes de variadas etapas dos anos iniciais do ensino fundamental e das escolas localizadas em comunidades quilombolas, por meio da Escola da Terra (Brasil, 2013).
2. **Formação de Professores** que se refere a: I - a formação inicial dos professores em exercício na educação do campo e quilombola será desenvolvida no âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo PROCAMPO, da Universidade Aberta do Brasil - UAB e da RENAFOR, assegurando condições de acesso aos cursos de licenciatura destinados à atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio com a possibilidade de utilização da pedagogia da alternância; e II - a formação continuada dos professores em nível de aperfeiçoamento e especialização em educação

do campo e quilombola, com propostas pedagógicas por áreas de conhecimento e projetos temáticos (Brasil, 2013).

3. **Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica** que envolve: I - apoio às redes de ensino para a ampliação da oferta de Educação de Jovens e Adultos com qualificação profissional, com a utilização da proposta pedagógica do Saberes da Terra; e II - o apoio à inclusão social dos jovens e trabalhadores do campo por meio da ampliação da rede federal de educação profissional e tecnológica, do fortalecimento das redes estaduais de educação profissional e tecnológica e de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores de acordo com os arranjos produtivos locais (Brasil, 2013).
4. **Infraestrutura Física e Tecnológica** que inclui: I - apoio técnico e financeiro às redes de ensino para a construção de escolas de educação básica e educação infantil; II - a promoção da inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores e às tecnologias digitais; III - a disponibilização de recursos específicos para a melhoria das condições de funcionamento das escolas do campo e quilombola, da infraestrutura necessária para o acesso à água e saneamento e pequenas reformas; e IV - a oferta de transporte escolar intracampo, respeitando as especificidades geográficas, culturais e sociais, bem como o critério de idade dos estudantes (Brasil, 2013).

PROCAMPO E A EDUCAMPO

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) é uma iniciativa do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em cumprimento às suas atribuições de responder pela formulação de políticas públicas de combate às desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações rurais e valorização da diversidade nas políticas educacionais.

O objetivo do programa é apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais.

O Procampo tem a missão de promover a formação superior dos professores em exercício na rede pública das escolas do campo e de educadores que atuam em experiências alternativas em educação do campo, por meio da estratégia de formação por áreas de conhecimento, de modo a expandir a oferta de educação básica de qualidade nas áreas rurais, sem que seja necessária a nucleação extracampo. Entre os critérios exigidos, os projetos devem prever: a criação de condições teóricas, metodológicas e práticas para que os educadores atuem na construção e reflexão do projeto político-pedagógico das escolas do campo; a organização curricular por etapas presenciais, equivalentes a semestres de cursos regulares, em regime de alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade; a formação por áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar, com definição pela universidade da(s) respectiva(s) área(s) de habilitação; consonância com a realidade social e cultural específica das populações do campo a serem beneficiadas.

O Procampo teve dois editais, o **Edital de Convocação N° 09, de 29 de abril de 2009** que convocou as Instituições Públicas de Educação Superior – IES públicas – para apresentarem projetos de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo para a formação de professores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas localizadas em áreas rurais. Este Edital selecionou 33 IES, ofertando 3358 vagas (BRASIL, 2009). A UFRGS não participou deste edital.

A EduCampo resulta do **Edital de Seleção No. 02/2012 da SESU, SETEC e SECADI, de 31 de agosto de 2012**, em consonância com o PRONACAMPO que disciplina ações específicas de apoio à Educação do Campo e à Educação Quilombola no país (BRASIL, 2013). Este edital do MEC tinha como objetivos “apoiar

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

a implantação de 40 cursos regulares de Licenciaturas em Educação do Campo (...) com no mínimo 120 vagas para cursos novos” (BRASIL, 2012, p.1), por área de conhecimento, “voltado para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, e tendo como prioridade a garantia da formação inicial de professores em exercício nas escolas do campo que não possuem o Ensino Superior” (idem).

A UFRGS concorre neste Edital, propondo dois cursos de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza, um em Porto Alegre, ligado à Faculdade de Educação e à Faculdade de Agronomia, e o outro no Campus Litoral Norte. O curso foi proposto como um Programa Especial de Graduação que, segundo a Resolução no. 37/2006 da universidade, tem o objetivo de “ampliar a atuação da Universidade na área da graduação, através de cursos sem o caráter de oferta permanente e que atendam necessidades emergenciais e temporárias da comunidade, ou propostas experimentais ou inovadoras²³” (UFRGS, 2006) pois na ocasião os professores proponentes do curso entenderam que não havia condições de ser aprovado um curso regular e propuseram as três primeiras turmas para, depois, fazer a transição para um curso regular.

Um dos aspectos que validavam essa reivindicação foi a seleção e contratação, prevista no Edital 02/2012, a partir de 2015, de 15 professores para cada curso e 3 técnicos administrativos. A ideia era ver se o curso atingia seus objetivos e conseguia respaldo na universidade para se tornar regular a partir da quarta turma. Essa questão não é trivial porque, como veremos adiante, como se propõe a atingir um público diferenciado e que precisa se manter em Porto Alegre durante o tempo universidade, e pelo Edital 02/2012 havia um recurso de custeio, na ordem de R\$ 4.000,00 por estudante (R\$ 1.000,00 por ano) (BRASIL, 2012, p.5). Em um curso regular, que não conta com esses recursos adicionais do MEC, a universidade teria que assumir esse investimento e defender a necessidade de atingir populações que historicamente não têm acesso ao Ensino Superior. Essa é uma luta política, de disputa entre projetos de educação para o país e vai além dos recursos e infraestrutura e até o momento, não houve contexto favorável para regularizar o curso e para 2020, utilizando recursos remanescentes do Edital 02/2012, a EduCampo ofertou uma quarta turma como PEG e conta atualmente com 4 estudantes matriculados.

Inicialmente pensada para todos os educadores que atuam em escolas públicas, em escolas família agrícola ou em escolas mantidas por instituições comunitárias, prioritariamente situadas no ambiente rural ou que atendam estudantes do meio rural dos 53 municípios²⁴, do Estado do Rio Grande do Sul, que constam no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de cada campus (UFRGS, 2014,p.1), depois do primeiro edital que foi focado nos professores que já trabalhavam em escolas do campo, direcionou a seleção para os egressos do ensino médio. O curso se propôs habilitar o egresso para desenvolver projetos pedagógicos interdisciplinares na área de Ciências da Natureza em espaços educativos escolares e não escolares.

23 <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/legislacao/37cepe2006.htm>

24 Os 53 municípios que compõem a lista de abrangência do Campus Porto Alegre são: Alvorada, Araricá, Arroio dos Ratos, Barão do Triunfo, Barra do Ribeiro, Bento Gonçalves, Bom Retiro do Sul, Butiá, Cachoeirinha, Campo Bom, Canoas, Capela de Santana, Carlos Barbosa, Caxias do Sul, Charqueadas, Dois Irmãos, Eldorado do Sul, Estância Velha, Esteio, Farroupilha, Fazenda Vilanova, General Câmara, Glorinha, Gravataí, Guaíba, Igrejinha, Ivoti, Mariana Pimentel, Minas do Leão, Montenegro, Nova Hartz, Nova Santa Rita, Novo Hamburgo, Pareci Novo, Parobé, Passo do Sobrado, Portão, Rolante, Santa Cruz do Sul, Santo Antônio da Patrulha, São Jerônimo, São Leopoldo, São Sebastião do Caí, Sapiranga, Sapucaia do Sul, Sertão Santana, Tabai, Taquara, Taquari, Triunfo, Vale Verde, Venâncio Aires, Viamão (UFRGS, 2014, p.1).

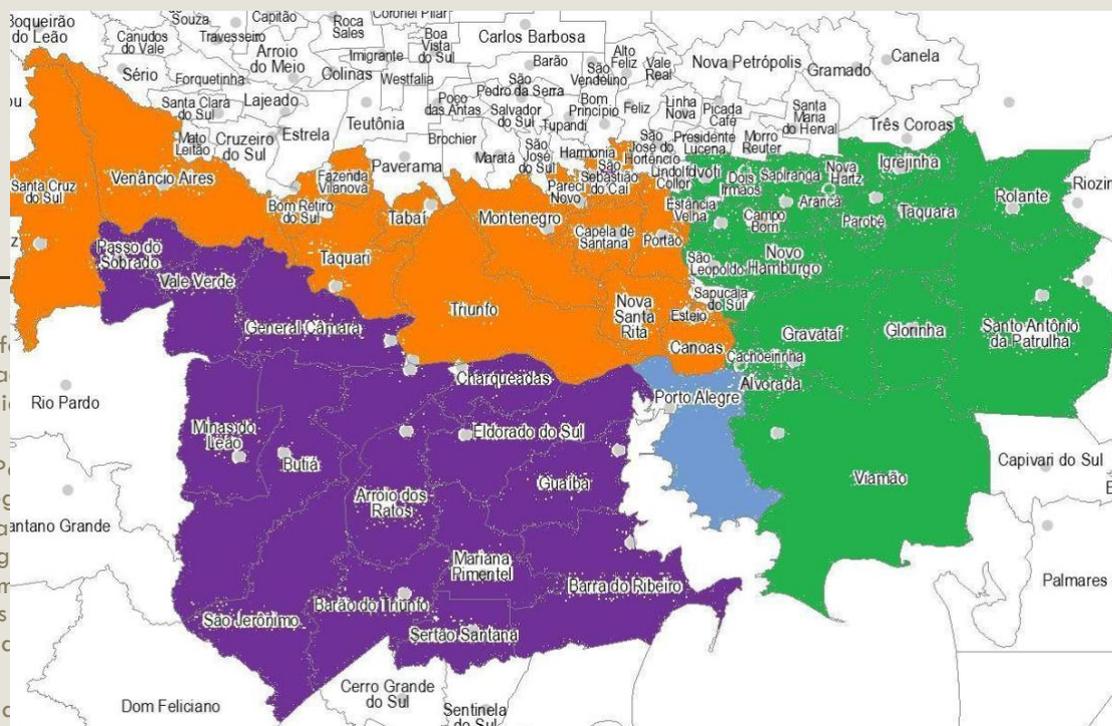
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

O licenciado em Educação do Campo - Ciências da Natureza estará apto²⁵ para atuar na disciplina de Ciências nos Anos Finais do Ensino Fundamental e nas disciplinas de Química, Física e Biologia ou na respectiva área de conhecimento²⁶ do Ensino Médio, na Modalidade Educação de Jovens e Adultos²⁷ e na combinação com a Educação Profissional. Também poderá participar na elaboração e execução de projetos locais de desenvolvimento sustentável com base agroecológica, bem como em instituições de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) (UFRGS, 2013, p.12).

O Edital 02/2012 previa que as propostas dos novos cursos tivessem como base a realidade social e cultural específica dos povos do campo e diagnóstico sobre o Ensino Fundamental e Ensino Médio das comunidades rurais a serem beneficiadas com os cursos (BRASIL, 2012, p.2) e que considerassem a realidade social e cultural específica das populações a serem beneficiadas, o acúmulo dos Comitês/Fóruns Estaduais de Educação do Campo, onde houver, e as demandas dos sistemas estaduais e municipais de ensino (Brasil, 2012, p.2) e priorizassem aqueles em efetivo exercício nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio das redes de ensino (idem). Outra prerrogativa do Edital era que os cursos fossem organizados por etapas equivalentes a semestres regulares cumpridas em Regime de Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. Entende-se por Tempo-Escola os períodos intensivos de formação presencial no campus universitário e, por Tempo-Comunidade, os períodos intensivos de formação presencial nas comunidades camponesas, com a realização de práticas pedagógicas orientada (ibidem).

O edital solicitava que fosse apresentado um diagnóstico da demanda no âmbito do ensino fundamental e do ensino médio nas comunidades a serem beneficiadas pelo projeto, bem como perfil e características sociais, culturais e econômicas de suas populações (BRASIL, 2012, p.2) e consta no PPC de 2013, um levantamento sobre as escolas e as demandas de formação de professor nos municípios da área de abrangência do curso que foram divididas em áreas laranja, verde, roxa e PoA, conforme mapa abaixo:

Mapa da região de abrangência da EduCampo



25 Confiar no apoio a oportunidade

26 Os Projetos de Pesquisa por meio da combinação de tecnologias e conhecimentos em Ciências da Natureza e suas aplicações apropriadas

27 De acordo com a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, as populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio.” (art. 1º, § 4º)

de magistério de Educação do Campo e às (art. 7, § 2º).

ento justifica-se as concretas são lie humanismo e três áreas de Tecnologias e relacionadas à (SIL,2000, p.92).

adequados, na

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

Fonte: PPC EduCampo, 2013, p.53

Legenda do mapa:

Região Verde: 20 municípios, 136 escolas, 172 professores. **MUNICIPIOS:** Alvorada (sem demanda), Araricá (sem demanda), Cachoeirinha (sem demanda), Campo Bom (02 escolas, 01 professor), Dois Irmãos (sem demanda), Estância Velha (01 escola, 0 professor), Glorinha (04 escolas, 06 professores), Gravataí (18 escolas, 30 professores), Igrejinha (03 escolas, 0 professor), Ivoti (03 escolas, 05 professores), Nova Hartz (02 escolas, 01 professor), Novo Hamburgo (09 escolas, 29 professores), Parobé (02 escolas, 02 professores), Rolante (08 escolas, 01 professor), Santo Antônio da Patrulha (29 escolas, 32 professores), São Leopoldo (01 escola, 01 professor), Sapiranga (05 escolas, 05 professores), Sapucaia do Sul (01 escola, 03 professores), Taquara (21 escolas, 13 professores), Viamão (27 escolas, 43 professores).

Região Laranja: 15 municípios, 138 escolas, 148 professores. **MUNICIPIOS:** Bom Retiro do Sul (03 escolas, 01 professor), Canoas (sem demanda), Capela de Santana (04 escolas, 08 professores), Esteio (sem demanda), Fazenda Vilanova (03 escolas, 04 professores), Montenegro (17 escolas, 28 professores), Nova Santa Rita (06 escolas, 07 professores), Pareci Novo (03 escolas, 08 professores), Portão (07 escolas, 03 professores), Santa Cruz do Sul (15 escolas, 13 professores), São Sebastião do Caí (13 escolas, 39 professores), Tabaí (04 escolas, 09 professores), Taquari (05 escolas, 03 professores), Triunfo (09 escolas, 08 professores), Venâncio Aires (49 escolas, 17 professores).

Região Roxa: 14 municípios, 60 escolas, 110 professores. **MUNICIPIOS:** Arroio dos Ratos (02 escolas, 01 professor), Barão do Triunfo (08 escolas, 10 professores), Barra do Ribeiro (04 escolas, 09 professores), Butiá (02 escolas, 06 professores), Charqueadas (02 escolas, 03 professores), Eldorado do Sul (08 escolas, 16 professores), General Câmara (08 escolas, 28 professores), Guaíba (03 escolas, 10 professores), Mariana Pimentel (02 escolas, 12 professores), Minas do Leão (sem demanda), Passo do Sobrado (07 escolas, 08 professores), São Jerônimo (08 escolas, 01 professor), Sertão Santana (04 escolas, 04 professores), Vale Verde (02 escolas, 02 professores) (UFRGS, 2013, p.53-55).

Neste levantamento foram mapeados, 49 municípios, 334 escolas da rede pública e uma demanda por formação na área de Ciências da Natureza de 430 professores. A demanda inicialmente levantada indica que havia mais professores do que vagas para o curso.

A demanda inicialmente levantada indica que havia mais professores do que vagas para o curso. Ainda seguindo as determinações do Edital 02/2012, a EduCampo, em 2014, em seu primeiro edital, ofertou 120 vagas para professores da rede pública, distribuídas em diferentes perfis:

Campus UFRGS PoA		Vagas 2014/2				
	Universais (Educadores do Sistema Público de Ensino)	Educadores do Sistema Público de Ensino com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-	Educadores do Sistema Público de Ensino com Renda Familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita autodeclarados Pretos, pardos ou indígenas.	Educadores do Sistema Público de Ensino com renda familiar bruta mensal superior a 1,5 salário-mínimo	Educadores do Sistema Público de Ensino com renda familiar bruta mensal superior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita autodeclarados Pretos, pardos ou indígenas.	Total

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

		mínimo nacional per capita		nacional per capita		
	84	9	9	9	9	120

Fonte: Edital EduCampo de 2014 (UFRGS, 2014, p.1). Elaboração da Autora.

Segundo a lista dos classificados de 2014²⁸, a primeira turma da EduCampo iniciou em 2014/2 com 25 educandos, embora 33 tenham sido aprovados no vestibular - e em 2018 se formaram no curso cinco educandas e um educando e todos são de cidades que fazem parte da área de abrangência do curso.

Os Editais de 2015 e 2016 foram refeitos e a seleção foi voltada para atender candidatos que concluíram ou estavam em vias de concluir o Ensino Médio, distribuídos conforme a tabela abaixo:

Campus UFRGS PoA	Vagas 2015 e 2016					Total
	Universais (Egresso do Ensino Médio)	Egressos do Sistema Público de Ensino com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita	Egressos do Sistema Público de Ensino com Renda Familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita autodeclarados pretos, pardos ou indígenas.	Egressos do Sistema Público de Ensino com renda familiar bruta mensal superior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita	Egressos do Sistema Público de Ensino com renda familiar bruta mensal superior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita autodeclarados pretos, pardos ou indígenas.	
	72	12	12	12	12	120

Fonte: Editais EduCampo 2015 e 2016 (UFRGS, 2015; 2016, p.1-2). Elaboração da Autora.

A segunda turma iniciou em 2015/2 com 39 educandas e 19 educandos, totalizando 58 discentes em 2015, embora tenha tido 90 aprovados no vestibular. Em 2018/1 contava com 17 educandas e 3 educandos, totalizando 20 discentes. A evasão do curso entre 2015 e 2018 foi de 65,51%, restando no curso apenas 34,49% do grupo original. A terceira turma iniciou em 2016/2 com 46 educandas e 18 educandos, totalizando 64 discentes em 2016/2, embora 86 tenham sido aprovados no vestibular. Em 2019/1 contava com 27 educandas e 11 educandos, totalizando 38 discentes. A evasão do curso, até o início de 2019, foi de 60%, restando 40% da turma original.

Perfil Discente²⁹

A primeira pesquisa focou no perfil discente e na percepção dos pontos positivos e negativos do curso. A primeira turma iniciou em 2014/2 com 33 discentes aprovados e 25 matriculados. Como a grande maioria

²⁸ <https://www.ufrgs.br/vestibular/educampo2014/resultado/>, acesso em 19/03/2018.

²⁹ Este capítulo é uma adaptação de um artigo, publicado em 2018: LABREA, Valéria Viana; DORNELLES, Denise Freitas; KIEKOW, Pedro Eduardo. Cartografias da EduCampo: alternância, trabalho e estratégias para conter a evasão in: RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade, Vol. III, no 04, p. 151-170, jan.-jun./2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

eram professores de escolas do campo e não foram liberados pela Secretaria de Educação do governo estadual para o TU, apenas 8 continuaram matriculados e, em 2017/2, 2 estudantes passaram para a turma 2.

A segunda turma iniciou em 2015/2 com 39 educandas e 19 educandos, totalizando 58 discentes em 2015, embora tenha tido 90 aprovados no vestibular³⁰. Em 2018/1 contava com 17 educandas e 3 educandos, totalizando 20 discentes. A evasão do curso entre 2015 e 2018 foi de 65,51%, restando no curso apenas 34,49% do grupo original.

A terceira turma iniciou em 2016/2 com 46 educandas e 18 educandos, totalizando 64 discentes em 2016/2, embora 86 tenham sido aprovados no vestibular³¹. Em 2019/1 contava com 27 educandas e 11 educandos, totalizando 38 discentes. A evasão do curso, até o início de 2019, foi de 60%, restando 40% da turma original.

Ingresso, permanência, evasão dos discentes da EduCampo 2014/2 a 2019/2.

	Vestibular 2014/2	Vestibular 2015/2	Vestibular 2016/2
Aprovados no vestibular	33	90	86
Matrículas Etapa 1	25	58	64
Matrículas 2018/1	6	20	39
Matrículas 2019/2			38

Fonte: Lista de aprovados EduCampo e Lista de Matrículas EduCampo. Elaboração da Autora.

O curso foi pensando para atender 360 discentes e conseguiu em três vestibulares selecionar 209 candidatos, embora destes somente 147 tenham se matriculado e em 2018/1, último semestre em que havia ainda as três turmas, tinha 65 educandos. Ou seja, trabalhava com 18% da capacidade idealizada e entre a primeira etapa e 2018/1, a evasão do curso foi de cerca de 44%. Uma possível explicação para isso se dá pelo ineditismo da proposta, sua ainda pouca divulgação entre os professores da rede pública, a não liberação por parte dos governos estadual e municipais dos professores para o TU, a ausência de articulação com os movimentos sociais do campo, a falta de regulamentação para atuação na rede pública do educador e educadora do campo. Somente em abril de 2018, o Conselho Estadual de Educação aprovou a Resolução no. 342/2018 que que consolidou as diretrizes curriculares da Educação Básica nas escolas do campo e estabeleceu as condições para a sua oferta no Sistema Estadual de Ensino.

Sabemos que a evasão não é um problema exclusivo desta licenciatura, pois segundo dados do Censo do Ensino Superior (Brasil, 2017), em média 48% dos alunos de licenciaturas não chegam a se formar e, a cada ano, 19,6% dos discentes desistem dos cursos. A questão da permanência habita todos os cursos universitários e as políticas desenvolvidas para manter os educandos e educandas são frágeis e fragmentadas, não atingem toda a população universitária que delas necessitam. Mais do que acesso à educação, são

30 https://www.ufrgs.br/vestibular/educampo2015_poa/listao/, acesso em 19/03/2018

31 <https://www.ufrgs.br/vestibular/educampo2016/resultado/>, acesso em 19/03/2018

necessárias políticas de permanência. Na EduCampo, em 2018, apenas 38,3% dos educandos e educandas possuíam bolsas que o ajudavam a se manter no curso. Destes, 42,1% são bolsas de permanência, de caráter social, 26,3% de monitoria acadêmica e 15,8% bolsas de extensão ou pesquisa. Em 2019 todas as bolsas PRAE foram canceladas e a FACED cedeu uma única bolsa para o curso.

Para entender quem são os educandos e as educandas desta licenciatura, apresentamos abaixo a sistematização das respostas nas principais categorias. A seguir apresento os principais resultados das pesquisas Cartografias da Educampo. Neste momento, nos detemos na descrição das respostas obtidas em um questionário semiestruturado com 92 questões subdivididas nas seguintes categorias:

1. informações gerais do(a) educando(a);
2. informações sobre seus pais e avôs;
3. informações sobre trabalho;
4. acesso à informação e à internet;
5. educação;
6. você na EduCampo.

Essas categorias buscavam traçar um perfil do(a) educando(a) do curso e sua trajetória educativa. Esse questionário *on-line* esteve aberto para respostas durante o ano de 2017, não aceitando mais respostas a partir de março de 2018, e teve 52 respondentes (o curso tinha 65³² alunos matriculados e cursando no momento da aplicação do questionário).

A fim de adensar e qualificar essas informações realizei várias entrevistas narrativas semi-estruturadas e participei dos seminários de história de vida junto aos educandos e educandas das turmas 2 e 3, respectivamente, realizados no ingresso do curso, para captar as diferentes percepções, opiniões, visões e expectativas em relação a suas motivações para sair ou permanecer no curso, o perfil do egresso, as possibilidades de trabalho e a metodologia e desenho da EduCampo. O período de pesquisa de campo ocorreu entre setembro de 2015 e março de 2019.

Informações gerais do(a) educando(a)

Este questionário buscou mapear informações gerais do educando, informações sobre seus pais e avôs; informações sobre trabalho; acesso à informação e à internet; educação; você na EduCampo. Essas categorias buscavam traçar um perfil do(a) educando(a) do curso. Dos 65 discentes que estavam matriculados e frequentando o curso, 80% responderam ao questionário. Nas turmas 1 e 2 tivemos 100% de participação, na turma 3 cerca de 60% dos discentes responderam ao questionário.

A faixa etária dos discentes é bem variada, embora a maioria esteja na idade adulta: 33,3% têm entre 30 e 39 anos, 9,8% entre 40 e 49 anos, 21% entre 50 e 59 anos, 2% entre 60 e 69 anos. Apenas 21,6% dos respondentes têm entre 18 e 24 anos e 11,8% entre 25 e 29 anos. Este perfil de educandos adultos, a

³² Formalmente, o curso, em 2018/2 tinha 73 estudantes matriculados, mas matriculados e cursando, no período estudado, esse número diminui para 65 porque há 7 estudantes que se matriculam para não perder o vínculo com a universidade, mas nunca cursaram nenhuma disciplina, tendo sido reprovados por faltas. Na pesquisa tínhamos por objetivo mapear a trajetória educativa e por isso não consideramos aqueles que não vêm ao curso.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

grande maioria com mais de 29 anos, indica pessoas que já trabalharam em várias profissões anteriormente e veem no curso uma nova oportunidade de vida e de trabalho no campo.

Tabela – Taxa faixa etária discentes EduCampo

Faixa Etária	Taxa Discentes
18 e 24 anos	21,6%
25 e 29 anos	11,8%
30 e 39 anos	33,3%
40 e 49 anos	9,8%
50 e 59 anos	21%
Mais de 60 anos	2%

Fonte: Questionário Cartografias da EduCampo, 2018-2019. Elaboração da autora.

Na Educampo 74% dos discentes se declararam brancos, 17% pardos e 9% negros, tivemos apenas uma quilombola (ela saiu do curso em 2019) e não temos alunos indígenas. Esses números dialogam com os dados da Pnad de 2009 que mostra que no Sul do país 81,2% da população se declarou branca, 16,5% parda e apenas 1,8% negros (BRASIL, 2011).

Taxa raça/cor discentes EduCampo

Raça/cor	Taxa Discentes
Branco	74%
Pardo	17%
Negro	9%

Fonte: Questionário Cartografias da EduCampo, 2018-2019. Elaboração da autora.

Grande parte dos discentes 59% são solteiros, 17% são casados(as), 11% vivem com companheiro(a) ou namorado(a), 9% são separados(as) ou divorciados(as), 4% são viúvos(as). A maioria dos discentes, 38%, moram com esposo(a), companheiro(a) ou namorado(a), 25% moram com os pais, com o pai ou com a mãe, 15% moram sozinhos, 8% moram com os filhos ou filhas, 6% vivem com os avós e 4% com amigos(as). Apenas 4% vivem na Casa do Estudante, moradia disponibilizada pela universidade a estudantes que moram fora de Porto Alegre.

Em relação a filhos(as) ou enteados(as), 49,1% dos discentes não tem filhos(as) ou enteados(as), 37,3% têm apenas um filho, 11,8% têm dois filhos(as) ou enteados(as), apenas 1,8% têm 4 filhos(as) ou enteados(as) ou mais. Embora a grande maioria dos discentes não tenham filhos(as) ou enteados(as) ou tenham apenas um filho(a) ou enteado(a), há uma demanda por espaços de acolhimento para as mães que trazem seus filhos no tempo universidade. No Campus Central da UFRGS não há creches ou locais de recreação e cuidados para crianças e em geral os filhos pequenos acompanham a mãe na sala de aula em todo período de TU e é comum termos crianças brincando ou dormindo em nossas salas de aula. Já houve reivindicação por parte das mães para se organizar um espaço para as crianças ficarem enquanto elas estudam, mas esse projeto ainda não foi implementado por falta de recursos financeiro e humano.

Em relação ao trabalho, temos os seguintes dados: 47% dos nossos discentes trabalham diariamente, 37% estão desempregados, mas procurando emprego e 16% não trabalham e se dedicam apenas ao estudo. Ao serem questionados em que idade começaram a trabalhar, 33,3% marcaram entre 15 e 17 anos, 31,4%

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

entre 12 e 14 anos e 23,5% entre 18 e 24 anos, 5,9% começaram a trabalhar com menos de 11 anos, 3,9% entre 25 e 29 anos, apenas 2% nunca trabalharam de forma remunerada.

Entre os que trabalham, 38,9% fazem 40h ou mais por semana e 16,7% fazem 6 horas diárias de trabalho remunerado. A maior parte dos que trabalham, 50% atuam na área de educação e ensino e 17,6% na área comercial ou vendas, também foram registrados indústria, cultura, serviços, funcionário público, agricultura, restaurante, cuidadora de idosos, cooperativa, todos 3,6%. Cerca de 39,8% trabalham por conta própria, 33,3% trabalham com carteira assinada ou são funcionários públicos, 20% são empregados sem registro trabalhista, 6,9% são bolsistas.

Em relação ao turno, 41,4% dos trabalhadores(as) trabalham à tarde, 37,9% pela manhã e 20,7% à noite. A pesquisa mostra que 82,4% dos discentes desempregados apontam como a maior dificuldade para conseguir um emprego a incompatibilidade do regime de alternância da EduCampo. Muitos educandos e educandas da EduCampo, 89,8%, declara que possui muitas dificuldades em permanecer no curso, a maior delas por questões financeiras pois fazem parte da classe trabalhadora, aqueles que trabalham têm dificuldade para negociar carga horária no tempo universidade e muitos tiveram que se afastar do emprego para continuar estudando.

Nossos educandos e educandas vivem em sua grande maioria nas cidades – 78,4% e destes, 45,1% vivem em Porto Alegre. Apenas 19,6% vivem e trabalham na zona rural e 2% dizem que vivem “entre o campo e a cidade”, ou seja, vivem no campo, mas trabalham na cidade. Esse perfil aponta deslocamentos importantes em relação à proposta original do curso: atender e formar homens e mulheres que já atuassem nas escolas da zona rural e que morassem nessa região (Cfe. MOLINA, 2015). Assim, uma primeira pergunta se impõe: quais as motivações para que moradores da cidade entrassem e permanecessem em um curso de formação de educadores do campo?

Essa questão foi respondida, ao menos parcialmente, nos seminários de história de vida e nos dados do questionário que fizemos para conhecer o perfil do grupo. Suas trajetórias de vida mostram que boa parte desses educandos e educandas são filhos, filhas, netos e netas de pessoas que foram literalmente expulsas do campo e foram para as periferias da cidade em busca de trabalho (precário) e melhores condições de vida, mas acabaram em geral mal incluídos na sociedade de consumo. Dos 80% educandos e educandas que vivem na cidade, 63,2% viveram parte de sua vida no campo. Apenas 21% dos discentes nunca viveram no campo e nasceram e se criaram na cidade.

A grande maioria tem avós maternos (45,5%) e paternos (60%) que viveram a maior parte de suas vidas no campo, 18,1% ainda vivem em no campo ou em cidades do interior e 27,3% viveram a maior parte de suas vidas na cidade. Os avós maternos que viviam no campo e agora estão na cidade, 36% saíram em busca de trabalho e 24% para acompanhar o marido/esposa ou companheiro(a). Apenas 28% nunca saíram do campo. Da mesma forma, os avós paternos que viviam no campo e agora estão na cidade, 28% saíram em busca de trabalho e 24% para acompanhar marido/esposa ou companheiro(a). Apenas 32% continuam no campo. Em relação aos pais, 78,8% dos pais e 66,7% das mães vivem atualmente nas cidades; sendo que 9,1% dos pais e 8,3% das mães nasceram e foram criados no campo e vieram para cidade pelos mesmos motivos de seus pais: trabalho e acompanhar a família. Apenas 21,2% dos pais e 33,3% das mães ainda vivem no campo.

Uma ausência importante: nenhum dos avós ou pais que mudaram do campo para as cidades indicaram a escola ou os estudos como razão para sua mudança e essa ausência se vê refletida nos dados de escolarização dos pais: 31,3% dos pais estudaram até a 4ª série, 21,9% até a 8ª série, 18,8% finalizaram

o ensino médio e apenas 9,4% têm ensino superior. Os dados de escolarização da mãe são mais altos, seguindo a tendência de maior escolarização das mulheres: 37,5% das mães estudaram até a 4ª. série, 8,3% até a 8ª. série, 33,3% finalizaram o ensino médio e 12,5% têm ensino superior. A grande maioria dos pais vivem nas cidades, mas tem fortes relações com o campo, são da classe trabalhadora, com baixa escolaridade e, em geral, seus filhos e filhas que estudam na EduCampo são os primeiros de suas famílias a terem acesso ao ensino superior.

São filhos, filhas e netos, netas de camponeses, pequenos agricultores, pescadores, com forte ligação com o interior, com a colônia - que é como denominam a zona rural de onde suas famílias se originam e buscam uma maneira de *retornar ao campo, em outras condições* de permanência.

A possibilidade de *retorno ao campo* é fundamental, se considerarmos os principais dados sobre o atual estado das populações do campo no estado. De acordo com o Censo 2010, nos últimos dez anos, 276 mil pessoas deixaram o campo no Rio Grande do Sul – RS -, e hoje apenas 15,7% da população gaúcha permanece no campo onde 31,3% das propriedades rurais não têm jovens para fazer a sucessão na agricultura familiar. Outro dado preocupante é que das 307 mil pessoas que vivem em situação de extrema pobreza no estado, 107 mil são do meio rural.

Assim é fundamental que esses educandos e educandas sejam motivados a irem viver e trabalhar no campo porque há necessidade urgente de repovoá-lo. Essa importância duplica ao vermos que cerca de 65% deles querem ser professores da rede pública e cerca de 45% querem ser professores em escolas do campo. Esse dado é muito importante se relacionado a outro: a grande maioria – 55% - deseja continuar seus estudos e é inegável o potencial de transformação que a formação continuada exerce na vida dos professores e professoras das escolas públicas. O desejo de estar lá e de continuar a aprender mais e aprofundar seu entendimento na Educação do Campo pode fazer a diferença na disputa que hoje existe na transição entre a escola rural e a escola do campo no Rio Grande do Sul.

Segundo o Decreto 7352/2010, as escolas do campo são aquelas situadas em área rural ou aquelas situadas em áreas urbanas, mas que atendam prioritariamente a populações do campo. Contrariando o Decreto, as escolas no Rio Grande do Sul, em sua maioria se reconhecem como escolas rurais³³. O Conselho Estadual de Educação elaborou em 2018 as diretrizes estaduais para a educação do campo, mas grande parte dos professores de escolas situadas na zona rural ainda desconhecem os marcos normativos da Educação do Campo e se assumem como escolas rurais. Há também muito preconceito com a educação do campo, pois a relacionam ao MST e os movimentos sociais do campo e os docentes das escolas do interior do RS são, salvo raras exceções, de perfil conservador e tradicional.

Historicamente as escolas rurais seguiram o mesmo modelo das escolas urbanas, seja na estrutura física, no modo de gestão escolar, no projeto político pedagógico e na organização curricular embora não tivessem

33 Em 2017 foi realizado, em uma parceria da SEDUC e a FAGED/UFRGS, pelo Núcleo de estudos de política e gestão da educação, o curso de extensão Gestão Democrática: da avaliação ao planejamento participativo nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul e foi oferecida uma sala temática denominada Cartografias: quem são e o que fazem as escolas do campo no RS na qual participaram a maioria das 357 escolas rurais estaduais. Do diálogo com os diretores nos chega o entendimento de que no RS as escolas ainda se percebem como rurais, não obstante no site da SEDUC já haver a denominação escolas do campo.

o mesmo perfil de alunos e alunas, diversas territorialidades e temporalidades e as culturas do campo sejam múltiplas e diferentes daquelas da cidade.

Ao seguir o mesmo modelo das escolas urbanas, em diferentes condições de implementação, as escolas rurais sempre sofreram com vários problemas: alto índice de evasão e reprovação, falta de professores, fechamento das escolas e transferência dos estudantes para escolas longe do seu local de residência. Para tentar se contrapor a essas condições, muitas criaram diferentes estratégias como as salas multisseriadas e a contratação de professores leigos locais. Essas estratégias, no entanto, não lograram efeito de longo prazo e precarizaram a qualidade da educação que se oferecia e, salvo raras e honrosas exceções, historicamente essas escolas não conseguiam um grau de qualidade na execução à altura das necessidades das populações do campo.

A partir da Constituição de 1988 e, principalmente, da LDB (Lei 9394/96), esse cenário foi sendo estudado, problematizado e, gradualmente, modificado. Os movimentos sociais do campo ajudaram muito para que a sociedade percebesse a necessidade de uma escola em outros moldes para o campo. Eles defendiam e, aos poucos, essa ideia criou raízes e mais adeptos, uma escola que estivesse conectada à vida e ao território, que percebesse que as crianças e os jovens do campo muitas vezes acompanham seus pais e familiares no tempo do plantio e da colheita, muitos são nômades e para coletar seus alimentos precisam percorrer um grande território, outros se recolhem nos dias festivos e religiosos e essa diversidade de modos de vida era traduzida na gestão escolar como evasão e repetência. Mais do que serem tematizados em sala de aula, houve a percepção de que essas diferentes culturas, temporalidades e territorialidades deveriam ser reconhecidas e inseridas em um novo calendário escolar que estivesse conectado ao modo de vida da comunidade do campo.

Em consequência, o desenho das políticas públicas de educação no campo se estrutura a partir das experiências dos movimentos sociais do campo, porque até então havia uma ausência do Estado, que mal olhava para as escolas rurais e quando olhava as via como a *prima pobre* da escola urbana, o modelo era sempre o *outro*. Os movimentos sociais do campo, ao revés, mostraram que há uma pedagogia própria do campo e do movimento e, desde o final da década de 1990, o Estado vai dialogar com essas experiências na formulação da política e são elas que pautam o desenho da EduCampo e, por consequência, a formação de seus educandos e educandas.

Esse histórico de lutas também faz parte da memória do estado, pois tivemos experiências fundamentais para a Educação do Campo como as escolas itinerantes que funcionaram no RS de 1996 a 2009, as escolas nos assentamentos de reforma agrária, os Centros Familiares de Formação por Alternância, os cursos de formação do Iterra e do Pronera, e uma série de políticas públicas voltadas para o fortalecimento da agricultura familiar, do pequeno agricultor e da agroecologia, mas vemos que essas experiências não pautam a organização escolar e o método do trabalho pedagógico nas escolas rurais que relutam em assumir as diretrizes das escolas do campo e se organizam de forma tradicional, no modelo urbano.

Feitas as considerações sobre o perfil dos educandos e educandas da EduCampo relacionando-o com o contexto histórico e político das escolas rurais no RS, passamos para a tratar da delimitação da alternância no PPC da EduCampo e possível relação com a evasão e a permanência. Na seção a seguir, vamos descrever o modo como um grupo de estudantes pautou um outro desenho para a EduCampo, voltado para seu perfil e demandas, a partir das aprendizagens e conhecimentos que foram construindo ao longo das disciplinas.

A Alternância na EduCampo

O currículo da EduCampo adota a alternância entre TU e TC, de modo “a permitir o necessário diálogo entre saberes técnico-tecnológicos e saberes das tradições culturais oriundos das experiências de vida no campo” (UFRGS: 2013, p.9). O PPC, na definição de Alternância, remete ao Parecer CNE/CEB no.1 de 02/02/2006 (BRASIL, 2006) e, ao longo do documento, são descritas algumas das características da alternância, ligadas ao currículo, à interdisciplinaridade e a temporalidades entre universidade e comunidade:

(...) Ao organizar metodologicamente o currículo por alternância entre Tempo/Espaço Escola-Curso e Tempo/Espaço Comunidade-Escola do Campo, a proposta curricular do curso integra e interdiscipliniza a atuação dos sujeitos educandos na construção do conhecimento necessário à sua formação enquanto educadores, não apenas nos espaços formativos. (...) O currículo está organizado metodologicamente na perspectiva da Pedagogia da Alternância que prevê Tempo Universidade e Tempo Comunidade, de modo a permitir o necessário diálogo entre saberes acadêmicos e saberes oriundos das tradições culturais e das experiências de vida dos alunos. Nesse contexto consideramos 60% da carga horária do curso vinculada ao Tempo Universidade e 40% da carga horária ao Tempo Comunidade, possibilitando articulações entre teoria e prática. (...) A carga horária do Tempo Comunidade será integralizada nas atividades planejadas pelos alunos e professores no Tempo Universidade as quais serão orientadas pelos professores que farão visitas *in loco* e acompanharão os trabalhos com o uso de ambientes virtuais de aprendizagem. Neste sentido o planejamento de cada semestre será feito pelo grupo de professores que atuará na etapa do curso de modo colaborativo e participativo. O Tempo Comunidade não será um apêndice das aulas no Tempo Universidade, e, sim, parte integrante e orgânica das disciplinas que se constituem na relação dialética entre teoria e prática, entre Tempo Comunidade e Tempo Universidade (UFRGS, 2013, p.10-20).

Na EduCampo há um esforço, por parte da equipe docente, em proporcionar experiências educativas nos marcos da alternância e esse esforço se traduz nas reuniões semanais de planejamento coletivo, na elaboração de projetos que contemplem os eixos temáticos e temas transversais organizados em temas geradores de cada etapa, nos quais as atividades de ensino são articuladas, com docências compartilhadas ao longo de todo o curso (UFRGS, 2013, p.12-3) e na elaboração coletiva das atividades a serem desenvolvidas no TC.

Há, porém um limitador: os discentes em geral não moram nem trabalham na região em que realizam seu TC. O perfil dos discentes, como já vimos na seção anterior, é urbano e, para realizar as atividades de tempo comunidade, precisam se deslocar até as escolas e as comunidades rurais. Esse limitador nos desafia a elaborar estratégias pedagógicas que os vinculem aos territórios nos quais realizam seus tempos comunidade. Para além das limitações, os discentes apresentam características que permitem a articulação entre TU e TC e seu enraizamento em muitas comunidades. Vejamos.

Nossos educandos e educandas dialogam com os movimentos sociais do campo, têm forte presença nos movimentos ambientais, lutas feministas e na militância política. O diálogo que não houve entre a universidade e os movimentos sociais do campo está sendo ao menos parcialmente reconstruído em função do vínculo de grande parte dos discentes que vivem na zona rural com estes mesmos movimentos.

Os educandos e educandas que vivem na cidade, ao irem regularmente para o campo e terem a oportunidade de conhecer as escolas, as comunidades, as associações, os assentamentos de reforma agrária, os projetos de extensão rural, os sindicatos, as redes de pequenos agricultores, de agricultura familiar, de agricultura orgânica e agroecológica, as comunidades indígenas e comunidades quilombolas se vinculam às lutas pela reforma agrária e outro modelo para o campo, pois o latifúndio expulsou seus pais e avós e agora o agronegócio expulsa o jovem do campo. Não é difícil, portanto, comprometer-se com os valores da reforma agrária e da educação do campo.

Um exemplo do protagonismo de nossos discentes é a presença deles no movimento de Ocupação da Faced que durou 53 dias com os jovens acampados na faculdade. Também estiveram presentes nas manifestações políticas contra a perda de direitos e do recuo da agenda social nos governos federal, estadual e municipal, nos debates no legislativo sobre o fechamento das escolas do campo no estado e outras manifestações políticas. Fizeram uma mobilização entre eles para a organização de um diretório acadêmico para credibilizar suas pautas e demandas e possuem representação discente na Comgrad e nos diferentes grupos de trabalho do curso. São interlocutores importantes na avaliação institucional que está sendo realizada a fim de alinhar o curso para que passe de projeto especial a permanente. A EduCampo, assim, mobiliza “forças para conquista de novas políticas públicas” (cfe. Molina, 2015; Molina & Hage, 2016). A cena cultural na Faculdade de Educação se modificou desde que a EduCampo apareceu, pois propomos aulas abertas, oficinas, vivências, rodas de ciranda, místicas e performances culturais nas quais damos visibilidade à cultura camponesa (cfe. Labrea et. al., 2017).

Os docentes da EduCampo coordenaram vários projetos de pesquisa e extensão universitária, realizados nas escolas e comunidades rurais, traziam a população do campo para protagonizar trocas de saberes e tecnologias sociais na universidade, participam da agenda social, cultural e política desses territórios e colaboram em grande medida para a “consolidação da Educação do Campo como área de produção de conhecimento, e ampliação do acesso e uso das novas tecnologias nas escolas do campo” (cfe. Molina, 2015; Molina & Hage, 2016).

Até 2020, a EduCampo tinha vários grupos de tempo comunidade em 22 espaços educativos formais e não-formais, entre escolas no campo, escolas indígenas, escolas em assentamentos de reforma agrária, cooperativas e associações e processos formativos em comunidade quilombola, distribuídos em 8 cidades da área de abrangência do curso. Durante o tempo comunidade havia reuniões para planejamento das ações, na universidade ou comunidades e visitas regulares aos locais para realização de pesquisas e atividades relacionadas ao curso.

A oportunidade de conhecer e atuar nas escolas e comunidades desde o início da graduação, sob a orientação dos docentes do curso, permitiu experiências educativas que iam além daquelas que são oferecidas regularmente em um curso de licenciatura. Nas entrevistas e no questionário com os discentes, a alternância, junto com a interdisciplinaridade, é considerada a melhor característica da EduCampo, pois permitem trocas que não aconteceriam sem essa inserção regular e planejada na comunidade e na temporalidade (TU e TC intercalados) que permite olhar para as teorias e para as práticas, relacionando-as.

Ao mesmo tempo, paradoxalmente, a alternância, junto com a necessidade de remuneração e trabalho, é apontada como a mais frequente causa de evasão, por inviabilizarem o mundo do trabalho para aqueles que permanecem no curso.

Em 2016 fizemos uma entrevista com muitos discentes que saíram do curso para entender os motivos do afastamento e todos apontaram como causas principais a necessidade de manter o emprego ou buscá-lo e a dificuldade de relacionar essa necessidade com a alternância proposta pelo curso. Aqueles que saíram ao longo dos semestres falaram da importância do desenho do curso, com destaque para o regime de alternância que permite uma troca de saberes e uma inserção comunitária incomum nos outros cursos regulares de licenciaturas. A grande maioria alegou como motivo para a saída do curso a necessidade de trabalhar e a dificuldade em negociar TU e TC em seus empregos.

Diante desse quadro, surge a iniciativa dos educandos e educandas da terceira turma que, ao ler e estudar o PPC da EduCampo e relacioná-lo a outras referências da literatura da Educação do Campo, percebem que há outras possibilidades de vivenciarem a alternância e formaram um coletivo para pensar uma nova proposta de TU e TC que encontrou justificativa no próprio PPC: “se necessário, poderá ocorrer ajustes desde que não prejudiquem o Regime de Alternância” (UFRGS, 2013, p.17). O esforço conjunto de refletir sobre os sentidos da alternância produziu um documento coletivo *Proposta de reorganização do calendário do regime de alternância na EduCampo: contribuição da turma 3* (Turma 3, 2017) que contém a adesão de 54 discentes, das três turmas.

A *Proposta da Turma 3* reflete sobre o descolamento da alternância com a vida dos educandos e educandas:

Consideramos fundamental manter o regime de alternância no curso, mas o modelo proposto no PPC não contempla o perfil dos educandos e suas necessidades e demandas. O resultado disso é um regime de alternância que nos distancia dos mundos da vida rural, torna muito difícil manter um emprego ou os trabalhadores desempregados acharem um trabalho que possibilite a permanência no curso. O resultado disso é um regime de alternância que os distancia dos mundos da vida rural, torna muito difícil manter um emprego ou os trabalhadores desempregados acharem um trabalho que possibilite a permanência no curso. Temos um alto índice de evasão e, para tentar manter os educandos no curso, nos reunimos e pensamos coletivamente em alternativas que permitam que o maior número possível de colegas conclua essa graduação (Turma 3, 2017, p.3).

Os educandos e educandas reafirmam o paradoxo: a alternância como causa da permanência e da evasão do curso.

O regime de alternância não acompanha as temporalidades dos povos do campo e tampouco acompanha o calendário escolar das professoras e professores de escolas rurais matriculados no curso. O resultado são três tempos que contribuem para a evasão do curso. De outro lado, as possibilidades educativas abertas pela pedagogia da alternância são um importante elemento de coesão do curso, pois entende-se que poderia ser um fator transformador das escolas do campo. O regime de alternância atual permite que alguns xs educandxs continuem no curso, pois conseguem negociar as horas que aqui permanecem, mas simultaneamente, é causa de evasão por dificultar a permanência e a procura de emprego de vários outrxs educandxs. A constatação de que a alternância é simultaneamente a força e a fraqueza do curso sinaliza que ela pode ser readequada para atender plenamente seus objetivos. O calendário de alternância é arbitrário, não segue o calendário das escolas do campo (e muitos professores têm que se ausentar ou da escola ou do TU nas datas de festas e avaliações), não segue o calendário de plantio ou de colheita, não segue o calendário religioso ou cultural das populações do campo. Nesse sentido se afasta do PPC que afirma que serão propostos três momentos de alternância por semestre letivo, de modo a possibilitar diversas interfaces entre os mundos da vida rural, em particular os mundos do trabalho docente e do Campo, e o mundo acadêmico devidamente mediatizados e problematizados pelas intervenções pedagógicas da equipe de professores e professoras desta Universidade (UFRGS:2013, p.6, grifo nosso). É necessário então que essa interface aconteça e paut o Tempo Universidade. (Turma 3, 2017, p.3-4).

A *Proposta da Turma 3* reflete sobre a enorme carga horária concentrada nos TUs nos quais os educandos passam onze dias com aulas das 8h às 20h, com pausas mínimas, aulas de até 6 horas em uma mesma disciplina, com baixo rendimento e concentração:

Ter aulas em três turnos se justificava quando, no início da EdoC e nos cursos que contam com a maioria de trabalhadores do campo, havia uma urgência na formação de educadores, pouco tempo para sua implementação e uma necessidade de retorno o mais breve possível desses trabalhadores para suas comunidades. Em um curso de graduação de 4 anos, essa urgência pode ser modalizada, pois 80% dos nossos educandos e educandas vivem na cidade, sendo 50% em Porto Alegre, o que sugere que outras temporalidades podem ser mais adequadas para o perfil do grupo (Turma 3, 2017, p.5)

Reunidos em assembleia, fizeram uma proposta à Comgrad da EduCampo:

Para termos uma alternativa a esse processo, apresentamos a proposta a seguir. A proposta é simples e de fácil implementação: em vez de três tempos de duas semanas de TU intervalados por cerca de três ou quatro semanas de TC, sugerimos uma semana de aulas presenciais durante todo o semestre (três semanas de 5 dias e duas semanas de 6 dias de aula, respectivamente). Com essa proposta, seguimos com TU e TC, só que organizados em um tempo que é favorável ao perfil dos discentes. (...) Acreditamos que essa nova temporalidade vai ajudar muito na permanência dos discentes no curso. Em função do nosso perfil, dos estudos, das demandas discentes e do PPC da EduCampo, chegamos a um consenso: com

aulas mensais (uma semana por mês) seria mais fácil negociar as ausências no trabalho e depois recuperar a carga horária. Outra questão que pesa muito é que as duas semanas de TU são exaustivas: 10 horas diárias de aula, de segunda a sábado por duas semanas. É comum termos 6 horas seguidas de uma mesma disciplina. As teorias de aprendizagem que aprendemos nessas mesmas disciplinas nos ensinam que não é possível uma aprendizagem de qualidade tendo aula das 8 da manhã às 8 da noite, durante duas semanas seguidas. Ficamos exaustos e saturados, sem tempo para lazer, tempo livre, atividades físicas ou culturais. Outro aspecto que julgamos importante é criar junto com os professores os roteiros dos Tempos Comunidades para que eles reflitam as características de cada comunidade. O PPC da EduCampo afirma que a “carga horária do Tempo Comunidade será integralizada nas atividades planejadas pelos alunos e professores no Tempo Universidade as quais serão orientadas pelos professores que farão visitas *in loco* e acompanharão os trabalhos com o uso de ambientes virtuais de aprendizagem” (UFRGS, 2013, p.19, grifo nosso). Entendemos que o planejamento dessas atividades deva ocorrer nas disciplinas de Seminário Integrador, com a presença de todos os professores da Etapa. Somente assim, “o Tempo Comunidade não será um apêndice das aulas no Tempo Universidade, e, sim, parte integrante e orgânica das disciplinas que se constituem na relação dialética entre teoria e prática, entre Tempo Comunidade e Tempo Universidade” (UFRGS, 2013, p.19, grifo nosso). Para finalizar, queremos deixar claro que nossas sugestões visam ajudar a permanência e aumentar a qualidade das aulas e das atividades de TC, pois entendemos que somos parte ativa desse processo e queremos nos somar ao que já vem sendo feito e pensado pelos professores. (Turma 3, 2017, p.6-7).

A *Proposta da Turma 3* foi aprovada por 4 a 3 na Comgrad da EduCampo e depois foi para consulta na Câmara de Graduação da universidade e foi novamente aprovada por haver o entendimento que o PPC poderia mudar seu TC e TU para se adequar às necessidades dos discentes. Desde 2017/2, a turma 3 tem aulas nesse formato, em caráter experimental. Iremos acompanhar e monitorar os resultados dessa modificação para verificar se ela influirá e em que termos nas taxas de evasão do curso. Entendemos que a *Proposta da Turma 3* é um esforço coletivo para entender e remediar as possíveis causas da evasão, atuando para evitá-la ou ao menos diminuí-la no curso.

É indispensável observar, no contexto específico dos movimentos construídos pelos educandos, dois aspectos: de um lado o amálgama do pragmatismo mercantil que atravessa o campo da formação e incide diretamente no modo de produção da vida – o trabalho e o estudo que induz à busca de estratégias que conciliam o que é sonho e ideal e o que é a sobrevivência da/na vida. De outro lado e, tão importante, a intersubjetividade. Trata-se de um modo de construir estratégias que estruturou argumentos, empoderou a participação dos educandos efetivamente no processo de compromisso com um curso de qualidade e que estivesse em consonância com os desafios da vida pessoal.

Para concluir, gostaríamos de apontar alguns deslocamentos importantes protagonizados pelos educandos e educandas do curso. O movimento proposto pelos educandos da LEDOC apresentados na *Proposta da Turma 3* tornou visível elementos revelados pelas cartografias e fez com que a alternância como pedagogia; o trabalho como produção e produtor da vida se tornasse depositário de sentidos e significados efetivos para conter a evasão. Com deslocamentos que, se pode aferir, impulsiona a visão epistemológica politizada da prática educativa.

Do ponto de vista da gestão o redesenho do curso significa aprendizado institucional, na medida em que se avalia uma política em curso, identifica-se um problema e há uma ação concreta que mobiliza todos os sujeitos envolvidas a fim de superá-lo. Do ponto de vista pedagógico significa que os educandos e educandas entenderam o sentido da alternância, se apropriaram dos conteúdos debatidos em sala de aula, fizeram uma análise coletiva para propor alternativas concretas e se mobilizam rumo a vivenciar plenamente a pedagogia da alternância, na qual se amplia a espacialidade e a temporalidade do aprendizado. E do ponto de vista do trabalho, o redesenho permite uma nova negociação em seus empregos e a possibilidade de permanência no curso. Essa mobilização coletiva permite entender que os *sujeitos das políticas* são igualmente *sujeitos de conhecimento* e possuem estratégias relevantes do ponto de vista cognitivo para concretizá-las e interessa mapear, conhecer e teorizar sobre esses conhecimentos contextuais que estão sendo gestados na EduCampo.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

XI CARTOGRAFIA DA EDUCAMPO: PERFIL DO EGRESSO E DA EVASÃO³⁴

Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.

Cora Coralina

Apresento os principais resultados da pesquisa realizada para conhecer, na perspectiva discente, os motivos para o alto índice de evasão das três primeiras turmas da EduCampo e o perfil do egresso dessas turmas. Para isso, criamos dois questionários *on-line*, denominados *Cartografia da EduCampo – perfil do egresso* e *Cartografias da EduCampo - motivos das evasões*, o primeiro implementado em 2021 e o segundo no período de março de 2020 a junho de 2021. Ambos descrevem as principais motivações em relação ao curso, a avaliação do período que permaneceram no Curso e os planos futuros para continuidade de suas trajetórias educativas.

O questionário *Cartografia da EduCampo – perfil do egresso* teve ampla participação dos educandos e educandas do curso, pois dos 44 formados até 2021, 40 responderam o questionário. Como o grupo de formandos e formandas era composto principalmente de educadores do campo que moravam na cidade, em Porto Alegre e região metropolitana, a principal questão foi verificar se a) trabalhavam em escolas do campo, em ATER ou serviço relacionado a sua formação e b) como avaliavam a proposta curricular do curso, depois de formados(as).

O questionário *Cartografias da EduCampo - motivos das evasões* foi respondido por 17 ex-discentes. Essas educandas e educandos permaneceram mais de um ano matriculadas(os) e frequentando a universidade, mas não finalizaram o Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Também realizamos entrevistas individuais e conversas em grupo para aprofundar algumas questões com essas pessoas e com outras que também saíram do curso, mas não responderam ao questionário. Vamos dialogar com documentos produzidos pelas(os) discentes, contendo análises e sugestões para conter a evasão do curso e que foram levados para a Comissão de Graduação (Comgrad) da EduCampo e pautaram mudanças no desenho do curso, e que foram incorporadas no redesenho do novo Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC), em 2018.

A questão da evasão diz respeito à trajetória pessoal de cada estudante e suas condições de existência, e, principalmente, às condições de acesso e permanência que a universidade, por meio da implementação de políticas públicas, disponibiliza para a comunidade estudantil. Essas políticas são extremamente importantes em um curso que adotou o regime de alternância, fazendo com que uma parcela de suas educandas e educandos que viviam na região de abrangência³⁵ do curso, permanecessem em Porto Alegre, por períodos

34 Este capítulo é parte de um artigo, no prelo: LABREA, V.V.; KIEKOW, P.E.; CELISTRE, C. Cartografia do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: trajetórias interrompidas, os desafios da permanência e a necessidade de trabalho in: Revista Brasileira de Educação do Campo, 2023 (nem avaliação).

35 Segundo o PPC (UFRGS, 2013, p.53-4), a área de abrangência do curso contempla as seguintes cidades: Alvorada, Arambaré, Araricá, Arroio do Meio, Arroio dos Ratos, Barão do Triunfo, Barra do Ribeiro, Bento

relativamente longos, para as atividades de ensino do Tempo Universidade (TU), assim como previa deslocamentos para atividades de estudos e pesquisa nas escolas e comunidades rurais³⁶ onde realizavam o Tempo Comunidade (TC).

Descreveremos como a interpretação da política de Educação do Campo, por parte de suas(seus) discentes, produziu mudanças e redesenhos no curso, documentados no segundo PPC (UFRGS, 2018), elaborado pelos docentes do curso, em um processo participativo que envolveu as educandas e os educandos do curso em seminários, reuniões e grupos de trabalho, iniciado em 2017 e finalizado no ano seguinte. Também analisamos, brevemente, a interlocução que a EduCampo faz com outras políticas educacionais implementadas na Universidade, e neste artigo vamos dialogar com as políticas implementadas pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE).

Análise do Edital da EduCampo – a Primeira Fase da Cartografia

A UFRGS, em uma parceria entre a Faculdade de Agronomia (FAGRO) e a Faculdade de Educação (FACED), em 2013 organizou o projeto pedagógico da EduCampo, em resposta ao Edital 02/2012 da Secretaria de Educação Superior (SESU), Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC) (Edital 02/12) para o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo). Vamos destacar alguns recortes discursivos do edital e do PPC da EduCampo a fim de conhecer, ao menos parcialmente, algumas das demandas do edital para os projetos dos novos cursos de Educação do Campo e como o PPC foi organizado para dialogar com a política.

Implementada desde 2014, o curso de Licenciatura em Educação do Campo, com formação em Ciências da Natureza e pensada para formar docentes com um perfil de atuação nos espaços formais e não formais de ensino, por meio de uma concepção mais alargada de educação e uma abertura para práticas pedagógicas não escolares. Consoante com este entendimento, a EduCampo é direcionada para os anos finais do ensino fundamental, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos (EJA) (UFRGS, 2013, p.12).

A EduCampo, consoante com o edital 02/2012, que determinou que os projetos apresentados tivessem “organização curricular por etapas equivalentes a semestres regulares cumpridas em Regime de Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade³⁷” (Brasil, 2012a, p.2, item 3.5.c), organizou o curso para haver

Gonçalves, Bom Princípio, Bom Retiro do Sul, Butiá, Cachoeira do Sul, Cachoeirinha, Camaquã, Campo Bom, Canela, Canoas, Capela de Santana, Carlos Barbosa, Caxias do Sul, Cerro Grande do Sul, Charqueadas, Dois Irmãos, Eldorado do Sul, Estância Velha, Esteio, Farroupilha, Fazenda Vilanova, General Câmara, Glorinha, Gravataí, Gramado, Guaíba, Herveiras, Igrejinha, Ivoti, Lajeado, Lindolfo Collor, Mariana Pimentel, Minas do Leão, Montenegro, Nova Hartz, Nova Petrópolis, Nova Santa Rita, Novo Hamburgo, Pareci Novo, Parobé, Passo do Sobrado, Picada Café, Portão, Porto Alegre, Rolante, Salvador Do Sul, Santa Cruz do Sul, Santa Maria do Herval, Santo Antônio da Patrulha, São Jerônimo, São José do Hortêncio, São Leopoldo, São Sebastião do Caí, São Vendelino, Sapiranga, Sapucaia do Sul, Sentinela do Sul, Sertão Santana, Tabaí, Tapes, Taquara, Taquari, Teutônia, Três Coroas, Triunfo, Vale Real, Vale Verde, Venâncio Aires e Viamão.

36 As atividades foram desenvolvidas em 22 comunidades da zona rural de Porto Alegre, Viamão, Eldorado do Sul, Ilha da Pintada, Nova Santa Rita, Triunfo, Barra do Ribeiro.

37 Entende-se por Tempo-Escola os períodos intensivos de formação presencial no campus universitário e, por Tempo-Comunidade, os períodos intensivos de formação presencial nas comunidades camponesas, com a realização de práticas pedagógicas orientadas (Brasil, 2012a, p.2, item 3.5.c).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

períodos de formação nas universidades – tempo universidade (TU) -, que corresponde a 60% da carga horária do curso e 40% da carga horária vinculada aos períodos de formação nas comunidades rurais onde vivem as educandas e os educandos e estão localizadas as escolas do campo - tempo comunidade (TC) (UFRGS, 2013, p.14).

O edital visava apoiar a implantação de 40 cursos regulares de Licenciaturas em Educação do Campo, que “integrassem ensino, pesquisa e extensão e promovessem a valorização da educação do campo” (Brasil, 2012a, p.1, item 1.1, grifo nosso). A EduCampo não é um curso regular, é um Programa Especial de Graduação³⁸ (PEG), e embora seja um curso de reconhecida qualidade³⁹ curricular, metodológica e docente (Labrea, Dornelles, Kiekow, 2018), ainda não foram criadas as condições políticas e econômicas para torná-la um curso permanente. Essa questão aponta para as dificuldades, dentro da própria instituição, para perceber a necessidade e a importância de um curso de licenciatura regular voltado para atender as demandas específicas das populações e das escolas do campo⁴⁰.

Os projetos, segundo o edital, deveriam contemplar “alternativas de organização escolar e pedagógica, por área de conhecimento” (Brasil, 2012a, p.1, item 1.1). O PPC da EduCampo, coerente com essa premissa, tinha como um de seus objetivos, “desenvolver estratégias de formação para a docência interdisciplinar em uma organização curricular por áreas do conhecimento nas escolas do campo e outros espaços educativos” (UFRGS, 2013, p.10) e, para isso, o currículo foi organizado a partir de eixos temáticos e temas transversais, com previsão de docência compartilhada, em uma abordagem multidisciplinar.

O edital previa que os projetos apresentados considerassem “a realidade social e cultural específica das populações a serem beneficiadas, o acúmulo dos Comitês/Fóruns Estaduais de Educação do Campo, onde houver, e as demandas dos sistemas estaduais e municipais de ensino” (Brasil, 2012, p.2, item 3.5.a). Na

38 Segundo a Resolução no.37/2006 (UFRGS, 2006), o Programa Especial de Graduação na UFRGS (PEG-UFRGS) tem o objetivo de ampliar a atuação da Universidade na área da graduação, através de cursos sem o caráter de oferta permanente e que atendam necessidades emergenciais e temporárias da comunidade.

39 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) analisa as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. O processo de avaliação leva em consideração aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente. O Sinaes reúne informações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e das avaliações institucionais e dos cursos. As informações obtidas são utilizadas para orientação institucional de estabelecimentos de ensino superior e para embasar políticas públicas. Os dados também são úteis para a sociedade, especialmente aos estudantes, como referência quanto às condições de cursos e instituições. Os processos avaliativos do Sinaes são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). A operacionalização é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Em 2018 a EduCampo passou por um processo de avaliação pelos pares, com docentes e técnicos externos, vindos do MEC. Após minuciosa análise documental, reuniões com docentes e discentes e uma roda de autoavaliação coletiva, o MEC atribuiu nota 5, nota máxima de avaliação dos cursos do ensino superior. A nota 5 é símbolo de excelência. Significa que a IE e seus cursos são de alto nível, servindo como verdadeira referência para os demais (Brasil, s/d).

40 Segundo a Resolução CEEDRS 0342/2018 as populações do campo são formadas pelos “agricultores familiares, pecuaristas familiares, assentados e acampados da reforma agrária e atingidos por barragens, quilombolas, indígenas, agricultores e pescadores, silvicultores, extrativistas, trabalhadores assalariados rurais e outros que obtenham suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural” e as escolas do campo são aquelas situadas em área rural, conforme definição da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a população do campo (CEEDRS, 2018).

avaliação, entre os critérios elencados, destacamos: “articulação com um conjunto de movimentos sociais e sindicais do campo ou Comitês Estaduais de Educação do Campo” (idem, p.3, item 5.1.3.1.g).

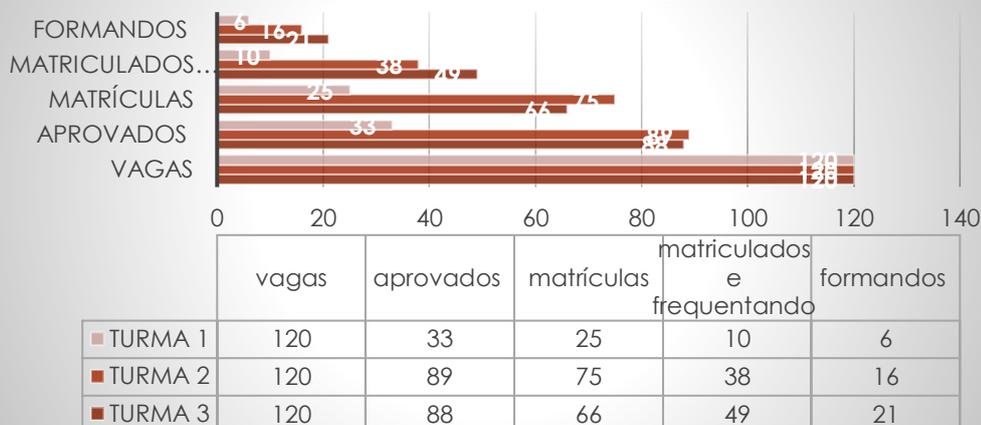
Sobre a presença dos movimentos sociais na formulação dos projetos, Molina (2015) pondera que uma das principais características das políticas de Educação do Campo refere-se à participação dos movimentos sociais na elaboração e concepção de tais políticas. Na EduCampo, os movimentos sociais do campo, por diferentes motivos, não participaram do desenho e da implementação do curso e, por isso, o diálogo com as comunidades se deu no nível de secretarias dos municípios (SMED) da área de abrangência do curso e com a secretaria estadual de educação (SEDUC).

O Edital 02/2012 buscava projetos que pudessem contribuir para “a expansão da oferta da educação básica nas comunidades rurais e para a superação das desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações do campo”, tendo como “prioridade a garantia da formação inicial de professores em exercício nas escolas do campo que não possuíssem o Ensino Superior” (Brasil, 2012a, p.1, item 1.1, grifo nosso). Em relação a priorizar “professores em exercício nas escolas do campo” (idem), o primeiro vestibular da EduCampo foi voltado para atender a necessidade de professoras(es) graduadas(os) para trabalhar junto às populações do campo e qualificar sua atuação nas escolas do campo. A EduCampo tinha, em 2014, o objetivo de preencher as 120 vagas da primeira turma com professoras que já atuavam nas escolas do campo, na área de abrangência do curso, e o primeiro processo seletivo foi voltado para esse perfil.

A EduCampo realizou “vestibular específico, mantendo, necessariamente, o caráter de política afirmativa do Procampo” (Molina, 2015, p. 154) a fim de colaborar para que os sujeitos camponeses pudessem acessar essa política. Mesmo com esse cuidado e divulgação nas zonas rurais da área de abrangência do curso, o perfil discente não atingiu as populações do campo (Labrea, Dornelles, Kiekow, 2018, p.155). Em relação à seleção anual de novos discentes, vemos no gráfico 1, que nas três primeiras turmas, em vez de 360 estudantes idealizados, tivemos 210 aprovados no vestibular diferenciado ofertado pelo curso e, destes, 166 matriculados na 1ª etapa, 97 frequentando e 43 formadas(os), no período da realização da pesquisa (2020-2021).

Gráfico 1 – N° de vagas, aprovados (no vestibular), matrículas (na Etapa 1) e frequência (na Etapa 1) e formandos (no tempo regular do curso) na EduCampo

Nº vagas, aprovados, matrículas, frequência e formandos EduCampo



Elaboração das(os) Autoras(es). Fontes: Lista de aprovados EduCampo, Lista de Matrículas e Lista de Formandos EduCampo. Obs.1: Na Turma 3 se formaram três discentes originalmente da Turma 2. Obs.2: Em 2020/2 havia quatro educandas(os) da Turma 2 e dez educandas(os) da Turma 3 matriculadas(os) e frequentando as aulas.

No primeiro edital do curso, a não liberação por parte de grande parte das secretarias de educação das(os) docentes para o TU, vai esvaziar a primeira turma e, com isso, as/os docentes do curso direcionaram os dois vestibulares posteriores para candidatos que concluíram ou estavam em vias de concluir o Ensino Médio, sem vagas prioritárias para as populações do campo ou professores de escolas do campo. Com isso, o perfil das educandas e educandos do Curso aponta para a pouca procura pelo curso por moradores da zona rural, pois 80,5% das(os) discentes são moradores da zona urbana⁴¹, 50% vivem na Capital, Porto Alegre (Labrea, Dornelles, Kiekow, 2018, p.158).

Nem todos que foram aprovados no processo seletivo se matricularam no curso, mas a taxa de matrículas em relação ao número de aprovados foi bem alta, como podemos ver no gráfico 1. As diferenças começam quando olhamos para o número de pessoas matriculadas e frequentando o curso, no mesmo gráfico. Nessa ocasião, houve a primeira grande evasão do curso e os principais motivos, segundo registro de conversas com educandos que resolveram não dar continuidade ao curso, foram os seguintes: na primeira reunião das turmas, para apresentação do curso, dos docentes e do projeto para a primeira etapa, muitas pessoas compreenderam que 1) estavam fora do perfil do curso e 2) não teriam a disponibilidade para os TU e TC. Depois de acompanhar as primeiras aulas, não vieram mais e deixaram o curso, embora nem todos tenham trancado a matrícula, a fim de continuar usufruindo dos benefícios do vínculo com a universidade.

41 A pesquisa Cartografia do perfil dos egressos da EduCampo, realizada no período de 2020 a 2022, mostra que não houve “o retorno ao campo” (Labrea, Dornelles, Kiekow, 2018), e os egressos que viviam no campo, ali continuaram e estão trabalhando nas escolas do campo da sua região, em cooperativas e assumiram cargos em função da sua formação. Os egressos que vivem na cidade estão trabalhando em escolas estaduais, municipais e privadas da Porto Alegre e Região Metropolitana. Uma pequena porcentagem segue aposentada e outra pequena porcentagem trabalha no comércio ou serviços. Apenas um egresso morador de Porto Alegre, trabalha em uma escola do campo na região rural da cidade.

Podemos perceber, no gráfico 1, que entre as educandas e os educandos que permaneceram no curso, nem todos conseguiram se formar no tempo regular do curso, em quatro anos, mesmo assim, o percentual de concluintes foi maior que a média nacional, de 22,1%, de concluintes na universidade pública, segundo o Censo da Educação Superior (Brasil, 2020). Um aspecto muito positivo do Edital 02/2012 foi a possibilidade de contratar até 15 professores para cada curso de Licenciatura em Educação do Campo, no âmbito das Universidades; 3 técnicos administrativos para cada curso de Licenciatura em Educação do Campo, no âmbito das Universidades e o valor de custeio, na ordem de R\$ 4.000,00 por estudante (Brasil, 2012a, p. 5, itens 10.1.1, 10.1.3 e 1.0.3.1).

O Edital 02/2012 foi uma ação fundamental do Programa de Apoio as Licenciaturas em Educação do Campo⁴² (Procampo) e, até meados de 2018, a Diretoria de Educação do Campo do MEC acompanhou as licenciaturas, fez vários encontros de formação com os docentes dos 42 novos cursos de LEdoC, enviou um consultor para fazer o monitoramento dos cursos no estado e esteve atualizada sobre os desdobramentos da política em cada universidade selecionada. Desde 2019, houve pouco contato com a referida secretaria, não foram lançados novos editais e tampouco recursos para desenvolver outras atividades de formação de professores porque a política de EdoC não era prioridade no governo federal e vivemos um tempo de refluxo democrático e perda de direitos que refletiu amplamente nas políticas educacionais e, principalmente, nas modalidades da Educação Básica. Este refluxo, em nossa leitura, impactou justamente o desenvolvimento das potencialidades da política:

consolidação da Educação do Campo como área de produção de conhecimento; acúmulo de forças para conquista de novas políticas e cursos; desencadeamento de novas lógicas para Organização Escolar e Método do Trabalho Pedagógico em Escolas do Campo; ampliação do acesso e uso de novas tecnologias nas Escolas do Campo (Molina, 2015, p.148).

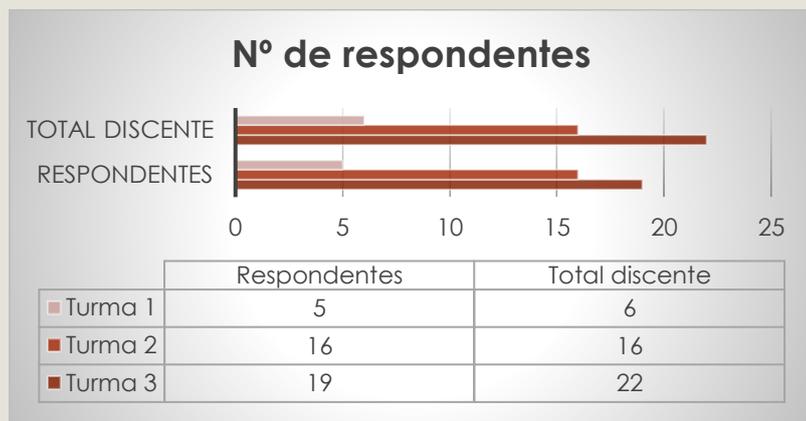
Da mesma forma, podemos constatar que a inobservância de aspectos relevantes do Edital 02/2012, como o perfil urbano das educandas e educandos, a ausência de interlocução com os movimentos sociais do campo, a opção por focar em um perfil universal na seleção e assim não priorizar docentes de escolas do campo e populações do campo, entre outros, resultou, como veremos adiante, em evasão e em certa “descaracterização potencial do curso”, como adverte Molina, pois nas três primeiras turmas o sistema de ingresso no curso não conseguiu “promover o ingresso dos sujeitos camponeses na Educação Superior” e, com isso, “garantir o protagonismo dos movimentos sociais do campo na sua execução; se vincular organicamente com as lutas e com as Escolas do Campo” (Molina, 2015, p.148).

Perfil do egresso da EduCampo

A pesquisa que cartografou o perfil do egresso está sendo realizada desde 2021, foi enviada para as 44 educandas e educandos que se formaram no tempo regular do curso das três primeiras turmas da EduCampo. Destas(es), 40 responderam ao questionário, como mostra o gráfico 2, e temos um mapa que descreve aspectos importantes do trabalho e estudos posteriores à formatura.

Gráfico 2 – N° de respondentes por turma da pesquisa Cartografias da EduCampo – perfil do egresso, de 2021

42 Fundamental para essa ação foram as quatro experiências-piloto (Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade de Brasília, Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal de Sergipe), ampliadas posteriormente com a oferta de novos cursos, por meio dos Editais MEC nos 2/2008, 9/2009 e 2/2012 (BRASIL, 2008, 2009, 2012) (Molina, 2022, p. 459).



Elaboração das Autoras. Fonte: Respostas do questionário on-line Cartografias da EduCampo – perfil do egresso, de 2021.

Vamos, a seguir, apresentar as questões de pesquisa e alguns gráficos com a síntese das respostas. Das respondentes, 33 eram mulheres e 8 homens e a grande maioria, 32 respondentes tinham mais que 29 anos, como mostra o gráfico 3, ou seja, adultos entre 30 e 59 anos formam o maior grupo de formandas do curso.

Gráfico 3 – Faixa etária dos respondentes da pesquisa Cartografias da EduCampo – perfil do egresso, de 2021



Elaboração das Autoras. Fonte: Respostas do questionário on-line Cartografias da EduCampo – perfil do egresso, de 2021.

Antes de se formar 25 egressas(os) trabalhavam – a maioria docente ou funcionário público -, depois de formadas(os), esse número aumentou para 32 discentes empregadas(os), sendo que 5 trabalham como professoras na rede privada, 12 professoras na rede pública de ensino, 15 em outras atividades não ligadas à educação, como 3º setor, funcionalismo público, vendas, serviços, agricultura familiar, faxina.

Em relação à Educação do Campo, 30 respondentes disseram que não trabalham com a EdoC, mesmo aquelas que são professoras, e 11 trabalham com a EdoC tanto na docência - 6 professoras, e 5 trabalham com a EdoC em atividades no 3º setor e no funcionalismo público. Em relação à continuidade dos estudos, temos 1 doutoranda, 4 mestrandas, 2 fazendo especialização e 2 cursando uma nova graduação.

Para as egressas(os) as principais qualidades do curso foram as descritas na tabela 1:

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

Tabela 1 – Principais qualidades da EduCampo

Qualidades	Nº de Menções
Alternância (TU e TC)	17
Estágio	1
Proposta de educação de qualidade, integral, diferenciada.	20
Educação voltada para as populações do campo e povos e comunidades tradicionais	13
Saídas de campo	3
Interdisciplinaridade	4
Área de atuação – CN	1
Relação discentes e docentes	3
Escuta sensível e olhar atento para os discentes	1
Currículo	1
Docência compartilhada	1
Boa formação docente	1

Elaboração das Autoras. Fonte: Cartografias da EduCampo- perfil do egresso – 2021

Recortes discursivos – qualidades do curso
Um das principais qualidades me parece por ser uma educação diferenciada, humanizadora pensada para a população do campo.
O fato de estudar a história da educação do campo e de promover muitas saídas de campo e ter um a "alternância" de 1 semana na universidade.
As estratégias de abordagem dos conteúdos e a aproximação das escolas e comunidades no início do curso.
Uma educação de qualidade que proporciona estratégias para o desenvolvimento sustentável, econômico, social e político.
Aulas com interdisciplinaridade, visão ampla, análise sócio, política e cultural dos conteúdos e momento atual. Saídas de campo.
Interdisciplinaridade e a alternância e eixos temáticos propostos pelo curso.
Dar visibilidade a quem é "invisível" na sociedade, povos tão ricos culturalmente e tão esquecidos, a Educampo coloca todos esse povo em evidência, suas lutas, suas crenças, mostrando que eles têm voz e tem vez.

Elaboração das Autoras. Fonte: Cartografias da EduCampo- perfil do egresso - 2021

Ao serem questionadas(os) em quais aspectos a EduCampo poderia melhorar as principais respostas foram as descritas na tabela 2:

Tabela 2 – Principais aspectos que poderiam ser melhorados na EduCampo

Aspectos que poderiam ser melhorados	Nº de Menções
Alternância (TU e TC)	7
Poucas aulas teóricas	1
Ausência dos movimentos sociais do campo no curso	4
Poucas saídas de campo para lugares diferentes que a escola e comunidade	3
Interdisciplinaridade	3
Avaliação	1
Maior participação docente nas atividades de TC	1
Dar apoio financeiro para todos discentes para TU e TC	3
Aulas longas e cansativas	5
Currículo	2
Metodologia	4
Infraestrutura	2
Mais divulgação do curso nas comunidades	1
Disciplinas de Ciências da Natureza mais estruturadas e mais bem trabalhadas	2

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

Fazer parcerias com as prefeituras e secretarias de educação para oferecer o curso nas escolas do campo	1
Discriminação e abuso por parte de alguns docentes	2
Formação por área é fora da realidade das escolas do campo	1
Formação por área e disciplinar	1
Mais aulas de Libras	1
Mais aulas de Psicologia da Educação	1
Realizar mais docência compartilhada	1
Docentes que não conhecem a Educação do Campo	3

Elaboração das Autoras. Fonte: Cartografias da EduCampo- perfil do egresso - 2021

Recortes discursivos – o que poderia melhorar	
Interdisciplinaridade	
Achei um pouco difícil conciliar o trabalho com as aulas. Tive dificuldades de conseguir liberação do trabalho para acompanhar o TU.	
Qualificar os professores, temos muitos professores que não entendem o que é o campo brasileiro.	
Participação ativa de movimentos populares do campo e alternância de acordo com o perfil das turmas.	
Poderia ter mais saídas de campo para conhecer outros espaços que dialoguem com a EduCampo.	
Conduta profissional e abuso de autoridade dos professores. E discernimento da realidade dos estudantes, principalmente os trabalhadores, para cursar a LEdoC.	
No tempo de alternância	

Elaboração das Autoras. Fonte: Cartografias da EduCampo- perfil do egresso - 2021

A Cartografia da evasão

A pesquisa realizada por meio do questionário on-line, Cartografias da EduCampo - motivos das evasões (2020-2021), reiterou elementos que já haviam sido mencionados na pesquisa anterior (Labrea, Kiekow, Dornelles, 2018) e mostrou novos elementos que ajudaram a elucidar as razões pelas quais muitas(os) educandas(os) saíram do curso. Nesta seção, vamos focar nos recortes discursivos das respostas do questionário e das narrativas anotadas em nosso diário de campo, apresentar algumas tabelas e gráficos para melhor visualização dos dados produzidos pela pesquisa e tentar um diálogo tanto com as diretrizes da EdoC e os termos do Edital 02/2012, quanto com as(os) pesquisadoras(es) da área.

Enfatizamos que este não é um estudo de amostragem, a fim de generalizar e chegar a conclusões definitivas sobre as razões e motivações para a evasão. Tampouco se consideram os recortes discursivos como totalizantes ou da verdade os fatos. Em nossa leitura, cada respondente traz em seu discurso suas próprias condições de (re)produção, a partir de seu lugar enunciativo, atravessado pela história, memória e pela ideologia. Nossa proposta de cartografia é seguir a narrativa das/dos respondentes e a partir dela buscar entender este universo específico, a fim de dialogar com a política de formação de educadores do campo, implementada pelo governo federal.

Em nossa pesquisa conseguimos conversar com quase todas as pessoas que saíram do curso e obtivemos respostas de 17 pessoas, das Turmas 2 e 3, ao nosso questionário on-line de 2020, o que corresponde a 14% das educandas e educandos que saíram do curso, sem se formar. Os respondentes pertenciam 43% à Turma 3 e 57% à Turma 2, como mostra a tabela 1. Não houve respondentes da Turma 1 porque não temos o contato das(os) educandas(os) que saíram no primeiro semestre do curso, em 2014, antes do início desta pesquisa e depois não houve evasão, somente troca de turma.

Tabela 3 – Sexo e nº de respondentes que participaram da pesquisa sobre as razões da evasão

TURMA 2	TURMA 3
---------	---------

N° de respondentes que participaram da pesquisa sobre as razões da evasão	Mulher	Homem	Mulher	Homem
	4	6	7	0
Total Geral	10		07	

Elaboração das Autoras. Fonte: Cartografias da EduCampo – razões para evasão de 2020

Podemos perceber, no gráfico 2, a grande maioria das educandas e educandos que saíram do curso são adultas(os), com idade entre 30 e 50 anos, e esta é uma característica das três turmas, mesmo entre aquelas(es) que permaneceram.

Gráfico 4 – Faixa etária das(os) respondentes que participaram da pesquisa sobre as razões da evasão



Elaboração da Autora. Fonte: Cartografias da EduCampo – razões para evasão – 2020

Outra característica que coincidiu com o perfil discente da maioria das integrantes das três turmas, é que todas(os) respondentes eram urbanas(os) e viviam na cidade, em geral em Porto Alegre ou nas cidades da região metropolitana. Destes, 31,3% das(os) respondentes sinalizaram que pretendiam retornar à EduCampo, “assim que fosse possível” (R01).

Uma solução possível, para mudar o perfil desse alunato, seguindo a linha das sugestões das educandas e educandos em nossa pesquisa, é a oferta de cursos nas comunidades rurais, com os docentes do curso indo até esses locais para suas aulas. Essa possibilidade, aventada desde 2017/2018, pressupõe uma parceria entre estado e/ou municípios para disponibilizar o local das aulas e as estudantes, preferencialmente professoras da rede e populações do campo, e criar um calendário que permitisse que a EduCampo atendesse vários municípios simultaneamente, capilarizando suas ações.

O número de matrículas das Turmas 1, 2 e 3 na primeira etapa do curso, em 2014/2, 2015/2 e 2016/2, respectivamente, e o número de discentes matriculadas(os) e frequentando o curso, podem ser vistos na tabela 2. Há, no entanto, nas três turmas, uma grande diferença entre o número de estudantes matriculadas(os) e o número de estudantes que de fato vinham nas aulas. As matrículas na última etapa do curso de cada turma, 6, 20 e 31, respectivamente, mostra que a taxa de evasão do curso, calculada com base nas discentes desistentes em relação ao total de estudantes matriculadas(os) e frequentando, foi de

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

76%, 73% e 53%, respectivamente, e 109 pessoas iniciaram o curso e não conseguiram, por diversos motivos, permanecer e finalizar a licenciatura, como vemos na tabela 2.

Tabela 4 – N° de matrículas e taxa de evasão do curso

DESCRIÇÃO	TURMA 1	TURMA 2	TURMA 3
N° de vagas	120	120	120
N° de matrículas na 1ª. Etapa	25	75	66
N° de discentes matriculados e frequentando o curso na 1ª etapa do curso	10	38	49
N° de matrículas em 2018/2 (última etapa da Turma 1)	06	23	29
N° de matrículas em 2019/2 (última etapa da Turma 2)	00	20	32*
N° de matrículas em 2020/2 (última etapa da Turma 3)	00	00	31
Taxa de evasão final (% entre o n° de matrículas na 1ª. etapa e o n° de matriculados na última etapa do curso)	76%	73%%	53%
Taxa de ocupação real das vagas (% entre o número de vagas ofertadas e o número n° de matriculados na última etapa do curso)	5%	16,6%	25,8%

Elaboração das(os) Autoras(es). Fonte: Lista de Matrículas EduCampo.

Obs.1: Em 2018 duas educandas da Turma 1 passaram a compor a Turma 2; na Turma 3 houve o ingresso de um novo discente por transferência da EduCampo do Litoral Norte.

Obs.2:* Em 2019/2 três discentes da Turma 2 passaram a compor a Turma 3.

Já o que denominamos taxa de ocupação real das vagas, vemos que na Turma 1 apenas 5% das vagas disponíveis foram ocupadas, na Turma 2 cerca de 16% e na Turma 3 cerca de 25%, respectivamente. Muitas pessoas se matriculavam regularmente, no sistema on-line da universidade, para que pudessem usufruir dos serviços da universidade como bibliotecas, restaurante universitário, passe de ônibus com preço da passagem reduzido etc., mas não vinham nas aulas. Em 2018, a Comissão de Graduação (Comgrad) da EduCampo passou a fazer as matrículas das educandas e educandos do curso e houve uma exclusão daquelas(es) que mantinham o vínculo, mas não frequentavam as aulas. Desde então, o número de matrículas refletiu o número de estudantes frequentando regularmente o curso.

Os motivos da evasão

As contingências da vida urbana, o regime de alternância adotado no curso, a necessidade de trabalhar ou arrumar um emprego foram os principais motivos que, segundo os respondentes, inviabilizaram a permanência destas educandas e educandos na universidade, principalmente no período de 2015/2 a 2017/2. A tabela 3 traz as principais motivações para a saída das/dos respondentes do curso.

Tabela 5 – Motivações para a saída do curso

MOTIVAÇÕES	TURMA 2		TURMA 3		TOTAL
	Mulher	Homem	Mulher	Homem	
Sexo					
Incompatibilidade com o regime de alternância	2	6	2	0	10
Necessidade de trabalhar	2	6	2	0	10
Desempregada(o)	0	3	3	0	6

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

Sem recursos financeiros para se manter no curso	1	2	3	0	6
Relacionamento ruim com docentes	1	1	3	0	5
Mudança (de país, estado ou cidade)	1	1	2	0	4
Racismo/machismo institucional docente	1	0	3	0	4
Doença na família ou tratamento de saúde da(o) discente	0	0	3	0	3
Racismo/machismo discente	0	0	3	0	3
Mudança de curso	0	1	1	0	2
Baixa expectativa de trabalho com o curso	1	0	1	0	2
Falta de tempo para estudar	1	0	0	0	1
Falta de motivação com o curso	0	0	1	0	1
Curso difícil	1	0	0	0	1
Relacionamento ruim com colegas	0	0	1	0	1

Elaboração das Autoras. Fonte: Cartografias da EduCampo – razões para evasão - 2020

Obs.: As respondentes, em suas narrativas, mencionaram mais de uma motivação para explicar sua saída do curso.

A grande maioria, 62%, das educandas e educandos que saíram do curso estão trabalhando. Das(os) estudantes empregadas(os), apenas uma estava atuando na educação pública, 40% atuavam na rede privada de educação, 10% eram funcionários públicos (estadual, municipal ou federal), 10% atuavam no terceiro setor, 10% na área de serviços e 30% em outras áreas.

Duas respondentes continuaram na universidade, mas mudaram de curso. Os motivos para mudarem de curso focam na necessidade de trabalhar enquanto estudava e a falta de perspectiva em relação ao futuro profissional dentro da Educação do Campo, no que são seguidas por outras colegas, como podemos observar nos recortes discursivos, retirados das respostas do questionário:

Tabela 6 – Recortes Discursivos

Recortes discursivos – trabalho
Eu troquei de curso para poder trabalhar enquanto estudava pois precisava me manter em Porto Alegre (R02).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

Não vi a possibilidade de mercado de trabalho na área, pois com as mudanças de governos não vislumbrei que dariam continuidade do projeto tais, como: criação da vaga específica pra [sic] este profissional atuar no mercado de trabalho (R03).

Em função da carga horária da instituição onde trabalho, não tava [sic] conseguindo ir aulas (R04);

Tenho que trabalhar em horário fixo e isso me levou a ter muitas faltas e não acompanhar os conteúdos (R05);

... o fato do (sic) curso consumir todo o meu dia, tornou muito difícil que eu me mantivesse, pois tenho dois filhos e infelizmente não poderia também ficar dependendo de uma bolsa que poderia não chegar (R06);

... A perda do emprego tornou impossível pagar o aluguel e me manter em PoA (R12);

Desemprego, falta de dinheiro pra [sic] os deslocamentos e me manter (R07);

É muito difícil para quem está empregado negociar cerca de duas semanas de ausências em um único mês e é muito difícil para quem está desempregado se manter no Curso durante esse tempo ou arrumar trabalho que aceite essa temporalidade (R08).

Problemas financeiros, ter que trabalhar e compatibilizar os horários do curso (R09).

Elaboração das Autoras. Fonte: Cartografias da EduCampo – razões para evasão - 2020

Os recortes narrativos apontam para uma questão muito importante: até 2017/2, período em que a maior parte das evasões ocorreram, havia, realmente, pouca perspectiva de trabalho nas escolas do campo municipais e estaduais, pois foi somente em abril de 2018 que o Conselho Estadual de Educação, através da Resolução nº 342, de 11/04/18, consolidou as Diretrizes Curriculares da Educação Básica nas Escolas do Campo que estabelece condições para a sua oferta no Sistema Estadual de Ensino. Ainda não houve concurso público estadual para Educação do Campo e nossas educandas e educandos somente podem trabalhar por meio de contrato emergencial temporário, mas há uma demanda por educadoras(es) do campo e uma omissão por parte dos governos municipais e estaduais, principalmente na oferta do ensino médio.

Esta pesquisa, realizada em 2020, com as pessoas que saíram do curso e a pesquisa sobre o perfil das(os) educandas(os) do curso, de 2017, trouxeram as mesmas questões, as mesmas dificuldades, pois 89,8% das(os) educandas(os), em 2017, declararam que tinham muitas dificuldades em permanecer no curso, a maior delas por questões financeiras, pois fazem parte da classe trabalhadora e tinham dificuldade para negociar carga horária no tempo universidade e muitos tiveram que se afastar do emprego para continuar estudando (Labrea, Dornelles, Kiekow, 2018, p.157).

Curiosamente, nenhuma educanda ou educando atribuiu sua saída do curso por viver na cidade e não na zona rural. Isso pode ser explicado, ao menos parcialmente, por suas histórias de vida, mapeadas na pesquisa de 2017. “Dos 80% educandos e educandas que vivem na cidade, 63,2% viveram parte de sua vida no campo. Apenas 21% dos discentes nunca viveram no campo e nasceram e se criaram na cidade” (Labrea, Dornelles, Kiekow, 2018, p.157).

Não obstante essa intencionalidade em relação ao retorno ao campo, a pesquisa realizada em 2021 sobre o perfil do egresso, mostra um outro cenário: das 43 educandas e educandos formados no tempo regular do curso, 41 responderam ao nosso questionário on-line e 6 docentes responderam que trabalham com a EdoC, mas, destes, apenas dois docentes foram trabalhar nas escolas do campo depois de formados, pois quatro já trabalhavam e continuaram trabalhando nas escolas do campo.

Em 2020, as narrativas discentes mostram que o regime de alternância, composto, àquela época, por três períodos de TC e TU não acompanhava as temporalidades das(os) estudantes urbanas(os) do curso, tampouco as temporalidades das populações do campo e nem acompanhava o calendário escolar das professoras das escolas do campo matriculadas no curso. O resultado eram tempos que contribuíram para a evasão do curso.

Essa percepção das(os) discentes evadidos já integrava o discurso das Turmas 2 e 3 desde o início do curso. Em um exercício de avaliação do PPC da EduCampo, nas aulas de Organização Escolar, as(os) discentes⁴³ da Turma 3 fizeram, em um texto coletivo (Soares et al, 2017), várias ponderações e análises importantes sobre o tema e trazem vários elementos que mostram as dificuldades em compatibilizar estudo e trabalho, em função do regime de alternância:

Tabela 5 – Recortes Discursivos

Recortes discursivos – regime de alternância
... No campus da UFRGS, da cidade de Porto Alegre, não faz sentido porque não há produção e nem escolas do campo. (R10)
O regime de alternância do curso chegou antes dos educandos e não contempla seu perfil. Ele se afasta do que a Educação do Campo defende que é a alternância integrar o mundo do trabalho ao mundo da escola (R11);
[O TU] não segue o calendário do plantio do arroz em Nova Santa Rita ou o calendário da escola guarani em Viamão, não acompanha as festas e celebrações das escolas e comunidades onde se faz o TC (R12);
[O TU] é um tanto sem sentido, uma vez que seus acadêmicos em sua esmagadora maioria não tem relação com o campo e/ou meio rural, ou seja, não são sujeitos do campo (R14).

43 Das(os) 22 educandas(os) que realizaram esse exercício, 4 educandas e 3 educandos evadiram do Curso.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

Infelizmente os horários [do TU e TC] também dificultam bastante quem precisa trabalhar (Soares et al, 2017).

A carga horária do tempo universidade é muito elevada, num curto período (média 11 dias - com aulas na manhã, tarde e noite) e tempo comunidade muito longo (Soares et al, 2017).

A grade de curricular fica inviável para quem precisa trabalhar conseguir conciliar a faculdade (Soares et al, 2017).

Infelizmente os horários [do TU e TC] também dificultam bastante quem precisa trabalhar (Soares et al, 2017).

Elaboração das Autoras. Fonte: Cartografias da EduCampo – razões para evasão - 2023

O grande desafio da alternância, pelo que se pode inferir dos recortes discursivos acima, é sua organização temporal. Idealmente, cada turma deveria organizar o regime de alternância que melhor atendesse as especificidades das estudantes e da comunidade. Isso exigiria um certo nível de articulação entre a universidade, as escolas, as comunidades e suas educandas e educandos.

Nesse cenário, fica clara a importância de se considerar a “realidade social e cultural específica das populações a serem beneficiadas [...]” e “apresentar diagnóstico da demanda no âmbito do ensino fundamental e do ensino médio [...]” bem como perfil e características sociais, culturais e econômicas de suas populações (Brasil, 2012a, p.2 itens 3.5.a e 3.5.d), pois sem um mapeamento prévio das populações do campo, do número de docentes em cada comunidade que precisam de formação e sem articulação com os movimentos sociais do campo, o que se tem é uma alternância que prejudica tanto as(os) educandas(os) quanto o trabalho realizado nas comunidades.

Com isso, o planejamento e a organização dos docentes universitários para o TU e TC seria então muito mais complexo, pois a realidade social e cultural das comunidades, as demandas dos movimentos sociais do campo seriam os eixos estruturantes do trabalho pedagógico. O vestibular não priorizou as docentes e as populações do campo, foi aberto para todas(os) que terminaram o ensino médio, e essa escolha definiu como público-alvo desta seleção um grupo de educandas e educandos urbanos que tiveram que construir toda uma relação com as comunidades visitadas no TC e isso, de muitas formas impactou e facilitou a evasão no curso.

Para tentar ajudar a resolver ou ao menos amenizar essas questões, em 2017/2, a Turma 3 se fez uma Proposta de reorganização do calendário do regime de alternância na EduCampo: contribuição da Turma 3 (Nunes et al, 2017), escrita coletivamente por 22 discentes, teve adesão de 54 discentes, das três turmas e foi aprovada na Comissão de Graduação da EduCampo, para reorganizar o calendário da Turma 3, a partir de 2018/1.

Essa Proposta surgiu no contexto de uma assembleia de estudantes, no qual as(os) discentes fizeram uma avaliação dos motivos pelos quais muitas(os) haviam saído do curso e outras(os) estavam lutando para se

manter. Para além das questões financeiras, o regime de alternância foi considerado o principal entrave para a permanência da grande maioria dos estudantes. A Proposta da Turma 3 enfatiza esses aspectos:

Tabela 7 – Recortes Discursivos

Recortes discursivos
<p>A constatação de que a alternância é simultaneamente a força e a fraqueza do curso, sinaliza que ela pode ser readequada para atender plenamente seus objetivos. O calendário de alternância é arbitrário, não segue o calendário das escolas do campo (e muitos professores têm que se ausentar ou da escola ou do TU nas datas de festas e avaliações), não segue o calendário de plantio ou de colheita, não segue o calendário religioso ou cultural das populações do campo. Nesse sentido se afasta do PPC [do curso] que afirma que serão propostos três momentos de alternância por semestre letivo, de modo a possibilitar diversas interfaces entre os mundos da vida rural, em particular os mundos do trabalho docente e do Campo, e o mundo acadêmico devidamente mediatizados e problematizados pelas intervenções pedagógicas da equipe de professores e professoras desta Universidade (UFRGS, 2013, p.6). (Nunes et al, p.3, grifo nosso).</p>
<p>Outra questão que pesa muito é que as duas semanas de TU são exaustivas: 10 horas diárias de aula, de segunda a sábado por duas semanas. É comum termos 6 horas seguidas de uma mesma disciplina. As teorias de aprendizagem que aprendemos nessas mesmas disciplinas nos ensinam que não é possível uma aprendizagem de qualidade tendo aula das 8 da manhã às 8 da noite, durante duas semanas seguidas. Ficamos exaustos e saturados, sem tempo para lazer, tempo livre, atividades físicas ou culturais (Nunes et al, p.3, grifo nosso).</p>

Elaboração das Autoras. Fonte: Cartografias da EduCampo – razões para evasão - 2023

Apontaram os seguintes argumentos para que o regime de alternância fosse modificado a partir de então:

Tabela 8 – Recortes Discursivos

Recortes discursivos – argumentos
<p>É muito difícil para quem está empregado negociar cerca de duas semanas de ausências em um único mês e é muito difícil para quem está desempregado se manter no Curso durante esse tempo ou arrumar trabalho que aceite essa temporalidade (Nunes et al, p.3).</p>
<p>O PPC do curso afirma: “o Tempo Universidade acontecerá em turnos concentrados com aulas pela manhã, tarde e vespertino, perfazendo 10h diárias nos meses de fevereiro, abril e junho nas etapas ímpares e julho, setembro e novembro nas etapas pares. Se necessário, poderá ocorrer ajustes desde que não prejudiquem o Regime de Alternância” (UFRGS, 2013, p.18, grifos dos autores). Nesse sentido há abertura para se pensar opções mais adequadas ao perfil dxs educandxs, respeitando-se 60% da</p>

carga horária do curso vinculada ao Tempo Universidade e 40% da carga horária ao Tempo Comunidade (Nunes et al, p.3).

Ter aulas em três turnos se justificava quando, no início da EdoC e nos cursos que contam com a maioria de trabalhadores do campo, havia uma urgência na formação de educadores, pouco tempo para sua implementação e uma necessidade do retorno o mais breve possível desses trabalhadores para suas comunidades. Em um curso de graduação de 4 anos, essa urgência pode ser modalizada, pois 80% dos nossos educandos e educandas vivem na cidade, sendo 40% em Porto Alegre, o que sugere que outras temporalidades podem ser mais adequadas para o perfil do grupo. ... Acreditamos que essa nova temporalidade vai ajudar muito na permanência dos discentes no curso ... com aulas mensais (uma semana por mês) seria mais fácil negociar as ausências no trabalho e depois recuperar a carga horária (Nunes et al, p.4).

Elaboração das Autoras. Fonte: Cartografias da EduCampo – razões para evasão - 2023

A partir de 2018/1, houve mudanças na periodicidade dos TU e TC da Turma 3, aprovadas na Comgrad da EduCampo. As turmas 1 e 2 não quiseram mudar o regime de alternância porque a Turma 1 já estava em processo de formatura e a Turma 2 a seguiria no ano seguinte, estando realizando os estágios e a escrita do TCC. Assim, a Turma 3 passou a ter uma semana de aula a cada mês e três semanas de TC, mantendo a carga horária inalterada durante o semestre.

A proposta foi elaborada considerando o perfil e a disponibilidade de horário da turma. As educandas e os educandos negociaram essa semana em seus trabalhos e, desde 2018/1, não houve evasão na Turma 3 em função da incompatibilidade entre a carga horária do curso e a de seus empregos. Com isso, a evasão da Turma 3 foi quase totalmente contida, pois apenas duas educandas saíram do curso, em 2019 e 2020, por motivos pessoais.

No PPC produzido em 2018, este novo desenho⁴⁴ da alternância foi adotado como modelo para novas as turmas.

Buscando possibilitar as necessárias ações dialógicas entre saberes acadêmicos e saberes referendados nas experiências de vida dos estudantes e nas territorialidades culturais dos diferentes espaço educativos escolares e não escolares, bem como nas devidas articulações entre teoria e prática nesses contextos, o curso prevê um Regime de Alternância no qual o Tempo Universidade acontecerá em períodos concentrados de uma a duas semanas, conforme a etapa. Nestas, a distribuição da carga horária e dias letivos variará em decorrências das especificidades tematizadas nos Temas Orientadores e nas territorialidades culturais mapeadas e problematizadas para a realização das saídas de campo e demais atividades de

44 Em 2021, a EduCampo fez um edital voltado para “candidatos que tenham concluído o ensino médio” sendo que “a ocupação das vagas oferecidas para o curso dar-se-á em pelo seguinte sistema de ingresso: a) por Acesso Universal (Ampla Concorrência); e b) por Acesso Universal (Ampla Concorrência) e Reserva de Vagas com garantia de, no mínimo, 50% das vagas para o Programa de Ações Afirmativas e a seleção foi via nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (UFRGS, 2021a, p.1-2, itens 1.2; 2.1; 2.2; 4.1). Inicialmente foram selecionados 23 estudantes (UFRGS, 2021b) e bem poucos se matricularam, assim um novo edital complementar foi aberto e foram selecionados outros 27 estudantes (UFRGS, 2021c). Atualmente apenas 03 educandas estão cursando a EduCampo e o TU e TC foi modificado, para atender as especificidades da turma, e as aulas do TU se dão semanalmente, às segundas e terças e o restante da semana fica para as atividades de TC.

ensino, pesquisa e extensão universitárias. Se necessário, poderão ocorrer ajustes neste Regime de Alternância, devidamente debatidos com professores, estudantes e COMGRAD (UFRGS, 2018, p.25)

O TU, no novo PPC, perfaz 70% da carga horária e as atividades são desenvolvidas na UFRGS, Campus Central ou na Faculdade de Agronomia, entre outras atividades de ensino em outros espaços. O TC é integralizado nas atividades planejadas pelos estudantes e professores no Tempo Universidade. Essas atividades são orientadas e acompanhadas pelos professores in loco e com o uso de ambientes virtuais de aprendizagem (UFRGS, 2018, p.27).

Ajuda de custo para estudantes que moravam fora de Porto Alegre

O curso de Educação do Campo é voltado para as populações do campo que vivem na zona rural e para recebê-los na cidade, muitas universidades alugam imóveis ou reservam um espaço nas casas de estudante para seus licenciandos, durante o TU. Como já mencionamos, a EduCampo tinha, nas 3 primeiras turmas, 80% de suas(eus) educandas(os) vivendo na zona urbana.

O MEC, no Edital 02/2012, disponibilizou recursos financeiros, na ordem de R\$ 4.000,00 por estudante (Brasil, 2012a, p. 5). A opção da EduCampo foi utilizar parte desse recurso como ajuda de custo para aquelas(es) que viviam fora de Porto Alegre, de cerca de R\$100,00 por dia de TU, voltada para todas(os) discentes que não viviam em Porto Alegre. Os discentes que moravam em Porto Alegre não receberam nenhuma ajuda de custo para se manter no curso por parte do curso.

Essa estratégia ajudou, ao menos parcialmente, para evitar algumas evasões e reprovações, pois dos beneficiários dos recursos de ajuda de custo, das três turmas, houve uma taxa de evasão de cerca de 18%, bem menor em relação à taxa geral, como pode-se perceber na tabela 4. Essa taxa de evasão aponta para as outras motivações para a saída do curso, além da financeira, descritas na tabela 3.

Chama a atenção que a Turma 3, que adotou o novo regime de alternância, se manteve bem estável e a Turma 2 que seguiu o regime de alternância proposto pelo PPC do curso, mostra saídas do curso em todo o período mapeado, até sua formatura em 2019. Na próxima tabela podemos acompanhar o número de discentes beneficiários de ajuda de custo, no período de 2017 a 2020 e essa flutuação nos números das(os) beneficiárias(os).

Tabela 9 – Estudantes da EduCampo atendidas(os) pela ajuda de custo para o TU

ANO	TURMA 1		TURMA 2		TURMA 3	
	Mulher	Homem	Mulher	Homem	Mulher	Homem
2017	6	1	17	3	17	6
2018	0	0	14	1	16	6
2019	0	0	12	1	16	6
2020	0	0	0	0	16	6

Elaboração das(os) Autoras(es). Fonte: Lista de Estudantes Ajuda de Custo – Comgrad EduCampo

Assistência Estudantil – a PRAE

Em 2018, o curso contava com 58 estudantes matriculadas(os) e, entre eles, 17 tinham perfil de vulnerabilidade socioeconômica e acessavam a assistência estudantil, disponibilizada pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

A PRAE é a responsável, dentro da universidade de implementar o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), concretizada pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que estipula que todas as Universidades Federais devem disponibilizar aos estudantes, com vulnerabilidade socioeconômica, condições para permanência e conclusão na graduação.

Das 17 educandas e educandos atendidas pela PRAE, seis eram da Turma 2, cinco mulheres e um homem, e onze da Turma 3, oito mulheres e três homens, como pode-se observar na tabela 5. Nas Turmas 2 e 3, apenas 2 estudantes atendidos pela PRAE se formaram fora do tempo regular do curso. Somente um estudante da Turma 3, atendido pela PRAE, não se formou no tempo regular e continuava vinculado ao curso em 2022. Esses dados indicam que quando contam com os benefícios da assistência estudantil, a tendência é permanecer e finalizar o curso dentro do tempo regular do curso, como podemos observar na tabela 5.

Tabela 10 – Estudantes da EduCampo atendidas(os) pela PRAE

DESCRIÇÃO/SEXO	TURMA 2		TURMA 3	
	Mulher	Homem	Mulher	Homem
Nº de formandas no tempo regular do curso (4 anos)	4	0	6	3
Nº de formandas que ultrapassaram o tempo regular do curso (4 anos)	1	1	2	0
Nº. de evasões	0	0	0	0
Total Geral	6		11	

Elaboração das(os) Autoras(es). Fonte: Lista de Estudantes PRAE 2018.

A PRAE impacta muito a vida discente, pois o restaurante universitário (RU), as bolsas e a oferta de moradia na casa do estudante são fundamentais para a permanência na universidade. O número de bolsas da PRAE em geral diminuiu no período estudado. Em 2016, a PRAE disponibilizou seis bolsas de trabalho para o curso e, a cada ano, esse número foi se reduzindo até que, em 2019, a EduCampo não dispunha mais de nenhuma bolsa e a direção da FACED passou a destinar anualmente uma bolsa para o curso.

Não obstante a dificuldade em acessar as bolsas da PRAE, todas educandas e educandos beneficiados pela PRAE participaram tanto de grupo de pesquisa, quanto de extensão universitárias, foram monitoras(es), bolsistas de iniciação científica e de extensão, foram autoras(es) de artigos, participaram dos eventos da EdoC, estão entre as discentes com maior nível de aproveitamento do curso, uma forte sinalização da importância das políticas de assistência estudantil para a manutenção, com qualidade, das discentes na universidade.

Há, no entanto, um grande contingente de estudantes que não podem desfrutar dos benefícios da PRAE porque sua renda mensal era maior do que o estipulado nas cotas sociais, mas essas pessoas ainda pertenciam à classe trabalhadora e tiveram muitas dificuldades para se manter no curso e algumas, em algum momento, interromperam seus estudos. Esse contingente que estava no entremeio, nem tão vulnerável que possa receber assistência estudantil, mas também sem estabilidade financeira que permitisse que continuassem estudando, era formado, em grande parte, pelas 109 pessoas que saíram do curso até 2020.

Conclusão

O objetivo deste artigo foi cartografar e problematizar os motivos da evasão da EduCampo, através de recortes discursivos de narrativas das pessoas que saíram do curso, por meio de várias atividades que

integraram a cartografia, como, entrevistas semi-estruturadas, questionário estruturado, seminário de história de vida, , os diários de campo das pesquisadoras e dos bolsistas de pesquisa e extensão, todos discentes do curso, suas memórias educativas, entre outras, descritas na seção metodológica, para captar as diferentes percepções, em relação a suas motivações para sair do curso.

Em 2017, ao realizar a pesquisa sobre o perfil discente, vimos nos recortes discursivos de então que a alternância, o trabalho e o desemprego eram as principais causas de evasão do curso. Na pesquisa sobre o perfil do egresso, de 2021, vimos que a alternância foi citada tanto como uma das qualidades do curso, como também um de seus problemas. Isso se deu principalmente porque a ideia de ter, desde o início da graduação, uma entrada nas comunidades rurais e escolas do campo, para realizar pesquisas e atividades de ensino e extensão universitárias, foi considerado pelas(os) discentes uma excelente estratégia pedagógica. O problema

Descrevemos a proposta da Turma 3 para modificar o regime de alternância e assim diminuir a alta incidência de pessoas que saíssem da EduCampo. Como esse era um tema importante porque a taxa de evasão era muito alta, procuramos, em 2020, aprofundar essas questões, por meio dos instrumentos citados anteriormente, para que pudéssemos constatar se as motivações se mantinham ou haviam se modificado.

[...] gostaríamos de apontar alguns deslocamentos importantes protagonizados pelos educandos e educandas do curso. Do ponto de vista da gestão o redesenho do curso significa aprendizado institucional, na medida em que se avalia uma política em curso, identifica-se um problema e há uma ação concreta que mobiliza todos os sujeitos envolvidas a fim de superá-lo. Do ponto de vista pedagógico significa que os educandos e educandas entenderam o sentido da alternância, se apropriaram dos conteúdos debatidos em sala de aula, fizeram uma análise coletiva para propor alternativas concretas e se mobilizam para superar a ideia de regime, limitada em sua formulação, e rumam em direção a uma pedagogia da alternância, na qual se amplia a espacialidade e a temporalidade do aprendizado. E do ponto de vista do trabalho, o redesenho permite uma nova negociação em seus empregos e a possibilidade de permanência no curso. Essa mobilização coletiva permite entender que os sujeitos das políticas são igualmente sujeitos de conhecimento e possuem estratégias relevantes do ponto de vista cognitivo para concretizá-las e interessa mapear, conhecer e teorizar sobre esses conhecimentos contextuais que estão sendo gestados na EduCampo (Labrea, Dornelles, Kiekow, 2018, p.158).

Como a EduCampo resulta da implementação, por parte do MEC, de uma política educacional voltada para formação de professoras e professores do campo, achamos importante retomar os critérios de seleção e avaliação do Edital 02/2012 do Procampo porque, em uma leitura preliminar, nos pareceu que houve um certo descompasso entre o perfil das(os) estudantes e o que foi proposto no edital em relação ao público-alvo.

Na análise do edital vimos que algumas apostas dos gestores do curso, principalmente no que se refere ao perfil estudantil proposto nos vestibulares das turmas 2 e 3, aberto a quem tinha o ensino médio completo, deu entrada a estudantes urbanos, que não eram docentes e nem tinham vínculo com escolas do campo e suas comunidades. A dificuldade em dialogar com os movimentos sociais do campo, com os fóruns ou comitês de EdoC na formulação do PPC também é uma característica do curso citada pelos egressos como um fator que poderia ser melhorado.

XII COLETIVO DE CANTANTES E BRINCANTES É DO CAMPO!

O Coletivo de Cantantes e Brincantes É do Campo! era formado por um coletivo de professores e educandos e educandas da EduCampo que se uniram para conhecer e cantar o cancioneiro que acompanha as manifestações culturais das diferentes populações do campo. Em nosso coletivo acolhemos todas as vozes que se imaginam cantantes e buscamos nosso repertório nas andanças coletivas e individuais de cada membro do grupo e das comunidades rurais nas quais realizam suas práticas educativas.

O *cantante*, na nossa percepção, é um educador popular do campo, pois, não é um cantor ou um músico, mas um educador que canta. *A própria ideia de cantantes provoca um deslocamento na ideia de quem é a pessoa autorizada a cantar, pois o educador em geral não é um cantor, mas mesmo assim pede licença e canta, na sua voz e nas suas condições* (Labrea, Sousa, Ferreira, 2017, p.7).

O *brincante* vem da tradição dos mestres e mestras da cultura popular que são artistas populares itinerantes que percorrem o interior do Brasil, as diferentes ruralidades, dedicados aos folguedos tradicionais; onde podem cantar, dançar, tocar instrumentos, improvisar versos e cordéis, fazer brincadeiras em geral em *roda*. Para os brincantes a brincadeira é coisa séria, levada de geração a geração pelos mais velhos aos mais novos - porque gente grande também brinca.

No Coletivo de Cantantes e Brincantes buscamos conhecer a cultura, a história e as manifestações culturais de três grupos em particular: quilombolas, indígenas e assentados de reforma agrária. Essa escolha se deu em função das atividades de tempo comunidade desenvolvidas por orientandas e grupo de pesquisa e extensão universitárias junto com essas populações do campo.

Nossas músicas eram escolhidas para que dialogassem com as práticas culturais das comunidades camponesas e dos movimentos sociais do campo e com a história de lutas e resistência do país, pois entendemos que as músicas muitas vezes denunciam e dão visibilidade para questões sociais importantes e anunciam as utopias possíveis.

Campo Imaginado

Desde 2018, o Coletivo é formado por mulheres, cantantes e brincantes da terceira turma da EduCampo. Na sua criação, em 2015, com educandos e educandas da segunda turma do curso, os integrantes que já haviam tido algum contato com a música se uniram para conhecer e cantar as músicas dos povos do campo e com isso organizaram um primeiro cancioneiro intitulado "campo imaginado", tema da primeira pesquisa do Coletivo que foi buscar na trajetória de seus próprios membros o que se entendia por "música do campo". O Coletivo, seguindo sua vocação, acolheu desde o início todas as vozes que se imaginavam *cantantes* e todas as mentes que se viam *brincantes*. E assim, criamos nosso cancioneiro a partir das andanças coletivas e individuais de cada um e das comunidades onde realizamos nossas práticas educativas de tempo comunidade.

A pesquisa nos levou para clássicos da MPB, como *Cio da Terra*, de 1981, de Chico Buarque e Milton Nascimento, inspirada nos cantos de trabalho das mulheres camponesas que trabalham no Vale do Rio Doce em Minas Gerais na colheita do algodão e *Canto de um povo de um lugar*, de 1975, de Caetano Veloso ambas gravadas pela dupla sertaneja Pena Branca e Xavantinho, Anunciação de Alceu Valença, Semeadura de Vitor Ramil e José Fogaça, Andanças de Danilo Caymmi, Edmundo Souto e Paulinho Tapajós de 1968, Eu só peço a Deus de Léon Gieco (versão de Raul Elwanger), de 1978 inspirada pela ditadura militar argentina e o exílio de Mercedes Sosa, e as músicas da Educação do Campo, como *Não vou sair do campo*

do *Gilvan Santos*. E a pesquisa foi ampliada e contemplou também a poesia, trazendo para a roda os poetas e poetizas populares: Cora Coralina, Antonio Vieira, Pedro Tierra, Manoel de Barros, entre outros.

POESIA

Antônio Vieira

"A nossa poesia é uma só
Eu não vejo razão pra separar.
Todo o conhecimento que está cá
Foi trazido dentro de um só mocó
E ao chegar aqui abriram o nó
E foi como se ela saísse do ovo.

A poesia recebeu sangue novo
Elementos deveras salutares
Os nomes dos poetas populares
Deveriam estar na boca do povo.

Os livros que vieram para cá
O Lunário e a Missão Abreviada
A donzela Teodora e a fábula
Obrigaram o sertão a estudar.

De repente começaram a rimar
A criar um sistema todo novo
O diabo deixou de ser um estorvo
E o boi ocupou outros lugares.

Os nomes dos poetas populares
Deveriam estar na boca do povo
No contexto de uma sala de aula
Não estarem esses nomes me dá pena.

A escola devia ensinar
Pro aluno não me achar um bobo
Sem saber que os nomes que eu louvo
São vates de muitas qualidades.

O aluno devia bater palma
Saber de cada um o nome todo
Se sentir satisfeito e orgulhoso
E falar deles para os de menor idade
Os nomes dos poetas populares."

A FALA DA TERRA

Pedro Tierra

A Liberdade da Terra não é assunto de lavradores.
A Liberdade da Terra é assunto de todos quantos
se alimentam dos frutos da Terra.
Do que vive, sobrevive, de salário.
Do que não tem casa.
Do que só tem o viaduto.

Dos que disputam com os ratos
os restos das grandes cidades.
Do que é impedido de ir à escola.
Das meninas e meninos de rua.
Das prostitutas.
Dos ameaçados pelo Cólera.
Dos que amargam o desemprego.
Dos que recusam a morte do sonho.
A Liberdade da Terra e a paz no campo têm nome:
Reforma Agrária.
Hoje viemos cantar no coração da cidade.
Para que ela ouça nossas canções e cante.
E reacenda nesta noite a estrela de cada um.
E ensine aos organizadores da morte
e ensine aos assalariados da morte
que um povo não se mata
como não se mata o mar
sonho não se mata
como não se mata o mar
a alegria não se mata
como não se mata o mar
a esperança não se mata
como não se mata o mar
e sua dança.

SEMEADURA

Vitor Ramil e José Fogaça

Nós vamos prosseguir companheiro, medo não há
No rumo certo da estrada, unidos, vamos crescer e
andar
Nós vamos repartir companheiro, o campo e o mar
O pão da vida, meu braço meu peito, feito pra amar

Americana pátria morena, quiero tener
Guitarra y canto libre en tu amanhecer
No pampa meu pala a voar
Esteira de vento e luar, vento e luar

Nós vamos semear, companheiro, no coração
Manhãs, frutos e sonhos prum um dia acabar com esta
escuridão
Nós vamos preparar companheiro, sem ilusão
Um novo tempo em que a paz e a fartura, brotem
das mãos

Americana pátria morena, quiero tener
Guitarra y canto libre en tu amanecer
En la pampa mi poncho a volar

Estera de viento y luna, viento y luna

Minha guitarra, companheiro
Fala o idioma das águas, das pedras
Dos cárceres, do medo, do fogo, do sal
Minha guitarra
Tem os demônios da ternura e da tempestade
É como um cavalo
Que rasga o ventre da noite
Beija o relâmpago
E desafia os senhores da vida e da morte
Minha guitarra é minha terra, companheiro
É meu arado semeando na escuridão
Um tempo de claridade
Minha guitarra é meu povo, companheiro

Americana pátria morena, quiero tener
Guitarra y canto libre en tu amanecer
No pampa meu pala a voar
Esteira de vento e luar, vento e luar

NÃO VOU SAIR DO CAMPO **Gilvan Santos**

Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do campo
É direito e não esmola

O povo camponês
O homem e a mulher
O negro quilombola
Com seu canto de afoxé

Ticuna, Caeté
Castanheiros, seringueiros
Pescadores e posseiros
Nesta luta estão de pé

Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do campo
É direito e não esmola

O CIO DA TERRA

Chico Buarque e Milton Nascimento, 1981

Debulhar o trigo
recolher cada bago do trigo
forjar do trigo o milagre do pão
e se fartar de pão
Decepar a cana

recolher a garapa da cana
roubar da cana a doçura do mel
se lambuzar de mel
Afaçar a terra
conhecer os desejos da terra
cio da terra propícia estação
e fecundar o chão

O CANTIGO DA TERRA **Cora Coralina**

Eu sou a terra, eu sou a vida.
Do meu barro primeiro veio o homem.
De mim veio a mulher e veio o amor.
Veio a árvore, veio a fonte.
Vem o fruto e vem a flor.
(...)

A ti, ó lavrador, tudo quanto é meu.
Teu arado, tua foice, teu machado.
O berço pequenino de teu filho.
O algodão de tua veste
e o pão de tua casa.
(...)

Plantemos a roça.
Lavremos a gleba.
Cuidemos do ninho,
do gado e da tulha.
Fatura teremos
e donos de sítio
felizes seremos.

EU SÓ PEÇO A DEUS

Léon Gieco Versão: Raul Elwanger, 1978

Eu só peço a Deus
Que a dor não me seja indiferente
Que a morte não me encontre um dia
Solitário sem ter feito o q'eu queria

Eu só peço a Deus
Que a dor não me seja indiferente
Que a morte não me encontre um dia
Solitário sem ter feito o que eu queria

Eu só peço a Deus
Que a injustiça não me seja indiferente
Pois não posso dar a outra face
Se já fui machucada brutalmente

Eu só peço a Deus
Que a guerra não me seja indiferente
É um monstro grande e pisa forte

Toda a pobre inocência dessa gente

Eu só peço a Deus
Que a mentira não me seja indiferente
Se um só traidor tem mais poder que um povo
Que este povo não esqueça facilmente

Eu só peço a Deus
Que o futuro não me seja indiferente
Sem ter que fugir desenganando
Pra viver uma cultura diferente

Léon Gieco escreveu *Sólo pido a Dios* em 1978, inspirado pela didatura militar imposta à Argentina e o exílio de Mercedes Sosa.

CANTO DE UM POVO DE UM LUGAR

Caetano Veloso, 1975

Todo dia o sol levanta
E a gente canta
O sol de todo dia

Fim da tarde a terra cora
E a gente chora
Porque finda a tarde

Quando a noite a lua amansa
E a gente dança
Venerando a noite

O MUNDO NÃO FOI FEITO EM ALFABETO

Manoel de Barros - *O livro das ignoranças*, 1993

O mundo não foi feito em alfabeto. Senão
que primeiro em água e luz. Depois árvore.
Depois lagartixas.
Apareceu um homem na beira do rio.
Apareceu uma ave na beira do rio. Apareceu a
concha. E o mar estava na concha.
A pedra foi descoberta por um índio. O índio fez
fósforo da pedra e inventou o fogo pra gente fazer
bóia. Um menino escutava o verme de uma planta,
que era pardo. Sonhava-se muito com pererecas e
com mulheres. As moscas davam flor em Março.
Depois encontramos com a alma da chuva que vinha
do lado da Bolívia - e demos no pé.

ANUNCIAÇÃO

Alceu Valença, 1983

Na bruma leve das paixões
Que vêm de dentro
Tu vens chegando
Pra brincar no meu quintal
No teu cavalo
Peito nu, cabelo ao vento
E o sol quarando
Nossas roupas no varal

Na bruma leve das paixões
Que vêm de dentro
Tu vens chegando
Pra brincar no meu quintal
No teu cavalo
Peito nu, cabelo ao vento
E o sol quarando
Nossas roupas no varal

Tu vens, tu vens
Eu já escuto os teus sinais
Tu vens, tu vens
Eu já escuto os teus sinais

A voz do anjo
Sussurrou no meu ouvido
Eu não duvido

DANÇA

Chico César, 1995

Dança o povo negro
Dança o povo índio
Sobre as roças mortas de aipim

Dança a nova tribo
Dança o povo inteiro
Dança a moça triste de Be

Pesquisa Cirandas e Cantigas de Roda

A partir da pesquisa *Cartografia Social da Memória e da Produção de Conhecimento Contextual - Educação do Campo: o sujeito da política é sujeito do conhecimento* (Cartografias da EduCampo), surge o interesse nas práticas culturais das comunidades camponesas e dos movimentos sociais do campo, como por exemplo, a mística⁴⁵, as brincadeiras e cantigas tradicionais, as músicas de trabalho, a música popular brasileira (MPB), a música popular gaúcha (MPG), as cirandas, os rezos para formação de canceiros que contemplem determinadas comunidades.

A cultura popular camponesa e dos povos tradicionais expressa, através de poesias, música e intervenções artísticas, as razões pelas quais a luta pela terra e pela reforma agrária existe, resiste e persiste, criando através da arte um mundo no qual gostaríamos de viver, animando os presentes e os impulsionando a ajudar a construir essa trajetória de luta por um futuro mais incluyente e solidário. Este mundo passa pelo corpo, pelo movimento dos cantos e das danças populares, pelos folguedos, pelo brincar, pelos ritmos determinados pelos tambores e pela voz que canta mesmo sem saber cantar.

O *brincante* é uma expressão que vem da tradição da cultura popular e designa aqueles e aquelas que participam dos folguedos, que brincam, que dançam nas festas populares, que vão de uma comunidade a outra levando sua brincadeira, suas histórias e com isso atualizam e renovam a tradição. *Brincante* no Brasil surge no Nordeste e designa o modo como artistas populares se autodenominam. O artista popular nunca se diz dançarino, músico ou ator, ele se diz *brincante*, e brincadeira, por causa ou consequência, é o nome dado por certas manifestações populares onde estão presentes diversas linguagens artísticas, como a poesia, as artes plásticas, o teatro, a música e a dança.

Tal definição se aplica também às *brincadeiras* populares. A brincadeira está na base da civilização humana. O homem e a mulher seriam, antes de tudo, *seres brincantes*. Um corpo dançante é linguagem e transmite mensagens, conta histórias expressas e comunicadas através da dança. Para tanto, o elemento corpo torna-se imprescindível. O corpo que abordamos é festejado, celebrado, revelado como configuração expressiva e simbólica; corpo brincante como expressão da cultura humana. Portanto, Viana (2005) diz que os brincantes são corpos que não se dividem, mas que são vivos, trabalham, sofrem, brincam, que sentem prazer, moldam, transformam, conformam, se disciplinam e disciplinam.

Nestas condições, o Coletivo de Cantantes e Brincantes busca trazer para a universidade as manifestações culturais das populações do campo, seus saberes e fazeres e com isso

45 Sobre esse tema sugerimos a leitura: Labrea, V. V; Sousa, G; Ferreira, A. A mística na educação do campo e sua interlocução com a ecologia dos saberes: apontamentos de percurso in: Anais do III SIFEDOC, UFFN: Erechim/RS, 2017.

tivemos a oportunidade de conhecer a diversidade cultural de comunidades de pequenos agricultores, trabalhadores sem-terra, indígenas, quilombolas⁴⁶, entre outros povos e comunidades tradicionais do campo.

Dentre tantas experiências, vamos relatar como se deu o percurso educativo até encontrarmos a batida do coração, ao som do tambor e do embalo das águas, nos pés das cirandeiras. Para conhecermos mais sobre as cirandas e as cantigas de roda, buscamos orientação nas raízes da cultura popular, na conversa com os sujeitos da nossa pesquisa, os homens e mulheres que são também cantantes e brincantes que nos ensinaram a cantar e a brincar de roda na ciranda. Foi através de oficinas e aulas abertas, quando trouxemos para a universidade os mestres e mestras da cultura popular para nos ensinar, brincar e cantar conosco, aliado aos relatos das experiências e pesquisas dos próprios integrantes do Coletivo, que pudemos (re)conhecer e valorizar os conhecimentos e saberes produzidos pelos diversos povos do campo, indígenas e quilombolas. Articulamos a memória musical e a memória corporal nesse trabalho que nos permitiu um aprendizado importante sobre o papel desse corpo que brinca e canta em um contexto de aprendizagem ativa e criativa.

MINHA CIRANDA

Lia de Itamaracá

Minha ciranda não é minha só
Ela é de todos nós
Ela é de todos nós
A melodia principal quem guia
É a primeira voz
É a primeira voz
Pra se dançar ciranda
Juntamos mão com mão
Formando uma roda
Cantando uma canção
Olha eu vi uma preta cirandeira
Brincando com o ganzá na mão
Brincando ciranda animada no meio de uma
multidão
Menina, eu parei, fiquei olhando
A preta pegou a improvisar
Eu perguntei: "quem é essa nega?"

Sou Lia de Itamaracá

A ciranda vai, vai
A ciranda vem, vem
A ciranda só presta na praia
Pra gente brincar mais um bem
A ciranda vai, vai
A ciranda vem, vem
A ciranda só presta na praia
Pra gente brincar mais um bem

MARINHEIRO É HORA

Ponto de Marinheiro – Domínio Público

Ô marinheiro, é hora
É hora de trabalhar.
Ô marinheiro, é hora
É hora de trabalhar
É o Céu
É a terra
É o Mar

46 A grafia de kilombo com k, vem do quimbundo, do povo banto da região de Angola, na África, designa um lugar de pouso utilizado pelos nômades ou populações em deslocamento, mais tarde designava também povoação. No Brasil, quilombo se refere às comunidades de negros fugidos da escravidão. A Comunidade Kilombola Morada da Paz retoma o sentido etimológico do termo, em uma disputa linguística e política contra a língua do colonizador. Para designar o Território de Mãe Preta, suas práticas e processos educativos e de sustentabilidade, iremos grafar kilombo com k a fim de afirmar que estamos em uma disputa que é política e linguística, para que se recupere o sentido africano da palavra (LABREA et al, 2019, p. 109).

Ô marinheiro
Olha o balanço do mar

SEREIA

Domínio Popular

Sereia, por que estás tão triste?
Não sei, não sei o que há.
Sereia, por que estás tão triste?
Não sei, não sei o que há.
As ondas do mar me levando...
Eu vi os coqueiros abalar...

CAICÓ

Bacchiana – Heitor Villa-lobos

Ó, mana, deixa eu ir
ó, mana, eu vou só
ó, mana, deixa eu ir
para o sertão do Caicó
Eu vou cantando
com uma aliança no dedo
eu aqui só tenho medo
do mestre Zé Mariano
Mariazinha botou flores na janela
pensando em vestido branco
véu e flores na capela

GALO MACUCO

Jongo da Serrinha

Galo macuco, boa noite!
Galo carijó, bom dia!
Ah, a liberdade de noite
A liberdade de dia
Galo macuco, boa noite!
Galo carijó, bom dia!

FULÔ

Congado – Casa de Farinha

Tá caindo fulô, ê, ta caindo fulô
Tá caindo fulô, ê, ta caindo fulô
Lá do céu cá na terra, ê, ta caindo fulô
Quem ouviu o meu cantar Um pouco me
conheceu
Vou levar no coração A fulô que tu me deu
E sempre que chega a hora de partir pra
outro chão
Deixo a tristeza de fora E canto minha
louvação
Eu não vou estar aqui, mas nunca vou
esquecer
O calor que recebi Dou de volta pra você
Vou me embora, vou me embora deixo aqui
meu coração
Vou saindo em plena aurora deixando fulô
no chão
Tá caindo fulô, ê, ta caindo fulô
Tá caindo fulô, ê, ta caindo fulô
Lá do céu cá na terra, ê, ta caindo fulô

No compasso do coração e do tambor

A partir das especificidades e peculiaridades que o curso de Licenciatura em Educação do Campo nos proporciona, surge o interesse nas práticas culturais dos Movimentos do Campo, como por exemplo, a Mística e o Cancioneiro, onde um elemento complementa o outro. Feitas para expressar, através de mensagens, música e intervenções artísticas as razões pelas quais a luta existe, criando ilusoriamente, um mundo no qual gostaríamos de viver, animando os presentes e os impulsionando a ajudar a construir essa trajetória. Para introduzir essas práticas, o curso de Educação do Campo organiza manifestações e atividades culturais trazendo as diferentes formas das populações do campo, seus saberes e fazeres e a diversidade cultural de pequenos agricultores, sem-terra, indígenas, quilombolas, entre outros povos e comunidades tradicionais. A partir de então surge o *Coletivo de Cantantes e Brincantes É do Campo!* e, devido ao interesse e envolvimento das educandas e educandos nesses encontros, torna-se um Projeto de Extensão.

Dentre tantas experiências, vamos relatar como se deu o percurso até encontrarmos a batida do coração, ao som do tambor e o embalo das águas, nos pés das cirandeiras. Para conhecermos mais sobre as Cirandas, buscamos nos orientar nas raízes do povo, seus

conhecimentos, rituais, comemorações e formas de vida, que juntos caracterizam a cultura popular e que traduzem a imensa diversidade que o povo brasileiro trás consigo. Foi através das oficinas e aulas abertas, junto dos relatos das experiências e pesquisas dos próprios integrantes do coletivo, que podemos evidenciar e valorizar os conhecimentos e saberes produzidos pelos diversos povos do campo, indígenas e quilombolas.

Para auxiliar na busca dessa trajetória, o Projeto de Pesquisa *Cartografias de Memória Social, Tecnologias Sociais e Produção de Conhecimento Contextual na EduCampo*, contribui com elementos importantes, inclusive percebendo as suas necessidades e propondo atividades que possam estimular e agregar na produção do conhecimento e da identidade do Coletivo.

Segundo Freire, quanto mais nos assumirmos como o que se estamos sendo e percebendo a ou as razões de ser por que estamos sendo assim, mais nos tornar capaz de mudar, de promover, no caso, o estado de consciência ingênua para consciência epistemológica (FREIRE, 2001, p. 43). Por isso, através da memória musical acreditamos que podemos chegar a lugares e momentos que foram significantes, sejam eles históricos ou pessoais. E com a memória corporal ou o estímulo da corporeidade podemos chegar à procura, de certa forma, dos potenciais da infância permitindo uma melhor reação às adaptações, as situações de improviso e criatividade. Assim como experiências de pessoas que levam consigo a eterna vitalidade, que se mantém ao longo da vida sonhando, sendo menos subordinado ao *stress* e a censura da sociedade.

Atualmente o Coletivo é formado por cantantes e brincantes da terceira turma do curso de Educação do Campo – Ciências da Natureza da UFRGS, campus Porto Alegre. Na sua criação, em 2015, na primeira turma do curso nesta universidade, os integrantes, que já haviam tido algum contato com a música, se uniram para conhecer e cantar o cancionário dos povos tradicionais e o seu próprio campo imaginado. Acolheu todas as vozes que se imaginavam *cantantes* e todas as mentes que se viam *brincantes*. E assim, criam-se repertórios a partir das andanças coletivas e individuais de cada um e das comunidades que realizam suas práticas educativas.

Para entender melhor os sentidos das místicas e rituais dos povos e estruturar quais seriam as músicas que comporiam o repertório do coletivo, organizam-se pesquisas partindo da memória musical dos integrantes. Inicialmente o repertório traduziu-se nas preferências de cada um e apresentaram músicas gaúchas, pop rock e MPB. A partir daí houve a problematização de algumas questões e a criação de um grupo de estudos e uma tentativa de aproximar o repertório de um *campo imaginado* e a pesquisa nos levou para clássicos da MPB, como *Cio da Terra*, de 1981, e *Canto de um povo de um lugar*, de 1975, ambas gravadas pela dupla sertaneja Pena Branca e Xavantinho, e as músicas da Educação do Campo, como *Não vou sair do campo* do Gilvan Santos.

Assim, em 2015 e 2016 fizemos uma pesquisa sobre as músicas que evocam os valores do campo e que fizeram parte de nossa memória afetiva, principalmente de autores gaúchos e da MPB. Em 2017 pesquisamos as cantigas de rodas, cirandas e segui durante 2018 até chegarmos as canções e rezos de matriz africanas trazendo a sua cultura que permeia a mística e nossas performances, pois temos colegas quilombolas e isso nos aproximou e influenciou nos enriquecendo ainda mais os conhecimentos. Esse novo

elemento de nossas pesquisas nos leva a uma imersão em outras sonoridades, principalmente os instrumentos de percussão. E a pesquisa foi ampliada também para a poesia, trazendo os poetas e poetisas populares: Cora Coralina, Antonio Vieira, Pedro Terra, Manoel de Barros, entre outros. Também investigamos, instrumentos de musicalização, sensibilização e fizemos oficinas para trabalhar diferentes dimensões da performance musical e corporal. A pesquisa permitiu que ultrapassássemos a fase do gosto comum, problematizando e ampliando nosso Cancioneiro, criando uma ponte entre o campo imaginado do primeiro momento ao campo vivido.

Para iniciar as pesquisas buscamos fundamentar alguns conceitos no qual estávamos nos referindo e nos identificando. Para nós, *cantante* se define da seguinte forma: “A ideia de cantante provoca um deslocamento na ideia de quem é a pessoa autorizada a cantar, pois o educador em geral não é um cantor, mas mesmo assim pede licença e canta, na sua voz e nas suas condições, a música que o constitui. No É do Campo canta quem conhece a canção, canta-se porque muitas vezes a memória das canções se preserva e se multiplica na voz do cantador, porque ele convida outros a se permitirem cantar, ampliando a trajetória da canção, ele canta junto porque sabe da importância do coletivo. Ele canta porque o canto é uma troca, ele ensina um canto e aprende outro. A música atravessa e constitui a humanidade, desde os primórdios, e são evocadas na singeleza da mãe que canta para o filho adormecer, nas melodias que foram abafadas e quase perdidas porque não permitidas, mas que prosperaram na voz solitária que as cantava na calada da noite, na força das músicas de trabalho, que acompanham os trabalhadores e as trabalhadoras em suas lidas, fortalecendo-os.” (FERREIRA, SOUZA E LABREA)

Já para o *brincante* trazemos o conceito de que, como dizem os historiadores, no Brasil surge no nordeste, e designa o modo como artistas populares se autodenominam. O(a) artista popular nunca se diz dançarino, músico ou ator, ele se diz *brincante*, e brincadeira, por causa ou consequência, é o nome dado por certas manifestações populares onde estão presentes diversas linguagens artísticas, como a poesia, as artes plásticas, o teatro, a música e a dança. Tal definição se aplica também as *brincadeiras* populares. A brincadeira estaria nas bases da civilização humana. O homem ou mulher seria, antes de tudo, um *ser brincante*. Um corpo dançante é linguagem e transmite mensagens, conta histórias expressas e comunicadas através da dança. Para tanto, o elemento corpo torna-se imprescindível. O corpo que abordamos é festejado, celebrado, revelado como configuração expressiva e simbólica; corpo brincante como expressão da cultura humana. Portanto, Viana (2005) diz que os brincantes são corpos que não se dividem, mas que são vivos, trabalham, sofrem, brincam, que sentem prazer, moldam, transformam, conformam, disciplinam-se e disciplinam.

Portanto, em Vigotski (1930/2009) trouxemos o conceito da brincadeira, que é uma “construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança” (p. 17). Nessa perspectiva histórico-cultural, o brincar na infância é uma prática social que envolve um misto de prazer e desprazer, situando-se no limiar entre a necessidade e o desejo (Silva et al, 2015). É, também, a partir dessa atividade lúdica que as formações inventivas e simbólicas são viabilizadas: “os pequenos brincam que são professores, mães, pais, filhos(as),... e, ao mesmo tempo que se apoiam no real (por meio das regras e das generalizações de papéis), efetuam transformações inventivas no plano simbólico” (Silva,

Costa, & Abreu, 2015, p. 117). O brincar constitui a própria experiência humana (em uma dimensão ontológica), apesar de todas as tentativas de aniquilação da sua raiz — principalmente com o ingresso na vida adulta —, podemos encontrar pessoas que permanecem ou resistem brincando após a infância. Esse brincar, no Brasil, é observado, por exemplo, nas inúmeras manifestações artísticas da denominada *cultura popular*. Nesse caso, o brincar torna-se uma espécie de ofício, denominado ao *brincante*. Segundo Goldenberg, no atual contexto capitalista — de produção, lucro e trabalho excessivo —, o brincar passou a ser situado como uma atividade ociosa e, portanto, não séria e infantilizada. Já o mundo dos negócios (negação do ócio) seria uma espécie de emblema dos sujeitos engajados, seriamente, na atual dinâmica do trabalho.

Ampliando um pouco mais o olhar, vemos que no Brasil, o termo *cultura popular* foi inicialmente difundido (nos séculos XIX-XX) por intelectuais folcloristas, antropólogos, sociólogos, educadores e artistas: por um lado, representando a não modernidade (o interior, o regional) e, por outro, o futuro do país (Abreu, 2003). Entretanto, no início dos anos 1960, esse conceito foi ressignificado pelos Movimentos de Cultura Popular (MCPs), que tiveram em Paulo Freire um de seus maiores representantes. Os MCPs apresentaram um sentido diferente ao termo; primeiro porque ele deixou de ser apenas utilizado por uma suposta elite cultural e passou a ganhar força entre grupos de trabalhadores/as oprimidos/as; segundo, porque a *cultura popular* tornou-se uma expressão política, de luta das massas (Brandão, 2009).

Contudo ser brincante ainda é um caminho socialmente desvalorizado e complexo, de movimento contracorrente; de resistência ao vigorante modelo de lucro e produção em massa e para as massas. A discussão sobre o conceito de *cultura popular* e o seu desdobramento a partir dos MCPs nos leva ao argumento de que ser *brincante* implica também uma ação política e, entre outras características, brincar é um ato constante de resistência e de luta, conforme apontamos. Isso porque as manifestações oriundas do universo popular orbitam em uma lógica não apenas diferente, mas divergente do sistema hegemônico, desde as suas raízes históricas (Moreira, 2015). Essa divergência resultou (e ainda resulta) em uma profunda desvalorização dos saberes e fazeres populares.

Dessa forma, vemos o brincar como uma necessidade ontológica que vai além da infância. Assim, focalizamos nossas experiências e vivências a partir de sujeitos adultos que se autodenominam brincantes educadores(as) populares. No Brasil, os(as) brincantes compõem parte do uni(di)verso da cultura popular, sendo uma espécie de ofício que se localiza no entrever entre a vida, a arte e a educação.

Sabemos que nas interações escolares o corpo é um canal de contato entre o individual e o grupo, o outro, o espaço, os materiais enfim, um meio pelo qual estabelecemos as relações nas nossas práticas diárias. Nesse processo de formação quisemos nos desafiar a aprimorar o corpo do educador e educadora, tornando-o mais sensível a escuta, ao olhar, tato, movimento, enfim, a própria estrutura corporal que nos habilita a estar nas relações, no mundo estabelecendo contatos com diversas pessoas, saberes e modos de ser; conhecer técnicas corporais que possibilitem maior conhecimento próprio; compreender as conexões entre consciência de si (consciência corporal) e aprendizagem, desenvolvimento, relacionamento; aguçar nos educadores e educadoras a vontade de cuidar-se, reconhecendo nas suas práticas cotidianas suas marcas e valores. Vimos que

para que fosse possível tornar-se brincante, cantante, dançante, que mergulhe nas linguagens, se conecte com as crianças, tenha no seu corpo a disponibilidade para o encontro e a festa, esse educador e/ou educadora precisava, necessariamente, EXPERIMENTAR. Era preciso nos exercitar como apreciadores e produtores de arte. Tomamos essas ideias como norteadoras para estruturarmos as Oficinas e Aulas Abertas.

Após as primeiras pesquisas gerando o *Cancioneiro*, produzido pelo nosso próprio campo imaginado, a pesquisa foi para além dos integrantes e pensamos em entender melhor o ser *brincante*, isso nos aproximou das Cirandas, Cantigas de Roda e Ritos Populares. A vista disto surge a ideia das Oficinas e Aulas Abertas, que iriam auxiliar a despertar a memória, a curiosidade e a corporeidade de cada um/uma. Trouxemos a Arte Educação com Cris Cubas; as Brincadeiras Populares com Amanda Senna; as Cirandas, Cantigas e Vivências Amazônicas com Catarina Ribeiro, vinda de Roraima; o Mario Pirata com suas Brincadeiras, Poesias e Linguagens; a Dança e a Corporeidade Afrodescendente da Anthakarana (Dayse Reis); as Técnicas Vocais com o Vinícius Fergutz Peixoto e a Pedagogia Indígena e as de Histórias do povo indígena Kariri Xocó e Funi-o com Wakay e Kawany. Com o Grupo de Estudos Kilombolas, da Comunidade Morada da Paz, passamos a trabalhar um repertório baseado na musicalidade de matriz africana. Para isso, realizamos encontros dialógicos, chamados de Ipádès, divididos em quatro encontros. Fizemos também encontros de ensaios junto do *Grupo Semente de Baobá*, da Comunidade Morada da Paz.

Assim, nos propomos a trabalhar diferentes dimensões das práticas musicais e corporais, expressadas fisicamente e subliminarmente, permitindo que ultrapassássemos a fase do gosto comum, problematizando e ampliando nosso *Cancioneiro*, criando uma ponte entre o campo imaginado do primeiro momento e o campo vivido por nós mesmos nos quilombos, assentamentos e comunidades na qual estamos inseridas. Experiência adquirida também entre as apresentações e vivências que fomos acumulando nas atividades, em espaços escolares e não-escolares, que tivemos o prazer de ser convidadas a estar.

Desde o início das atividades do *Coletivo de Cantantes e Brincantes É Do Campo!*, formam produzidas três pesquisas que resultaram nos seguintes temas: *O Cancioneiro*, *As Cirandas* e *O Rezo que vira Canto* e o *Canto que vira Rezo*. Atentaremos-nos à segunda pesquisa: *A Ciranda* e, portanto, falarei brevemente das outras duas.

Na escolha desse repertório são utilizadas horas de pesquisa e estudo para definir as músicas que irão fazer parte do *cancioneiro*. Também é pesquisada a origem e história de cada compositor, bem como os sentidos possíveis expressos nas melodias. Da mesma forma, a poesia tem um papel importante nessas performances, na qual a palavra evoca os valores e o imaginário da luta pela reforma agrária. O repertório do *É do Campo!* se constitui de canções que evocam a memória e o imaginário dos(as) *cantantes*, sendo formado em grande parte por autores reconhecidos na música popular brasileira e latino-americana. Esta foi a fase de validar a memória afetiva, de conhecer as músicas que acompanharam a nossa trajetória de vida e ao serem cantadas muitas vezes percebemos que também acompanharam a trajetória dos ouvintes, que as cantam também, consolidando uma cultura comum. Essa é uma fase de fortalecimento mútuo, para que possamos nos ver e identificar enquanto um coletivo.

A segunda fase foi a pesquisa das cirandas, cantigas e brincadeiras de roda, para serem cantadas principalmente das escolas. Essa pesquisa parte das cantigas conhecidas pelos membros do coletivo e busca conhecer as cantigas cantadas nas escolas e comunidades onde fazemos as atividades de Tempo Comunidade. É nesse momento que o *ser brincante* é enfatizado e pesquisado a fundo.

O objetivo geral foi refletir sobre a importância das cantigas de roda populares e as expressões culturais que permeiam a prática educativa na educação brasileira, considerando que na educação infantil a música e o resgate dessas cantigas são contribuições importantes na didática pedagógica permitindo a inclusão dos sujeitos protagonistas dessa prática. Porém para facilitar o entendimento do que são Cirandas, trazemos Alencar (2010, p.111) que nos diz que "as Cirandas integram o conjunto das canções de roda fazendo parte da cultura espontânea, decorrente da experiência de vida dos sujeitos que compõem uma coletividade humana." Essa pesquisa nos incitou a rever historicamente a beleza das cantigas que embalaram, e ainda embalam a vida das pessoas, mesmo antes de virem ao mundo. Assim percebemos que a nossa mais antiga forma de expressão é a música, vista como linguagem desde os tempos primórdios.

A música brasileira, portanto, inicia junto com as primeiras civilizações. Ao longo do tempo sofreu influências de outros povos, como por exemplo, os portugueses que ao se tornarem agentes agregadores em várias comunidades, introduziram suas práticas que ao longo da história influenciaram índios e negros, que utilizavam em seus rituais instrumentos por eles distribuídos, tais como machadinhas e vestimentas. Ao interagirem com povos de culturas diferentes, os portugueses ofereciam instrumentos e objetos desconhecidos dos indígenas em troca de trabalho. A partir desses primeiros contatos se iniciou uma interação entre ambas as culturas, permitindo dessa forma que uma influenciasse à outra. Foi durante a colonização do Brasil e a catequização dos índios pelos Jesuítas que começaram a surgir as primeiras iniciativas à educação musical. Por isso a ênfase aos cantos e danças cristãs, que fundamentaram toda a evolução da música diretamente vinculada à igreja. Os que não tinham acesso a essa educação, como os escravos, e os povos que moravam nas periferias, improvisavam suas músicas em rodas em torno das fogueiras, durante cultos religiosos, cerimônias e outras manifestações, dançando e cantando de forma coletiva. Assim, o canto e a dança tornaram-se componentes indispensáveis para a cultura desses povos. Instrumentos como a flauta feita de ossos, tambores e chocalhos eram fabricados por eles próprios. O Canto acompanhado de palmas e batidas dos pés entoavam a música e embalavam todos que dançavam dentro e fora da roda. Todos dançavam e brincavam com alegria.

Brito (2003, p. 35), em seu livro *Música na educação infantil*, diz que a criança é um ser brincante e brincando faz música, relacionando sua realidade e seu fazer no dia a dia. Assim, podemos considerar a música e a dança de roda como indispensáveis para a vida de todo ser humano e que ao serem inseridos na educação infantil poderão contribuir para o desenvolvimento do educando e da educanda, associando-se aos fatores sociais, motores, psicológicos e críticos que permeiam a prática educativa. Cantemos e dancemos, juntos, as Cirandas da vida!

As cantigas de roda surgiram entre os povos antigos durante suas festas e manifestações populares, tendo se infiltrado no folclore brasileiro, retratando o país de uma forma plena

e original. Ao falarmos das cantigas de roda, falamos de Cirandas cantadas em círculo, enquanto todos se dão as mãos e seguem no mesmo ritmo, brincam e se divertem. Ao se reunirem para realizarem seus rituais as pessoas dançam e durante suas manifestações o fazem de forma circular, e ao formar círculos, podem se encontrar com todos os do grupo e, olho no olho cantar e dançar juntos. Nessa chegada ao Brasil, as cantigas de roda se desenvolvem primeiro no estado de Pernambuco e nas regiões litorâneas. Seus movimentos circulares encantam e aproximam negros e índios. A circularidade dessas danças caracteriza a forma como o povo nordestino e os moradores das beiras de praias desenvolvem suas danças. Em volta das fogueiras e sob a luz da lua, dançam e brincam a noite inteira. Por isso o termo brincante também provém dessa mesma localidade, pois foi como os próprios artistas populares se nomearam, como falamos anteriormente.

No entanto, as Cirandas podem estar presentes em muitos lugares, com ritmos e melodias diferentes, características da cultura local, levando em consideração as várias diferenças existentes entre os povos de um mesmo território, e fazendo com que cada grupo adapte suas Cirandas a seus costumes e sem a preocupação dos brincantes com as letras dessas músicas. No momento em que se juntam para brincar nas Cirandas as pessoas se transportam para um momento mágico e prazeroso. Brincando e cantando o mundo se torna mais divertido e bonito.

Quem nunca ouviu falar de *Lia de Itamaracá*? Ela é a Rainha da Ciranda, pois é exemplo na sua trajetória e resistência para manter e levar a diante a cultura popular da Ciranda. Segundo ela mesma, "na Ciranda me batizei e estou aqui com a Ciranda no meio do mundo." Um dos grandes símbolos da identidade e cultura brasileiras, quando criança Lia cantava e dançava músicas de Ciranda com os meninos. Os cantos de uma jovem pernambucana moradora da Ilha de Itamaracá começaram ainda quando criança. Frequentando as rodas do Mestre Antonio Baracho e de outros Mestres da cultura popular nordestina. Sua resiliência no brincar de Cirandas deu frutos no final dos anos de 1990. Possui o título de Patrimônio Vivo de Pernambuco, a Mestra de Cirandas diz que "a Ciranda é muito bom, é uma confraternização, onde todo mundo dá-se as mãos na maior satisfação e alegria."

Pensar que a Ciranda está confinada unicamente ao mundo infantil é algo que não retrata a realidade. Estudos editados em Recife/PE no ano de 1960 revelaram uma Ciranda tocada, cantada e bailada por adultos de ambos os sexos. Porém, diferem das cirandinhas infantis cantadas e dançadas em todo território brasileiro, sobrevivendo no nordeste a autêntica Ciranda, com a participação dos cirandeiros e cirandeiros, cujos repertórios variadíssimos e melodias harmoniosas, falam das belezas de um povo que fazem parte das lembranças do cancionário popular. Segundo Lia de Itamaracá "a Ciranda não tem preconceitos, dança branco, preto, criança, velhos. Caiu na roda, dança." É uma dança democrática onde não estabelece hierarquia, não sendo necessária a presença de um solista.

O processo de construção saudável de nossa identidade se dá através de uma crescente sociabilização. A criança aprende quem é, e quem pode vir a ser, ao se tornar um ser social, histórico e cultural, ao se sentir parte integrante e ativa de um ou mais grupos interligados, como a família e a escola. Rituais e brincadeiras estão diretamente associados a todo o processo de evolução humana, constituindo-se como produto e fonte

de cultura. Contribuindo para a formação, manutenção e preservação dos processos cognitivos, afetivo-emocionais e socioculturais. Todo o rito é no fundo uma forma de ordenação, de comunicação e comunhão de um grupo social, definindo e conservando suas características próprias através do tempo e perante os demais grupos com os quais convive. Possui assim funções de coesão intragrupal e de afirmação intergrupala. Para que isso aconteça é necessário conter uma mensagem interna, significativa para a sua continuação. Nesse sentido, precisam ter conteúdo, que se manifeste através de alguma forma, com a ideia de fortalecer movimentos de adaptação saudável, principalmente frente a fases ou momentos críticos da vida, como no desenvolvimento da criança e do adolescente, ou até mesmo durante a vida adulta ou finalmente, ao envelhecer.

As manifestações lúdicas, sejam individuais ou em grupo, se constituem em situações de expressão genuína daquilo que pensamos ou sentimos. O brincar caracteriza-se justamente por sua espontaneidade. Em sua curva evolutiva ele caminha para a socialização crescente, com acolhida e respeito às regras sociais e morais. Por haver no lúdico o predomínio do prazer sobre o desprazer, do relaxamento sobre a tensão, ele possibilita que o ingresso no universo da sociedade e da cultura se processe de modo natural e gradativo. Por se manter vivo durante todo o ciclo vital, através dos jogos de regras e de imaginação e construção, o lúdico fortalece e agiliza nossos processos mentais em seus aspectos cognitivos e afetivos-emocionais. É nessa maior abertura ao social e à cultura que o lúdico e o ritual se encontram, se inter-seccionam e se complementam, nas diversas fases da vida e nos mais diversos ambientes, como na família, na escola, na comunidade, no trabalho, na vida, etc. Em um sentido complementar, pode-se dizer que os rituais são representações, pois tornam o passado presente de novo, uma vez que conciliam a tradição, o repetir uma situação, com a presença viva e atual do momento vivido.

Pensando na nossa trajetória como educadores e educadoras, para essa situação poder ser exercitada, faz-se necessário uma mudança de hábito = *habitus*. Segundo Bourdieu (1989, 1992) *habitus* é nosso sistema de esquemas de pensamento, de percepção, de avaliação e de ação; é a “gramática geradora” de nossas práticas.

O desafio inicia-se no desenvolvimento da postura reflexiva, para isso é preciso resignificar o *habitus* a partir de situações que o favoreçam. Para isso há um processo de investigação, onde é necessário levar em conta alguns elementos metodológicos que a possibilitem: a observação e o registro das trajetórias das práticas já vivenciadas, já que a experiência é um gerador e produtor de conhecimento, são instrumentos preciosos. No entanto, isso não é possível sem uma sistematização, que passa por uma postura crítica em relação às experiências. Refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha, a postura em frente ao educandos, frente ao sistema social, político, econômico, cultural, é fundamental para se chegar à produção de um saber fundado em experiência (GHEDIN, 2002). E para isso nas palavras de Ghedin, muitos tendem a limitar seu mundo de ação e de reflexão. É necessário transcender os limites que se apresentam, superando uma visão meramente técnica na qual os problemas se reduzem a como cumprir as metas que já existem fixadas. Essa tarefa requer habilidade de problematizar as visões sobre as práticas e suas circunstâncias.

Nesse sentido é importante valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de profissionais da educação que sejam reflexivos, que assumam a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento e que participem como protagonistas. Por isso, é preciso pensar no sentido da diversificação de modelos de práticas instituindo novas relações. A formação passa pela experimentação, pela inovação e pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico, e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. Um modelo de formação baseado na reflexão da prática docente que permita aos professores questionarem-se e repensarem sobre as teorias impostas nas práticas que realizam. Para que haja um real desenvolvimento dessas reflexões precisamos visualizar sermos fundamentais para que futuras educadoras e educadores sejam expostos a situações reflexivas em várias áreas ao longo de sua formação.

Portanto, acredito que o *Coletivo de Cantantes e Brincantes É do Campo!* nos auxilia também no processo de reflexão sobre a própria ação docente, do modo que passa a ser percebido como uma ferramenta que permite realizar atividades que despertem um novo registro de imagens e dados. São a partir de novas observações e vivências, momentos que resgatam o cotidiano, o espontâneo das situações, fazendo com que cada momento possa se tornar investigador e que tenham a possibilidade de diagnosticar os problemas, formular hipóteses, eleger matérias, desenvolver atividades e experimentar soluções.

Quando rezo é canto, quando canto é rezo

Eu canto pros antepassados
Pros meus aliados,
Pros meus Orixás.
Peço Ago Ye^ê Mojubá
Pras minhas Yás
Pra saravá!

Semente de Baobá

Desde 2017 participamos do Novembro Negro e para isso o Coletivo de Cantantes e Brincantes se uniu ao Coletivo de Pesquisadores e Pesquisadoras OKARAN e ao Maracatu Semente de Baobá, formado por jovens da Comunidade Kilombola Ecológica Morada da Paz (CoMPaz) e fez uma pesquisa sobre *orins*⁴⁷ que são os rezos cantados em louvor aos

47 No caso das religiões de matriz africana, com ênfase para as de origem yorùbá, os orins são o conjunto de louvores que compõem o *şiré* - festa-, de um ou de vários *òrìşà*. Os orins evocam os *òrìşà* no dia do seu *şiré*. Cada *òrìşà* possui o seu conjunto de orins, cujo número total não se tem notícia. No dia das festas, vê-se frequentemente, cantar três, sete, quatorze ou vinte cantigas para cada *òrìşà*, no entanto, é possível que o *şiré* seja feito com outro número qualquer de cantigas a depender do *òrìşà* celebrado (Hawany, 2017). A palavra *orin*, segundo Hawany, significa cântico e serve para se referir a qualquer música, quer seja profana, quer seja sagrada.

Orixás⁴⁸. O Coletivo de Cantantes procurou na MPB e em outros terreiros da religião afro-brasileira cantos desta temática. O Semente de Baobá buscou na ritualística da Nação Muzunguê os rezos que viram canto e, portanto, poderiam ser cantados fora do terreiro de chão batido onde se reúnem mensalmente para suas louvações. Dessa compilação se construiu o cancionário que foi apresentado em 2017, 2018 e 2019 no Novembro Negro, no dia da Consciência Negra, em 20 de novembro na Faculdade de Educação e em outros espaços para os quais fomos convidadas.

O Coletivo, como já afirmamos acima, não é composto por cantoras, mas sim por *cantantes* que são educadoras populares que cantam, nas suas condições, como parte de um processo de ensinar e aprender com sentido. Como um grupo de pesquisa e extensão tivemos desde 2017 o acompanhamento de orientação de um professor de canto, discente da Música e, desde 2019, de uma professora de Educação Musical da Faculdade de Educação. Assim aprendemos nas reuniões semanais a colocar nossa voz, a compor com as outras vozes do Coletivo e adequar os cantos ao nosso timbre. Optamos por utilizar somente instrumentos de percussão nos nossos cantos e, de preferência, a cantar em roda, sem microfones pois esse é contexto de uma escola ou comunidade rural e a característica dos brincantes da cultura popular brasileira.

Apresentamos aqui parte da trajetória educativa deste coletivo de mulheres que adentrou nas manifestações culturais de um kilombo e, com a permissão desta comunidade, trouxe para a universidade e escolas da região os cantos e os *orins* ou os *rezos* cantados no terreiro em uma pesquisa-intervenção, uma nova cartografia chamada de *Quando rezo é canto, quando canto é rezo*⁴⁹ que nos possibilitou um mergulho na cultura afro-brasileira kilombola. Buscamos relacionar as aprendizagens nesta pesquisa à educação do campo e à educação quilombola e suas implicações para uma educação para as relações étnicas-raciais.

O primeiro movimento desta cartografia foi conhecer a CoMPaz⁵⁰ e suas territorialidades, seus diferentes espaços, em particular, o terreiro de chão batido da Nação Muzunguê.

O muzunguê é oriundo do kikongo, cujo significado se aproxima da ideia de acolhimento. é um terreiro de chão batido onde se faz atendimentos espirituais, “assemelham-se às casas de umbanda, ainda que também não sejam exatamente isso – pois em um mesmo

48 Os Orixás, do yorùbá Òrìṣà, são deuses que receberam de Olurum, o Ser Supremo, a incumbência de criar e governar o mundo, ficando cada um deles responsável por um aspecto da natureza e certas dimensões da vida em sociedade e da condição humana (Prandi, 2001, p.20).

49 Este título foi inspirado no cd de Roberta Sá, Quando o canto é reza, de 2010.

50 Para conhecer mais detalhadamente essa cartografia sugerimos a seguinte leitura: Labrea, Valéria Viana; Kiekow, Pedro Eduardo; Dornelles, Denise Freitas. Cartografia subjetiva em território feminino kilombola: em busca da utopia do bem viver in: Cadernos do Lepaarq, v. XVI, n.31., p. 107-120, Jan-Jun. 2019.

espaço-tempo ritual manifestam-se as entidades do batuque, do candomblé e da umbanda” (flores, 2018, p.108), e tem as “preces práticas e a noção de meditação ativa (...), o não consumo de carne e de álcool, a compreensão de que o corpo é formado por pontos energéticos, os chakras que são atribuídas ao budismo”(flores, 2018, p.115). no muzunguê há um trabalho de recuperação dos ritos ancestrais, como, por exemplo, a introdução dos tambores nos rezos ou orins, como chamam os pontos cantados em louvação aos orixás (labrea, dornelles, kiekow: 2019, p.112).

Um dos aspectos fundamentais do kilombo são as narrativas porque o povo negro, kilombola aprende a partir de uma hierarquia circular, nos *ipadês* com base na tradição oral e as *vivências* - entendidas como experiências coletivas que atestam o estar no mundo e a forma como os adultos se educam e educam as crianças e jovens na CoMPaz (Labrea, Dornelles, Kiekow, 2019, p.110). Assim, fomos para os *ipadês* para conhecer a história, cultura e organização comunitária e, aos poucos, fomos também participando das celebrações e alguns ritos, incluindo o encontro mensal no terreiro para louvar os orixás, o Muzunguê.

Ao nos inserirmos na comunidade pudemos observar o terreiro, o entendendo como um movimento sagrado da ritualística da nação Muzunguê. Os cantos daquele ritual são de duas vertentes, alguns *orins* são de matriz africana, principalmente aqueles cantados em *yorúbá* e outros *rezos* são músicas já gravadas por artistas da MPB. Esses rezos, independente de sua origem, são entoados em uma ordem determinada, e no Muzunguê inicialmente se pede licença a Exu ou Bará porque *sem Exu não se faz nada*, e cada mês é celebrada uma entidade:

Todo primeiro sábado de cada mês há um *Muzunguê*. Cada mês corresponde a um Orixá, ou seja, o tempo está sob *guardiania* deste Orixá. Em janeiro ocorre o Trabalho dos Homens e das Mulheres, orientado e guiado pelas *pomba-giras*. Em fevereiro e em março a Morada da Paz fecha para o público externo, seguindo uma série de ritualísticas e *retiros* para seus membros. Em março, há o chamado *Muzunguê da Vacuidade*, dedicado aos processos de cura. Esse *muzunguê* é direcionado para pessoas específicas, e não é aberto à comunidade. Em abril os trabalhos abertos iniciam, com o *Muzunguê* de Ogum. Este é seguido, em maio, pelo das *Yamis Ochorongás* (chamadas de *Mães Ancestrais*), de Exu em junho, de *Xangô* em julho, de *Omulu* em agosto, dos *Ibeji* em setembro, das *Mães das águas* em outubro, de *Iansã* em novembro e, por fim, o *Muzunguê Xamânico* em dezembro, também conhecido como *Muzunguê* de limpeza. (...) Cada *Muzunguê* tem as suas particularidades, mas o que é de praxe em todos é iniciarmos com os “*orins de sustentação*”, cantos dedicados às *entidades* regentes do território, a saber, *Seu Sete*, *Ogum Beira Mar*, *Yemanjá*, *Mãe Preta*, *Ibejis* e, por fim, *Oxalá*. Após, há os *orins* dos *Exus* e *Giras* que “*são para limpar*”. Logo iniciam-se os *Orins* da *entidade* que rege os trabalhos (Flores, 2018, p.118-9).

Os *orins* de sustentação e os *pontos* do Orixá que regem os trabalhos do terreiro são entoados ao som de tambores ou *atabaques* e essa prática considerada ancestral foi incorporada na ritualística. Os *alabês* do Muzunguê fazem parte do *Maracatu Semente de Baobá* que leva para além do território músicas autorais e também alguns *orins* que são permitidos cantar fora do terreiro. *Alabê*, do *yorúbá* *alagbê*, designa o responsável

pelos toques rituais e pelos instrumentos musicais sagrados do terreiro. Desde 2019, os tambores do Muzunguê são femininos. Este aspecto não é trivial, na cultura afro-brasileira é um avanço porque antigamente só se viam homens a tocar e a dançar. O kilombo, como já mencionamos em artigo anterior (Labrea, Dornelles, Kiekow, 2019), é um território feminino, habitado por mulheres negras e empoderadas.

Afirmamos que a CoMPaz é um território negro feminino, pois a grande maioria das moradoras são mulheres que salvaguardam a cultura matricial de seu povo. Elas nos contaram nas rodas de conversa que, aos poucos, “os homens foram indo embora” do território e as mulheres permaneceram. Essa característica não é incomum nos relatos de outras mulheres negras onde as famílias se desagregam e os homens deixam as mulheres. O que é incomum nessa narrativa é como essas mulheres subverteram uma memória histórica de discriminação em função de raça, gênero e classe social porque em seu território reconstróem essa memória a partir das atividades de cuidado que pautam sua organização, suas estratégias educativas e de sustentabilidade comunitárias (Labrea, Dornelles, Kiekow: 2019, p.113).

Ao reconhecer da MPB alguns cantos cantados no terreiro, entendemos que no terreiro *vira rezo* tudo que for cantado para homenagear os Orixás, mas nem todo rezo *vira canto* e pode ser cantado fora do terreiro. Trabalhamos no Coletivo principalmente com os compositores e cantores Kiko Dinucci e Serena Assumpção e com clássicos da MPB, principalmente na voz de Clara Nunes que trouxe para as rádios músicas de louvação aos Orixás e ao povo de terreiro já nas décadas de 1970 e 1980. Vimos que não por acaso o samba⁵¹ é o gênero musical preferido pelos compositores que trazem o batuque para o centro da MPB, pois em sua origem, o *samba de roda* é muito semelhante ao coco que sincretiza o batuque africano com os cantos indígenas e esse gênero musical se tornou a principal referência musical do país desde meados da década de 1940.

Para cada rezo que o Semente de Baobá⁵² trouxe para o Novembro Negro, buscamos um canto correspondente. Nessa trajetória, além dos cantos descritos abaixo⁵³ que fizeram parte do cancionário das apresentações do Novembro Negro de 2017, 2018 e 2019, também revisitamos vários outros compositores e cantores contemporâneos como Itamar Assumpção, Chico Buarque, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Martinho da Vila,

51 Para conhecer um pouco mais dessa questão, sugerimos a seguinte leitura: JOST, Miguel. A construção/invenção do samba: mediações e interações estratégicas. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 62, p. 112-125, dez. 2015.

52 Orins entoados pelo Semente de Baobá: Padê de Kiko Dinucci, Balogum Oxum de Cris Pereira e Beto da Xambá https://youtu.be/7hX2fl_49yE, acesso em 26/03/2020, Yemanjá Mães D'água Yeyê Omó Ejá de Margarete Menezes <https://youtu.be/WDEWZ112b9M>, acesso em 27/03/2020, Galo Macuco da Tia Maria do Jongo (Jongo da Serrinha) https://youtu.be/u_9S6BMogzQ, acesso em 27/03/2020 e orins em yorùbá que não foram escritos mas passados oralmentemas na ritualística e só entoados nesse contexto.

53 Padê Onâ do Kiko Dinucci <https://youtu.be/BSfsypAACdw>, acesso em 26/03/2020; Oxum, lemanjá e Iansã de Serena Assumpção; Na boca da mata do Guitinho da Xambá; Canto das três raças de Mauro Duarte e Paulo Pinheiro. O Cancioneiro do quando rezo é canto, quando canto é rezo é formado pelos cantos do Coletivo de Cantantes e pelos rezos do Semente de Baobá.

Roberta Sá, Paulinho da Viola, Vinicius de Moraes e Baden Powell, Jamelão, entre outros. Embora a maioria dos *orins* sejam absolutamente contemporâneos, oriundos de compositores conhecidos da MPB, ao adentrarem no terreiro viram *rezos* e são incorporados às memórias e à tradição do povo de santo que assim são reinventadas e constantemente atualizadas. Esse movimento entre o *novo* e o *velho*, o *que era* e o *que está sendo* mostra que a cultura é viva e está em constante movimento de reconfiguração. O terreiro nesse sentido sinaliza o encontro entre a tradição e a renovação desta tradição, é um espaço de *entremeio*, onde circula a história e a memória da comunidade que vai ao encontro da contemporaneidade e aponta para futuros possíveis.

Um aspecto importante a destacar nessa pesquisa foi a percepção de que todo *rezo* vinha acompanhado de uma história ou explicação e que até o momento quase nada havia sido registrado textualmente. A base oral da história e cultura afro-brasileira e africana influenciam também sua musicalidade e os *rezos* são cantadas e substituídos sem um registro escrito dessa passagem. As motivações e os critérios de inclusão e exclusão de *rezos* faz parte da história e memória oral e eles em geral sinalizam um aprofundamento em alguma questão específica da espiritualidade da CoMPaz que em geral chega através da manifestação dos Orixás que guiam os trabalhos do terreiro. Mãe Preta tem um papel de guiança importante, pois não foram poucas as vezes que vimos que ela iniciou um outro *rezo* que ela preferiu ao que estava planejado apresentar no Muzunguê. Assim Mãe Preta, a entidade que guia a tomada de decisões do território, muitas vezes traz *rezos* para o Muzunguê e com isso enfatiza alguma questão do momento. *Mãe Preta é uma preta velha que acompanha há mais de 20 anos Yashodhan, a Sangoma, guia espiritual e guardiã da cosmovisão da Nação Muzunguê, a Yá que guarda e comanda os ritos no terreiro* (Labrea, Dornelles, Kiekow: 2019, p.112). Junto com Seu Sete, um Exu-Rei, eles são considerados o pai e mãe da Comunidade.

As músicas em *yorùbá* nunca foram escritas, algumas não tem título, e são passadas de geração a outra ao pé de ouvido nos diferentes terreiros onde são entoadas e fazem parte do processo de iniciação em um terreiro. A memória musical do território é longa e remonta a sua ancestralidade e de muitos *rezos* não se sabe a autoria.

Nossa presença em um kilombo, durante três anos, foi de diferentes formas transformadora, pois esse espaço educativo foi desafiador e nos desacomodou, pois lá vimos e participamos de práticas educativas que nos *tiraram da forma*, dançamos e cantamos, compartilhamos o alimento, participamos de oficinas, rimos e choramos com a profundidade e a delicadeza dos ritos, e todo o conjunto dessas atividades nos fez estar mais atentas para as manifestações culturais das populações do campo, em especial da cultura negra e kilombola. A pesquisa partiu de realidades concretas, foi vivenciada intensamente e, seguindo o método cartográfico, nos deu *pistas* importantes para pensarmos, junto com a CoMPaz, o que aproxima a Educação do Campo e a Educação Kilombola que esta comunidade defende e preconiza. O artigo sobre este trabalho foi publicado em 2021 e consta nas referências.

PADÊ ONÃ

Kiko Dinucci

Abra o caminho do olhar

Abra caminho tranquilo pra eu passar

Laroyê Bará

Abra o caminho dos passos

Laroyê Legbá

Tomba o mal de joelhos

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

Só levantando o Ogó
Dobra a força dos braços que eu vou só

Laroyê Eleguá
Guarda Ilê, Onã, Orum
Coba xirê deste funfum
Cuida de mim que eu vou pra te saudar
Que eu vou pra te saudar
Que eu vou pra te saudar
Que eu vou pra te saudar

NA BOCA DA MATA

Guitinho da Xambá

Na boca da mata eu avistei
Um pássaro cantando
Avisando que cheguei
Guardião dos caminhos
Me proteja dos espinhos
Que trago no coração
Ciência boa

Folha seca forra o chão
Da mata fechada
Quem vive dentro dela
Não tem medo de nada
Salve a Jurema sagrada
E os espíritos de luz
E o caboclo de lança
Que guarda a zona da Mata

IANJÁ

Serena Assumpção

Sopra o vento, mãe
Vendaval de asé
O tempo que tange o movimento, oya
Iansã eparrey

Eparrey oya

Matamba de luz
Matamba balê
Matamba clareia
Matamba topê

XANGÔ

Gilberto Martins

Xangô agodô
Xangô abomi
Xangô airá
Obá, obá é meu rei
É pai xangô
É justiceiro nagô
Kabiê silê
Xangô é rei na cachoeira
Xangô é chefe na pedreira
Aê aê, meus irmãos
Meus irmãos nessa eira

IEMANJÁ

Serena Assumpção

Aqui estou eu com minha voz
Recebendo a luz desse chão
Sagrado caminho que corre infinito
pros braços abertos do mar
Seus filhos e filhas se banham
No canto das águas que passam
Águas que passam renovam os
Sonhos no leito, no colo do mar
Que possamos andar com clareza
Seguindo seus passos
Conchas fechando e abrindo Segredos do
mar
Caminho de pérolas
Segredo do mar
Odoiya é peixe de prata
Odoiya é sal que sustenta
Odoiya é sereia que canta
Odoiya na beira do mar
lemanjá, bom dia!
lemanjá, bom dia!
lemanjá, bom dia!
Iyá orô mi ô

OXUM

Gilberto Santos
a sua luz reluz os seus encantos
a sua luz reluz o seu axé
a sua luz que vem da cachoeira
das santas águas doces de mamãe Oxum
iêiê ô iêiê ô
meu caminhar se enfeita com as miçangas
das santas águas doces de mamãe Oxu

REFERENCIAS

- Acosta, A. (2016). O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos. SP: Editora Elefante. https://doi.org/10.7476/9788578794880.00_06
- Achselrad, H. (Org.) (2008). Cartografias sociais e território. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRGS.
- ALENCASTRO, Luiz Felipe. *O trato dos viventes. Formação do Brasil no Atlântico Sul*. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.
- ALENTEJANO, Paulo; CORDEIRO, Tássia. 80 mil escolas fechadas no campo brasileiro em 21 anos. Brasil de Fato, novembro de 2019.
- Alves, Arlete Maria da Silva. Cultura de desigualdades: raça, movimentos feministas e justiça ambiental, Proposta, 76, pp. 64-72, março/maio 1998.
- ARAUJO, José C. S. et al. Escola primária na Primeira República (1889–1930): subsídios para uma história comparada. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. FERNANDES, Bernardo Mançano. A educação básica e o movimento social do campo. Coleção Por uma Educação Básica do Campo. Vozes: Petrópolis, 2005.
- ARROYO, Miguel. Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel. Outros Sujeitos, Outras Pedagogias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ARRUTI, José Mauricio. “Quilombos”. In: PINHO, Osmundo (org.). Raça: novas perspectivas antropológicas. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2008.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. Rev. Bras. Ciênc. Polít. [online]. 2013, n.11, p. 89-117.
- BRANDI, Reginaldo. De africano a afro-brasileiro: etnia, identidade, religião. Revista USP, São Paulo, nº 46, pp. 52-65, jun./ago. 2000.
- BRASIL. Censo 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em 05/06/2021.
- BRASIL. Decreto 6.040 de 7 de fevereiro de 2007 que Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.
- BRASIL. DECRETO N° 6.861/2009 – Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm. Acesso em: 15/05/2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

BRASIL. Decreto no 7.352, de 4 de novembro de 2010 que Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm, acesso em 20 de maio de 2021.

BRASIL. Decreto no. 4887, de 20 de novembro de 2003 que Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm, em 20/05/2021.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, MEC/SEPPIR, 2004a.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola. Parecer CNE/CEB no 16 de 2012. Resolução no 08, de 20 de novembro de 2012.

BRASIL. Edital 02/2012 da Secretaria de Educação Superior (SESU), Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC). Brasília: SECADI/SESU/SETEC/MEC, 2012a.

BRASIL. Educação do Campo: Marcos Normativos. Brasília: SECADI/MEC, 2012b.
BRASIL. Referências para uma política nacional de Educação do Campo: caderno de subsídios. Brasília: Ministério da Educação/Grupo Permanente de trabalho de Educação do Campo, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

BRASIL. Estatísticas do meio rural 2010-2011. 4.ed. São Paulo, Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos; Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural; Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2011.

BRASIL. FUNAI. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br>. Acesso em 03/06/2021.

BRASIL. Guia de políticas públicas para Comunidades Quilombolas – Programa Brasil Quilombola. Brasília: SEPPPIR, 2013.

BRASIL. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. IDEB - Resultados e Metas. Brasília, 2021c. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 01 jun. 2021.

BRASIL. Lei 12288/2010 - Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 20/05/2021.

BRASIL. LEI Nº 12.960/2014 – Altera a Lei no 9.394/1996, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12960.htm. Acesso em: 29/04/2021.

BRASIL. LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 05/06/2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

BRASIL. Parecer CNE/CEB 16/2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 02/06/2021

BRASIL. Parecer CNE/CEB no01, de 02 de fevereiro de 2006. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Brasília: MEC/SECAD, 2006.

BRASIL. Parecer no. CNE/CP 03/2004 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, MEC/CNE, 2004c.

BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2009.

BRASIL. PNDA Contínua. Disponível em:
www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html. Acesso em 01/06/2021.

BRASIL. Políticas sociais – acompanhamento e análise no. 15. Brasília: IPEA, 2008a.

BRASIL. Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em:
< <http://mds.gov.br/assuntos/seguranca-alimentar/direito-a-alimentacao/povos-e-comunidades-tradicionais#:~:text=De%20acordo%20com%20essa%20Pol%C3%ADtica,reprodu%C3%A7%C3%A3o%20cultural%2C%20social%2C%20religiosa%2C>. Acesso em: 26 maio 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010. BSB, DF, 2010.

BRASIL. Presidência da República. Decreto no. 6040 de 07 de fevereiro de 2007. BSB, DF, 2007.

BRASIL. Presidência da República. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. BSB, DF, 2003.

BRASIL. Presidência da República. Lei no 11.645, de 10 março de 2008. BSB, DF, 2008b.

BRASIL. Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo: documento orientador. MEC/SECADI, Brasília, 2013.

BRASIL. Quem são os povos e comunidades tradicionais do Brasil? In: Desenvolvimento Rural: povos e comunidades tradicionais. Disponível em:
<http://www.mma.gov.br/perguntasfrequentes?catid=16>, acesso em 15/04/2021.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 03/1999 – Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em 17/04/2021.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 05/2012 – Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 15/05/2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

BRASIL. Resolução CNE/CEB, n. 1, de 3 de abril de 2002 que define as Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acesso em: 05 de maio de 2021.

BRASIL. Resolução no 8, de 20 de novembro de 2012 que Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192, acesso em 05/06/2021.

BRASIL. Resolução no. 01, de 17 de junho de 2004 institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, MEC/CNE, 2004b.

BRASIL. Resumo Técnico Censo Escolar 2019. Brasília: MEC/INEP, 2019c. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: 03 jun. 2021.

BRASIL. Resumo Técnico Censo Escolar 2019. MEC/INEP, Brasília, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: 03/06/2021.

BRASIL. Resumo Técnico Censo Escolar 2020. Brasília: MEC/INEP, 2020c. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 05 jun. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

BRASIL. Resumo Técnico Censo Escolar 2020. MEC/INEP, Brasília, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em 05/06/2021.

BRASIL. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Brasília, MEC/INEP, s/d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/270-programas-e-acoes-1921564125/sinaes-2075672111/12303-sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior-sinaes>, acesso em 13/04/2023.

Caldart, R. S. (2000). Pedagogia do movimento sem-terra. SP: Editora Expressão Popular.

CALDART, Roseli S.; STEDILE, Miguel E.; DAROS, Diana. [Orgs.]. Caminhos para transformação da Escola 2: Agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo. Expressão Popular, 2015.

CALDART, Roseli Salete. Caminhos para a transformação da escola: Reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. Expressão Popular, 2010.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. Trab. Educ. Saúde [online], v. 7, n.1, p. 35-64, 2009.

CALDART, Roseli Salete. Intencionalidades na formação de educadores do campo. Cadernos do ITERRA, Ano VII, n. 11. Veranópolis, RS, 2007.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: Santiago Castro-Gómez ; Ramón Grosfoguel (eds.). El girodecolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más Alládel capitalismo global. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón (org.). El giro decolonial; reflexiones epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CATELA, Hermengarda. Comunidades de aprendizagem: em torno de um conceito. In: Revista de Educação, Vol. XVIII, no 2, 2011. p31 - 45.

CEED/RS. Resolução no. 342, de 11 de abril de 2018 que consolida as Diretrizes Curriculares da Educação Básica nas Escolas do Campo e estabelece condições para a sua oferta no Sistema Estadual de Ensino. Porto Alegre, Secretaria Estadual de Educação, 2018. Disponível em <https://www.ceed.rs.gov.br/resolucao-n-0342-2018>, acesso em 13/04/2023.

CUNHA, Antônio Geraldo. Dicionário etimológico da língua portuguesa. Rio de Janeiro, Lexikon, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*, v.1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DUSSEL, Enrique. 1492 El encubrimientodel Otro Hacia El origendel “mito de La Modernidad”. Conferencias de Frankfurt, Octubre 1992. Colección Academia. No 1 Plural editores – Faculdade de Humanidades y Ciencias de La Educación – UMSA: La Paz, 1994.

DUSSEL, Enrique. 1492: O encobrimento do Outro. A origem do mito da modernidade. Trad. Jaime A. Claesen. Petrópolis RJ, Vozes, 1993.

ESCOBAR, Arturo. Territorios de Diferencia: Lugar, movimientos, vida, redes. Trad.: Eduardo Restrepo. Bogotá: Envió Editores, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

DUSSEL, Enrique. *Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão*. 3. ed. – Petrópolis, RJ:Vozes, 2007.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais perspectivas latino-americanas*. Colección Sur-Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.

FARIA, Sheila do Castro. *O cotidiano dos negros no Brasil escravista*.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Petrópolis: Vozes, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. RJ: Graal, 2018.

GEERTZ, Clifford. *Interpretação das culturas*. RJ: Zahar Editores, 1978.

GROSGOUEL, Ramon. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós- coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa ; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolíticas; cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 2005.

Kastrup, Virginia; Passos, Eduardo, Escossia, Liliana da. *Pistas do método da cartografia; a experiência e o plano comum*. Porto Alegre, Sulina, 2016.

Kastrup, Virginia; Passos, Eduardo, Escossia, Liliana da. *Pistas do método da cartografia; pesquisa intervenção e produção da subjetividade*. Porto Alegre, Sulina, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

Kontopoulos, Kyriakos. *The Logics of Social Structures*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

Labrea, V. V.; Sousa, G; Ferreira, A. (2017) A mística na educação do campo e sua interlocução com a ecologia dos saberes: apontamentos de percurso in: Anais do III SIFEDOC, UFFN: Erechim/RS.

LABREA, V. V.; REIS, D. R. S. Quando rezo é canto, quando canto é rezo: trajetória educativa de um Coletivo de Cantantes e Brincantes na Educação do Campo Kilombola. *Rev. Bras. Educ. Camp., Tocantinópolis*, v. 6, e9057, 2021.

LABREA, V.V. *Pedagogia do Encantamento e Economia do Afeto: cartografia subjetiva em território feminino kilombola. Relatório final do projeto de pesquisa e extensão. PoA: FACED/UFRGS*, 2020.

LABREA, Valéria Viana, SIQUEIRA, André Boccasius, BIERHALS, Patrícia. *Cartografia da Educação do Campo na UFRGS: ensino, pesquisa e extensão. PoA, FACED, UFRGS*, 2021.

LABREA, Valéria Viana; DORNELLES, Denise Freitas; KIEKOW, Pedro Eduardo. *Cartografias da EduCampo: alternância, trabalho e estratégias para conter a evasão* in: *RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade*, Vol. III, no 04, p. 151-170, jan.-jun./2018.

LABREA, Valéria Viana; GUTERRES, Aline; SOUZA, Greice. *A Mística Na Educação Do Campo E Sua Interlocução Com A Ecologia Dos Saberes: Apontamentos De Percurso* in: *Anais do III Seminário Internacional de Educação do Campo – Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – Erechim*, 29 a 31 de março de 2017. ISSN: 2179-3624.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

LABREA, Valéria Viana; KIEKOW, Pedro Eduardo; DORNELLES, Denise Freitas. Cartografia subjetiva em território feminino kilombola: em busca da utopia do bem viver in: Cadernos do Lepaarq, v. XVI, n.31., p. 107-120, Jan-Jun. 2019.

LABREA, Valéria Viana. Cartografias de memória social, tecnologias sociais e produção de conhecimento contextual na Educação do Campo: Projeto de Pesquisa e Extensão Universitária. Porto Alegre, UFRGS/FACED, 2015.

LABREA, Valéria Viana. Cartografias: quem são e o que fazem as escolas do campo no RS. Porto Alegre, UFRGS/FACED, 2017a.

LABREA, Valéria Viana. Redes híbridas de cultura: o imaginário no poder - Cartografia e análise do discurso do Programa Cultura Viva - 2004 a 2013. Brasília, FE/UnB, 2014. (Tese de Doutorado).

LABREA, Valéria Viana. Respostas do questionário da pesquisa Cartografias de memória social, tecnologias sociais e produção de conhecimento contextual na Educação do Campo. Porto Alegre, UFRGS/FACED, 2017.

LERRER, Débora Franco. Trajetória de militantes sulistas: tradição e modernidade do MST. 267p. Tese (Doutorado em Ciência Sociais aplicada ao conhecimento do mundo rural). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2008.

LOPES, Nei. *Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana*. São Paulo: Selo Negro, 2004.

MATTOS, Regiane Augusto de. *De cassange, mina, benguela a gentio da Guiné: grupos étnicos e formação de identidades africanas na cidade de São Paulo (1800-1850)*. São Paulo: Serviço de Comunicação Social, FFLCH/USP, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

MIGNOLO, Walter . El pensamientodecolonial: desprendimiento y apertura. Unmanifesto. In: Santiago Castro-Gómez ; Ramón Grosfoguel (eds.). El girodecolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más Alládel capitalismo global.Bogotá: Iesco-Pensar-Siglodel Hombre Editores.2007.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. set. 2005. p. 71-103.

MIGNOLO, Walter. Local Histories/Global Designs: Essays on the Coloniality

MINAYO, Maria Cecilia de Souza (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.

MOLINA, Mônica Castagna; Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades in: Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Editora UFPR.

MOLINA, Monica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej; MARTINS, Maria de Fátima A.; PEREIRA, Marcelo Fabiano (2022). Licenciatura em Educação do Campo e a Garantia do Direito à Educação: Contribuições de Pesquisas sobre a Atuação de seus Egressos. Inter-Ação, Goiânia, v.47, n.2, p. 458-475, maio/ago. 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v47i2.72097>, acesso em 13/04/2023.

MOLINA, Monica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. Riscos e potencialidades na expansão dos cursos de licenciatura em Educação do Campo in: RBPAE - v. 32, n. 3, p. 805 - 828 set./dez. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, no 23 Mai/Jun/Jul/Ago - 2003.

MORIM, Júlia. Povos e Comunidades Tradicionais. *Pesquisa Escolar Online*, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em:
<<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: 20/05/2021.

MOURA, Clovis. *Dicionário da Escravidão Negra no Brasil*. São Paulo: EDUSP, 2004.

MOURA, Glória. Proposta Pedagógica Educação Quilombola. In: BRASIL, Educação Quilombola. Salto Para o futuro. Boletim 10, Junho, 2007.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. 2. ed. São Paulo: ática, 1986.
MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. *Revista USP*, São Paulo

MUNANGA, Kabengele. *Origens africanas do Brasil Contemporâneo*. Histórias, Línguas, Culturas e Civilizações. São Paulo: Global, 2009.

Nego Bispo – 1959-2023 in: *Ancestralidades*, 2023. Disponível em
<https://www.ancestralidades.org.br/biografias-e-trajetorias/nego-bispo#:~:text=A%20lógica%20da%20biointeração%20tem,coletar%20e%20compartilhar%20são%20inerentes>, acesso em 16/01/2024.

Nunes, Aline; Soares, André; Kwiatkowski, Stefany; Moura, Raquel; Brum, Luisa; Soares, Maria da Conceição; Lopes, Flora Berenice; Ribas, Rousaura; Heliodoro, Rejane; Fumagalli, Giovanni; Marques, Israel, Ribas, Fernanda; Santos, Raquel dos; Gonçalves, Bárbara; Pereira, Fernando; Yashodhan; Pereira, Bruna; Santana, Andreia; Madrid, Maira; Kiekow, Pedro; Bassani, Paola; Garcia, Paola; Labrea, Valéria Viana (org.)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

(2017) TURMA 3. Proposta de reorganização do calendário do regime de alternância na EduCampo: contribuição da turma 3. Porto Alegre, FACED/EduCampo, 2017.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação em Revista: Belo Horizonte. v.26, n.01, p.15-40 . abr. 2010.

ONU. Índice de Desenvolvimento Humano 2010. Disponível em:
<https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idhm-uf-2010.html>.
Acesso em: 20/05/2021.

Prandi, Reginaldo. Mitologia dos Orixás. SP: Companhia das Letras, 2001.

Quijano, Aníbal. “Colonialidad y modernidad/razionalidad”. In: Heraclio Bonilla (comp.). Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas. Quito: Libri Mundi, Tercer Mundo, 1992.

Quijano, Aníbal. “Coloniality of Power, Ethnocentrism and Latin America”. Nepantla. Views from South, 1, 3, 533-580, 2000.

QUIJANO, Aníbal. América, el capitalismo y la modernidad nacieron el mismo día. ILLA, n. 10, jan. 1991 (entrevista).

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: Santiago Castro-Gómez ; Ramón Grosfoguel (eds.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

perspectivas latino-americanas. Colección Sur-Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro, 2005.

RESTREPO, Eduardo ; ROJAS, Axel. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Colombia: Popayán: Universidad del Cauca, 2010.

Ribeiro, Djamilá. *O que é lugar de fala*. Belo Horizonte, Letramento, 2017.

ROLNIK, Suely. *Cartografia Sentimental. Transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

SALLES, Vicente. *O Negro no Pará sob o regime da escravidão*. 3.d.rev. ampl. - Belém: IAP. Programa raízes, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologia do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo; para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. - São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA JR., Gladstone Leonel da; SOUZA, Roberto Martins de. *As comunidades tradicionais e a luta por direitos étnicos e coletivos no sul do Brasil*. R. Fac. Dir., v. 33, n. 2, p. 128-142, jul./dez. 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

SILVA, Marina. Saindo da invisibilidade – a política nacional de povos e comunidades tradicionais. *Inclusão Social*, Brasília, v. 2, n. 2, p. 7-9, abr./set. 2007. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/viewFile/91/98>>. Acesso em: 26 maio 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade – uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

Soares, André; Kwiatkowski, Stefany; Moura, Raquel; Brum, Luisa; Nunes, Aline; Soares, Maria da Conceição; Lopes, Flora Berenice; Ribas, Rousaura; Heliodoro, Rejane; Fumagalli, Giovanni; Marques, Israel, Ribas, Fernanda; Santos, Raquel dos; Gonçalves, Bárbara; Pereira, Fernando; Yashodhan; Pereira, Bruna; Santana, Andreia; Madrid, Maira; Kiekow, Pedro; Bassani, Paola; Garcia, Paola; Labrea, Valéria Viana (org.) (2017) Avaliação do Seminário Institucional de Avaliação da EduCampo e sugestões de encaminhamentos: contribuição da disciplina de Organização Escolar. Porto Alegre, FAGED, II TU, junho. (não publicado).

TODOROV, Tzvetan. As estruturas narrativas. São Paulo: Perspectiva, 2006.

TOMMASINO, K. Os povos indígenas no sul do Brasil e suas relações interétnicas. *Cadernos CERU*, 13, 37-46, 2002

TRECCANI, Girolamo Domenico. Terras de Quilombo: caminhos e entraves do processo de titulação. Belém, 2006.

TURMA 3. Proposta de reorganização do calendário do regime de alternância na educampo: contribuição da turma 3. Porto Alegre, FAGED/EduCampo, 2017.

UFRGS. Edital de Abertura de Inscrições ao Processo Seletivo Específico Complementar para Ingresso no Curso de Graduação em Educação do Campo – Ciências da Natureza

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

– Campus Porto Alegre - 2021/1. PoA, COPERSE, 2021a. Disponível em:
https://www.ufrgs.br/coperse/wp-content/uploads/2021/12/Edital-Complementar_EDUCAMPO-FACED-2021_1-pagina.pdf

UFRGS. Licenciatura em Educação do Campo 2021 – Lista final de classificados. PoA, COPERSE, 2021b. Disponível em:
<https://www.ufrgs.br/vestibular/educampo2021/classificados-final.htm>, acesso em 13/04/2023.

UFRGS. Processo seletivo específico para ingresso em curso de graduação Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza 2015/2 Campus Porto Alegre. Porto Alegre, FAGED/Programa Especial de Graduação, 2015.

UFRGS. Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação Licenciatura em Educação do Campo. Porto Alegre, FAGED/Programa Especial de Graduação, 2019. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/liceducampofaced/wp-content/uploads/2022/05/PPC-Novo-Lic-Ed-Campo.pdf>, acesso em 13/04/2023.

UFRGS. Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação Licenciatura em Educação do Campo. Porto Alegre, FAGED/Programa Especial de Graduação, 2013.

UFRGS. PSE Complementar Licenciatura em Educação do Campo 2021 – Lista final de classificados. PoA, COPERSE, 2021c. Disponível em:
<https://www.ufrgs.br/vestibular/educampo2021/classificados-complementar-final.htm>, acesso em 13/04/2023.

UFRGS. Resolução no.37/2006. PoA, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2006. Disponível em: http://www.ufrgs.br/tri/sead/sead-2/legislacao-ead/documentos/res_37_2006_regulamenta_peg.pdf, acesso em 13/04/2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

UNESCO. *História Geral da África*. V: África do século XVI ao XVIII. Brasília: UNESCO, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 07 Letras, 2009.

WALSH, Catherine. *La educación Intercultural em La Educación*. Peru: Ministerio de Educación, 2001.