

Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)

A educação enquanto fenômeno social:

Aspectos pedagógicos
e socioculturais

3

 **Atena**
Editora
Ano 2022



Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)

A educação enquanto fenômeno social:

Aspectos pedagógicos
e socioculturais

3

 **Atena**
Editora
Ano 2022



Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^ª Dr^ª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^ª Dr^ª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^ª Dr^ª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^ª Dr^ª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^ª Dr^ª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^ª Dr^ª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^ª Dr^ª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



A educação enquanto fenômeno social: aspectos pedagógicos e socioculturais 3

Diagramação: Camila Alves de Cremona
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação enquanto fenômeno social: aspectos pedagógicos e socioculturais 3 / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0090-5

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.905221205>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

Diante do atual cenário educacional brasileiro, resultado de constantes ataques deferidos ao longo da história, faz-se pertinente colocar no centro da discussão as diferentes questões educacionais, valorizando formas particulares de fazer ciência e buscando superar problemas estruturais, como a desigualdade social por exemplo. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas postos pela contemporaneidade é um desafio, aceito por muitos professores/as pesquisadores/as.

A área de Humanas e, sobretudo, a Educação, vem sofrendo de trato constante nos últimos anos, principalmente no que tange ao valorizar a sua produção científica. O cenário político de descuido e de trato com as questões educacionais, vivenciado recentemente e agravado com a pandemia, nos alerta para a necessidade de criação de espaços de resistência. Este livro, intitulado “**A Educação enquanto fenômeno social: Aspectos pedagógicos e socioculturais**”, da forma como se organiza, é um desses lugares: permite-se ouvir, de diferentes formas, os diferentes sujeitos que fazem parte dos movimentos educacionais.

É importante que as inúmeras problemáticas que circunscrevem a Educação, historicamente, sejam postas e discutidas. Precisamos nos permitir ser ouvidos e a criação de canais de comunicação, como este livro, aproxima a comunidade das diversas ações que são vivenciadas no interior da escola e da universidade. Portanto, os inúmeros capítulos que compõem este livro tornam-se um espaço oportuno de discussão e (re)pensar do campo educacional, considerando os diversos elementos e fatores que o intercrossa.

Neste livro, portanto, reúnem-se trabalhos de pesquisa e experiências em diversos espaços, com o intuito de promover um amplo debate acerca das diversas problemáticas que permeiam o contexto educacional, tendo a Educação enquanto fenômeno social importante para o fortalecimento da democracia e superação das desigualdades sociais.

Os/As autores/as que constroem essa obra são estudantes, professores/as pesquisadores/as, especialistas, mestres/as ou doutores/as e que, muitos/as, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos/as autores/as e discussões por eles/as empreendidas, mobilizam-se também os/as leitores/as e os/as incentivam a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma provocativa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
POLITICA EDUCACIONAL E A POLITICA SOCIOEDUCATIVA: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS PARA A FORMAÇÃO HUMANA	
Ivana Aparecida Weissbach Moreira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9052212051	
CAPÍTULO 2	13
DISCUTINDO O TERMO “ANALFABETO” NA PERSPECTIVA DECOLONIAL: HISTÓRIA, EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E POPULAÇÃO NEGRA	
Marta Lima de Souza	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9052212052	
CAPÍTULO 3	29
CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA O CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO	
Luciana de Oliveira Gonzaga	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9052212053	
CAPÍTULO 4	40
HERMENÊUTICA RECONSTRUTIVA NA PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO	
Alexandre Oliveira Silva	
Amarildo Luiz Trevisan	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9052212054	
CAPÍTULO 5	54
O PENSAMENTO DE GRAMSCI E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	
Marcos Fernando do Nascimento	
Orlando Cantuário de Assunção Filho	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9052212055	
CAPÍTULO 6	68
OS DESAFIOS PARA PROMOVER A EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA REVISÃO NARRATIVA	
Roseli Dias Pereira	
Rosimara Pereira de Paiva	
William da Silva Francisco	
Tiago Camilo Ozório	
Maria Eduarda Dino de Athayde Fraga Arantes	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.9052212056	
CAPÍTULO 7	81
A EVOLUÇÃO DA TECNOLOGIA NO ÂMBITO EDUCACIONAL: AS MUDANÇAS NO	

ENSINO E NAS RELAÇÕES SOCIAIS

Clebson Kauan da Silva Santos
Daniela Cíntia Santana Lopes
Daniele Jesus dos Santos
Deyllane Jesus dos Santos
Géssica Larize Souza Lima
Gilson Carlos Oliveira da Silva
Isabel de Jesus Carvalho
Letícia Leal dos Santos
Lindilane Souza de Brito
Luciana Leal dos Santos e Santos
Tatiana Santos Novaes Marques
Tháís Fernanda Andrade da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9052212057>

CAPÍTULO 8..... 89

DIREITOS HUMANOS: IMPRESSÕES SOBRE AS INTERFACES COM OS MOVIMENTOS SOCIAIS, ÉTNICOS RACIAIS E DE GÊNERO – ORGANIZAÇÃO, LUTAS E CRIMINALIZAÇÃO

Antônio Valmor de Campos
Jane Acordi de Campos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9052212058>

CAPÍTULO 9..... 101

JOVENS ESTUDANTES DO CAMPO: DISCURSO SOBRE TRABALHO E FAMÍLIA

Ana Patricia Ramos
Mareli Eliane Graupe

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9052212059>

CAPÍTULO 10..... 107

OS JOVENS INFRATORES DA CASEM E A ALEGORIA DA CAVERNA DE PLATÃO

Luiz Antônio Pinto Cruz

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90522120510>

CAPÍTULO 11..... 119

ADAPTAÇÃO/REINSERÇÃO DE ADULTOS POUCO ESCOLARIZADOS: BOAS PRÁTICAS EM PORTUGAL

Teresa Margarida Loureiro Cardoso
Maria Filomena Pestana Martins Silva Coelho

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90522120511>

CAPÍTULO 12..... 132

GLOBAL CITIZENSHIP AT THE INTERNATIONAL BUSINESS ADMINISTRATION FACULTY OF UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

Julio Ramirez Montañez
Gladys Mireya Valero Córdoba
Rafael Jesús Calle Moreno

Alejandra Suarez Quintero
Valentina Rico Jaimes
Yesica Fernanda Vertel Revueltas

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90522120512>

CAPÍTULO 13..... 144

NEOILUMINISMO: ASPECTOS GERAIS E CONSEQUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO

Lucas Sá Mattosinho
Maria da Graça Mello Magnoni

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90522120513>

CAPÍTULO 14..... 159

TRABALHO DOCENTE EM TESES E DISSERTAÇÕES - ACHADOS DE PESQUISAS ENTRE 2010 E 2021

Robson Sueth

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90522120514>

CAPÍTULO 15..... 179

REFLEXÕES SOBRE TRABALHO DO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA E ENSINO REMOTO

Caroline Costa Silva Candido
Ana Maria Brochado de Mendonça Chaves

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90522120515>

CAPÍTULO 16..... 191

PROMOÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LITERACIA ENTRE OS ADOLESCENTES: PORTUGAL E O CONTEXTO EUROPEU

Juliana Silva Cunha
Maria de Lourdes Dionísio

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90522120516>

CAPÍTULO 17..... 201

OS SABERES E AS COMPETÊNCIAS DA PROFISSÃO DOCENTE. UM DIÁLOGO NECESSÁRIO A PARTIR DE PERRENOUD E TARDIF

Aliuandra Barroso Cardoso Heimbecker

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90522120517>

CAPÍTULO 18..... 210

O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: O QUE DIZEM AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO?

Lielson Nascimento da Conceição Júnior

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90522120518>

CAPÍTULO 19..... 221

EDUCAÇÃO: O ABANDONO ACADÊMICO EM ANGOLA – CAUSAS PEDAGÓGICAS E

SOCIOCULTURAIS

Teresa de Jesus Portelinha Almeida Patatas

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90522120519>

CAPÍTULO 20.....233

**EDUCAÇÃO E AGRONEGÓCIO: IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO ESCOLAR DOS ALUNOS-
TRABALHADORES DO CAMPO**

Franciel Coelho Luz de Amorim

Maria Jorge dos Santos Leite

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.90522120520>

SOBRE O ORGANIZADOR.....249

ÍNDICE REMISSIVO.....250

EDUCAÇÃO E AGRONEGÓCIO: IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO ESCOLAR DOS ALUNOS-TRABALHADORES DO CAMPO

Data de aceite: 02/05/2022

Franciel Coelho Luz de Amorim

Mestre em Educação, Prefeitura de Petrolina
<https://orcid.org/0000-0002-4356-2914>

Maria Jorge dos Santos Leite

Doutora em Educação, UPE *Campus* Petrolina
<https://orcid.org/0000-0001-5655-1184>

Esse trabalho é parte da Dissertação de Mestrado intitulada **As políticas de educação no campo e o agronegócio frutícola: implicações à formação escolar básica dos estudantes do Distrito de Santana do Sobrado em Casa Nova (BA)**, defendida no PPGFPPI – UPE *Campus* Petrolina, em Junho de 2018.

RESUMO: O objetivo consiste em compreender as implicações à formação escolar dos alunos-trabalhadores do principal distrito do município de Casa Nova, no estado da Bahia, decorrentes das relações entre o agronegócio frutícola e educação desenvolvida no campo. O estudo pauta-se nos referenciais e pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico e dialético. A escolha do *locus* de pesquisa em questão reside no fato de o referido distrito ser uma grande área de abrangência do agronegócio, destacando a presença de muitas empresas agrícolas (fazendas e vinícolas), de alta produção frutícola em Santana do Sobrado e adjacências. Quanto à coleta de dados, utilizamos, além da análise em documentos, da pesquisa participante (observação e entrevistas) e do levantamento

de dados, cujo instrumento foi o questionário aplicado com os alunos e professores da comunidade estudada. As conclusões apontam para uma superexploração da força de trabalho dos jovens do campo, realizada pelas fazendas do agronegócio frutícola. Embora se utilize da forma contratual, imposta pela legislação trabalhista, coexistem formas de contratação precárias, de curtas temporadas e que obedecem às vontades dos proprietários agrários em obter seus superlucros, mediante os altos ganhos com as exportações e com o trabalho superexplorado e não pago (mais-valia) extraído dos trabalhadores. Diante das duras jornadas de trabalho, os alunos sentem a dificuldade de estudarem. Primeiro, por não conseguir conciliar, facilmente, o trabalho com a escola e, segundo, pelo esvaziamento dos conteúdos escolares e pela desorganização do ensino oferecido.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, agronegócio, formação escolar, alunos-trabalhadores.

ABSTRACT: The objective is to understand the implications for the school education of student-workers in the main district of the municipality of Casa Nova, in the state of Bahia, resulting from the relationship between fruit-growing agribusiness and education developed in the countryside. The study is guided by the theoretical-methodological frameworks and assumptions of historical and dialectical materialism. The choice of the research locus in question resides in the fact that the aforementioned district is a large area of agribusiness coverage, highlighting the presence of many agricultural companies (farms and wineries), with high fruit production

in Santana do Sobrado and surrounding areas. As for data collection, we used, in addition to document analysis, participant research (observation and interviews) and data collection, whose instrument was the questionnaire applied to students and teachers of the studied community. The conclusions point to an overexploitation of the work force of young people in the countryside, carried out by fruit agribusiness farms. Although it uses the contractual form, imposed by labor legislation, precarious forms of contracting, of short seasons coexist and that obey the will of the agrarian owners to obtain their super profits, through the high gains with exports and with the super-exploited and unpaid work (surplus value) extracted from workers. Faced with the hard working hours, students find it difficult to study. First, for not being able to easily reconcile work with school and, second, for the emptying of school contents and for the disorganization of the teaching offered.

KEYWORDS: Education, agribusiness, schooling, student-workers.

INTRODUÇÃO

Localizado a pouco mais de 30 quilômetros da sede do polo irrigado Petrolina/Juazeiro, Santana do Sobrado constitui-se de uma comunidade camponesa cercada pelo agronegócio frutícola, sendo, portanto, latifúndios irrigados que produzem frutas em larga escala, sobretudo uva e manga.

A concentração de terras é enorme, processo esse que se acentua pelo fato de as terras estarem em volta do lago de Sobradinho, o que facilita a captação de água para a produção irrigada. Atualmente, conforme levantamos nas entrevistas e visitas cotidianas, no município é possível encontrar cerca de vinte “empresas” (fazendas) de agricultura irrigada, localizadas no entorno de Santana do Sobrado. Das que foram localizadas, destacam-se aquelas integradas pelo capital monopolista internacional: Labrunier (do grupo francês Carrefour); Expofrut (capital Belga, Univeg Group); Sechi Agrícola, São José, Paraíso, Casa Nova e Rancharia (do grupo Sweet Fruits); Terra Nova e Vinícola Ouro Verde (Miolo Wine Group).

Ainda se destacam outras fazendas, em um segundo grupo, tais como, Agrobras, Hidrotec, Asa Branca, Frei Damião, Grand Valle, Jacarandá, Santa Felicidade (I e II), Santa Maria, Gold Fruit, e Riachinho. Além de outras dezenas que praticam explorações frutícolas, de médio e pequeno porte, seguindo à lógica da agricultura irrigada para exportação. No entanto, as pequenas e médias explorações se submetem aos grandes grupos monopolistas, à medida que não têm condições de exportar diretamente suas produções.

O município em questão possui, nessa característica latifundiária, uma historicidade peculiar, tanto pelo massacre de centenas de camponeses na década de 1930, quanto na completa inundação do município pela barragem de Sobradinho na década de 1970.

Na década de 1970, quase quarenta anos depois do massacre de pau-de-colher, o município de Casa Nova seria inundado pela represa da barragem de Sobradinho, expulsando milhares de camponeses (ribeirinhos). Estes que foram deslocados tanto para

a nova sede do município, quanto para os novos povoados e distritos. O distrito de Santana do Sobrado, também, fora deslocado. Antes situava as margens do rio São Francisco na pequena agricultura ribeirinha, no artesanato, criação e domesticação de pequenos rebanhos.

Nesse sentido, quatro elementos básicos constituem a lógica que cerca, verdadeiramente, os referidos latifúndios modernos: **terra, água, capital e força de trabalho**. As fazendas, que foram anteriormente listadas, possuem todas acima de 50 trabalhadores permanentes, cada uma em tamanho de dezenas e centenas de hectares, com altas e carregadas estruturas de irrigação/produção, armazenamento, transporte e comercialização das frutas.

De tal modo, as fazendas são todas popularmente conhecidas e regem à lógica de vida, de trabalho e de condições educacionais da comunidade, uma vez que as pessoas foram se inserindo na produção frutícola, a partir da chegada das grandes fazendas, principalmente, as ligadas ao capital financeiro internacional.

A FORMAÇÃO ESCOLAR E A EXPLORAÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO DOS JOVENS DO CAMPO EM SANTANA DO SOBRADO, CASA NOVA - BA

A realidade dos alunos-trabalhadores é de adaptação entre a exploração acometida pelo agronegócio frutícola e manutenção da vida escolar. Assim, buscamos demonstrar a caracterização de tal processo por meio, tanto dos questionários, quanto das entrevistas realizadas (com alunos e professores).

Aos professores perguntamos, no questionário, qual o impacto das relações de trabalho do agronegócio na vida escolar dos jovens trabalhadores. O questionamento foi respondido por todos os professores e várias respostas nos chamaram atenção. Vejamos algumas:

“É marcante como causa de desestímulo por parte dos alunos nas atividades escolares, pouco rendimento, atrasos, evasão...”; “às vezes períodos de safras os alunos são prejudicados, porque não podem faltar ao trabalho. Priorizam o emprego nesses períodos. E não temos um currículo escolar de acordo à sua realidade”; “a maioria trabalha em fazendas”; “muito grande, os alunos preferem o trabalho à escola”; “muito prejudicial. Muitos alunos não conseguem concluir nem o ensino fundamental e médio”; “na sua maioria, os alunos do CEAA¹ trabalham com a agricultura para exportação o que exige um tempo e um padrão de qualidade rigoroso o que acarreta para o aluno muitas faltas e cansaço”; “quando está na época de colheita, muitos se ausentam da escola para fazer hora extra”; “a relação entre ambas é complicada devido os discentes faltarem aulas e chegarem atrasados devido ao seu trabalho (horas extras)”; “eles se prejudicam muito por conta do horário de trabalho, pois às vezes tem que trabalhar à noite, faltando à escola”.

1 Colégio Estadual Agnaldo Almeida.

Nas respostas dos docentes torna-se inquestionável a estreita e umbilical relação entre a exploração da força de trabalho e a vida escolar dos jovens estudantes do Ensino Médio. Prevalece, nessa relação, a exploração da força de trabalho, uma vez que ela sobrepõe-se à escola, dificultando a vida escolar dos jovens ou até mesmo impedindo-os de concluírem o ciclo escolar básico. Os professores demonstram conhecer sobre tal processo, apontando-o como principal causa do “diferenciamento” dessa escola em relação às demais.

Já nas entrevistas concedidas pelos docentes, ao serem perguntados se o Colégio Agnaldo Almeida poderia ser considerada uma escola igual às demais, obtivemos respostas que se coadunam às do questionário, como as que seguem:

Não. O Agnaldo Almeida é uma escola diferenciada, porque nós temos um público, um público-alvo que é da rede agrária, ou seja, são alunos que passam o dia todo no sol, no desgaste físico, no desgaste emocional, submetidos a uma renda mínima de um salário mínimo, onde, na maioria das vezes, são casados e têm que fazer a divisão desse salário para suprir todas as necessidades. Ele chega exausto, onde, na maioria das vezes, está dormindo na sala ou mesmo muito desmotivado, cansado, com dor de cabeça. (DOCENTE N° 1, ENTREVISTA, 2018).

Não. Porque a maioria dos alunos, como eu já disse, são trabalhadores rurais e o estado não tem um currículo próprio para essa demanda, então, nós professores que temos que nos virar nos 30. Pegar os conteúdos e ir adequando. Não podemos puxar muito deles, porque se a gente puxar muito... muitos deles vão para lá cochilando, dormindo, quando chega antes do final da aula querem ir para casa porque estão cansados, porque passaram o dia na roça trabalhando. (DOCENTE N° 2, ENTREVISTA, 2018).

Fica caracterizado, nas falas dos docentes, que a prática de ensino acaba sendo rasante e de “adaptação” aos sujeitos em termos de conteúdos, isso devido suas próprias condições de exaustão e cansaço, as quais se aliam ao pouco domínio que possuem da leitura, da escrita ou mesmo das noções básicas de cálculos e operações matemáticas. A professora, docente n° 2, diz não poder se aprofundar nos conteúdos (“puxar muito”, na sua acepção), uma vez que eles já estão vencidos pelo cansaço.

De tal maneira, os docentes, tanto nas respostas dos questionários quanto nas entrevistas, caracterizam, em linhas gerais, as implicações das relações entre o agronegócio e a formação dos jovens do campo no distrito de Santana do Sobrado. É sobre esses professores que recai a tarefa pedagógica da formação desses jovens, no que concerne à educação de nível médio. Por isso, notamos o cuidado e a atenção que tiveram para tentar caracterizar tais relações. Os professores assinalaram, no geral, que a escola acaba ficando em segundo plano na vida dos jovens, o que justifica a superexploração do latifúndio nas elevadas jornadas de trabalho impostas aos seus trabalhadores, sobretudo em períodos de safras.

O aluno não vai à escola, muitas vezes, devido à carga de cansaço nas excessivas

jornadas que inclui a obrigação de horas extras e até mesmo trabalho noturno. Nesse sentido, “a questão é tempo para estudar, digamos assim, finais de semana, depois da aula, antes da aula. A vida da gente é trabalhar e aí o pouco tempo que sobra é para a gente vim na sala de aula. A gente trabalha até o sábado, muitas das vezes o sábado o dia todo”. Perguntamos se trabalha, também, aos feriados, e o aluno respondeu que “feriados são alguns. Como a gente trabalha em máquinas, pulverização, que é o fitossanitário, e trabalha com esses produtos aí, somos obrigados a ir”. Perguntado, também, se o mesmo possui dificuldade de ir à escola, a exemplo dos dias que necessita cumprir horas extras. Segundo o mesmo aluno,

dificulta bastante, porque o tempinho que a gente tinha de uma hora, uma hora e meia para chegar em casa e fazer uma leitura num livro, para preparar uma atividade ou para uma prova, infelizmente a gente não tem esse tempo por conta do trabalho. [...] eu já cheguei até nove horas da noite. Se der para chegar até oito horas, eu venho que dá para pegar o terceiro horário, que é de oito e meia, mas se não der para pegar o terceiro horário a gente não vem porque o colégio já vai tá fechado (ESTUDANTE Nº 8, ENTREVISTA, 2018).

No entanto, algumas respostas dos docentes significam um olhar de naturalização diante de tal realidade, a exemplo, de afirmar que o aluno “prefere” ou “prioriza” o trabalho em detrimento da escola. Será que tal aluno “prefere” ou está condicionado em uma realidade sem condições de escolha? Entre alimentar a família, uma vez que muitos são pais e mães, e dar importância à escola, qual a escolha será feita por tal aluno? Certamente, a escola ficará, naturalmente, em segundo plano, pois, para esse aluno, se sujeitar ao trabalho nos latifúndios para se alimentar e atender suas necessidades de sobrevivência é algo que não lhe coloca em condição de escolha ou “preferência”.

Destaca-se, ainda, que os professores definiram, em suas respostas, tal como a inexistência de um “currículo próprio para essa demanda” ou ao fato do aluno não dispor de “um currículo escolar de acordo à sua realidade” de trabalhador do campo. No entanto, cabe-nos questionarmos: existe realmente a necessidade de um currículo específico para a educação no campo? A institucionalização ou implementação de um currículo específico poderia resolver os problemas da prática pedagógica?

Não é possível vermos esse como o problema, mas, senão, primeiramente, as condições de superexploração da força de trabalho a que estão acometidos tais jovens e, em seguida, a adoção de uma teoria educacional transformadora, crítica e revolucionária que possa contribuir, nas condições de transformação dessa sociedade e não na reprodução, naturalizante, das contradições que as cercam. De tal maneira,

ao pensar na educação para as pessoas que habitam o meio rural, é necessário pensar numa **Teoria Educacional** que permita aos trabalhadores do campo terem acesso aos conhecimentos produzidos historicamente e coletivamente pelos homens no local em que vivem, e não um tipo de educação reduzida e limitada às exigências práticas para a realização do trabalho agrícola (ORSO, 2016, p. 98 grifo do autor).

Conforme demonstrado nos trabalhos de Bezerra Neto (2010; 2016), a proposta do Movimento Sem-Terra (MST), por exemplo, de uma **Educação do Campo** não está definida no cerne de nenhuma das teorias pedagógicas, constituídas pelo avanço da ciência educacional. Entendemos, assim como Souza (2014, p. 249), que “a única das tendências da educação brasileira que resiste às formulações pós-modernas e neoconservadoras é a Pedagogia histórico-crítica”, afirmando lutar por uma educação socialista, embora com muitas limitações.

No âmbito das correntes pedagógicas da educação brasileira, a proposta educativa do MST sempre esteve afastada e distante da Pedagogia histórico-crítica. Sempre omitiu a contribuição de Saviani e outros teóricos brasileiros que sustentam essa corrente fundada na dialética materialista (SOUZA, 2014, p. 278).

Entretanto, a educação do campo do MST busca unir e conjugar-se em múltiplas concepções (marxismo, existencialismo cristão, pensadores nacionalistas e mesmo as teorias liberais de educação), encontrando-se em fusão às chamadas pedagogia da prática social e pedagogia da educação popular. Compõe-se, no entanto, de um verdadeiro ecletismo pedagógico, direcionado ao pragmatismo e aos pressupostos do imperialismo, conforme expressos nas pedagogias pós-modernas.

Nesse sentido, Bezerra Neto (2016) coloca essa pedagogia “diferenciada” do MST em fusão, também, ao ruralismo pedagógico de início do século XX². Para o autor, três características definem tal aproximação: a) a fixação do homem no campo por meio de uma pedagogia que fosse considerada adequada para tal; b) um calendário baseado no ano de plantio e de colheita; e c) a defesa de um currículo que levasse em conta as disciplinas que discutissem as técnicas de produção do homem do campo. (BEZERRA NETO, 2016).

Se partirmos da defesa de um currículo específico, ou seja,

se pensarmos em educação do campo, porque não deveríamos pensar também numa educação da cidade, do indígena, das pessoas com deficiência, dos quilombolas, dos ribeirinhos, dos barrageiros, dos negros, dos homossexuais, das lésbicas, das mulheres, dos homens etc.? Enfim, isso indicaria que se formos pensar numa educação ou numa teoria educacional específica para um grupo específico, todos os demais segmentos sociais deveriam ter o mesmo direito (ORSO, 2016, p. 93).

Todos os demais grupos e classes sociais, bem para além dos sujeitos do campo, deveriam ter o mesmo direito, afinal, são todos oprimidos e explorados dentro do modo de produção capitalista. De tal maneira, um currículo específico, em vez de democratizar o conhecimento, promoveria, ainda, mais a desigualdade social, o isolamento de tais classes sociais, numa vertical negação do conhecimento científico que fora sistematizado historicamente pela humanidade.

² Parte-se da prerrogativa de fixação do homem no campo, assumindo-se uma condição de “diferentes”, por isso desposar-se-iam de um currículo unitário, mas tão somente específico, diferente, partindo-se sempre das necessidades práticas e imediatas dos sujeitos.

Nesse sentido, devemos entender que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p. 13). E não apenas aspectos específicos, relativizados e fragmentados do acervo histórico do conhecimento.

Segundo Saviani (1994), na sociedade capitalista o conhecimento científico é transformado em força produtiva, uma vez que essa sociedade o converte em força material, em um constante aprimoramento (tecnológico, sobretudo) da produção material.

Se o saber é força produtiva, deve ser propriedade privada da burguesia. Na medida em que o saber se generaliza e é apropriado por todos, então os trabalhadores passam a ser proprietários de meios de produção. Mas é da essência da sociedade capitalista que o trabalhador só detenha a força de trabalho. Aí está a contradição que se insere na essência do capitalismo: o trabalhador não pode ter meio de produção, não pode deter o saber, mas, sem o saber, ele também não pode produzir, porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber (SAVIANI, 1994, p. 160).

A negação do conhecimento científico aos trabalhadores já era uma premissa dos próprios economistas liberais do século XIX. Saviani (2011, 1994) utiliza-se do exemplo de Adam Smith que defendia a educação em doses “homeopáticas” aos trabalhadores, ou seja, uma instrução mínima e elementar, a qual vai sendo redimensionada, mas jamais alterada. Sobretudo, porque a divisão social do trabalho impõe um saber parcelado, específico, mas jamais unitário. “Cada trabalhador só domina aquela parcela que ele opera no processo de produção coletiva. Este processo atinge um ponto mais avançado na fase atual do capitalismo, que é a fase monopolista” (SAVIANI, 1994, p. 161). Nesse sentido, o capital humano se redimensiona no conceito de neoprodutivismo (SAVIANI, 2007), pautando-se a responsabilização de cada sujeito pela sua formação, aprimoramento e adaptação às novas exigências do mercado.

No campo do agronegócio frutícola, os discursos são os de uma produção moderna, movida pelas máquinas e pelas técnicas e processos imbuídos de tecnologia e “inovação”. No entanto, no que tange às relações de exploração da força de trabalho, não se nota a mesma inovação. Ao contrário, as relações de produção continuam as mesmas, em extrema precariedade e superexploração, tanto da classe adulta como dos jovens (mesmo que menores de idade).

Assim, buscamos apreender as implicações das relações entre o agronegócio frutícola e as políticas educacionais, no que concerne à formação dos jovens do campo em Santana do Sobrado – Casa Nova (BA). Para tanto, distribuímos o questionário no mês de Outubro de 2017. Dos 519 alunos matriculados no ensino médio da escola, conseguimos localizar 356 alunos (68,6%) nas salas de aula, em dois dias seguidos (9 e 10) do referido mês. O restante dos alunos (31,4%), segundo os professores, era quase absolutamente todos desistentes devido às colheitas estarem ocorrendo naquele período (Ver Gráfico 4).

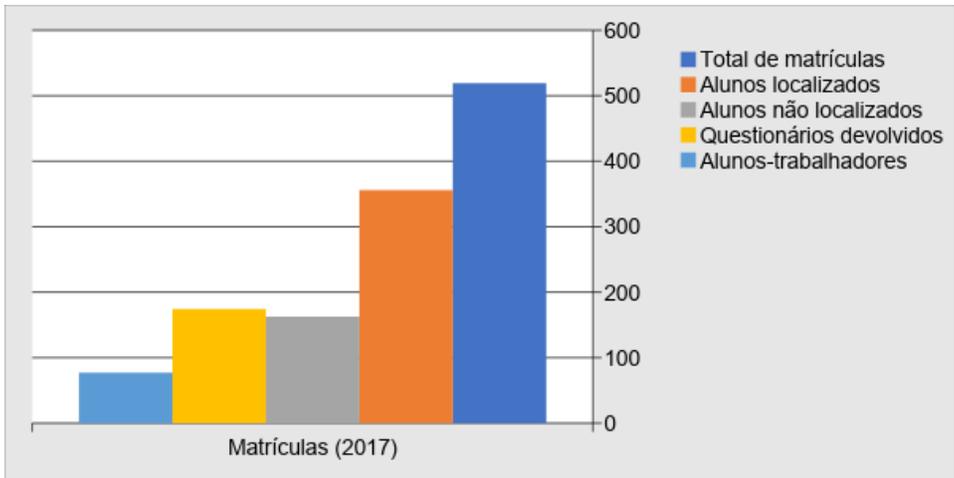


Gráfico 1 – Alunos-trabalhadores do agronegócio frutícola.

Fonte: dados obtidos no questionário (2017). (Elaboração própria)

Como não houve nenhum tipo de obrigação na devolução dos 356 instrumentos, apenas 174 alunos o devolveram. Desses que devolveram, 77 alunos (44,25%) indicaram uma dual condição de estudantes e de trabalhadores das empresas/fazendas agrícolas, indicando o nome da respectiva fazenda e a função exercida³.

Por meio ainda dos questionários aplicados, verificamos que, na condição dual de alunos-trabalhadores, 11 (onze) alunos ainda são menores de idade. Eles possuem, respectivamente, 15 anos (2 alunos), 16 anos (4 alunos) e 17 anos (5 alunos), sendo que a maior idade apontada no questionários foi a de 41 anos. No entanto, a maioria possui mais de 20 anos, sendo uma média de 22 anos para os alunos-trabalhadores e uma média de 17 anos para os alunos não-trabalhadores do agronegócio, ou seja, os alunos-trabalhadores estão, em média, cinco anos atrasados na conclusão do ensino médio.

No questionário os alunos-trabalhadores indicaram o nome do latifúndio que estavam trabalhando. De tal modo, pudemos mapear quais as propriedades agrárias que mais exploram a força de trabalho daqueles jovens estudantes. Notamos, no geral, que as grandes empresas, já elencadas no início desse capítulo, sobressaem-se na absorção dos alunos-trabalhadores.

³ Devido à condição de aluno e trabalhador e, também, por questões de organicidade metodológica, chamaremos, a partir daqui, esse grupo de “alunos-trabalhadores”, no sentido de não ficarmos repetindo o número setenta e sete (77). Desse grupo, gravamos, depois, oito (8) entrevistas semiestruturadas.

Grupos/Fazendas	Nº de alunos-trabalhadores	Em %
Sechi Sweet (oito Fazendas)	6	7,79
Miolo Wine Group (Ouro Verde e Terra Nova)	8	10,39
Univeg Group (Expofrut)	2	2,6
Grupo Carrefour (Labrunier)	4	5,19
Santa Felicidade	10	12,99
Grand Valle	4	5,19
Hidrotec Agrícola	10	12,99
Agrobrás Agrícola	18	23,38
Gold Fruit	2	2,6
Outras (menor porte)	13	16,88
Total	77	100

Tabela 1 – Distribuição dos alunos-trabalhadores por fazendas frutícolas.

Fonte: dados obtidos no questionário (Elaboração própria)

As relações de trabalho das empresas frutícolas com os jovens estudantes ocorrem de maneira generalizada. Assim, quase 26% dos alunos-trabalhadores são vinculados às fazendas dos grupos monopolistas do capital financeiro internacional. Por outro lado, mais da metade do grupo de alunos-trabalhadores, compreendendo 57%, estão com a força de trabalho submetida às grandes empresas situadas no entorno do distrito. Essas são propriedades (latifúndios) com grandes dimensões de concentração territorial e possuem imensas estruturas de irrigação, produção, armazenamento e estruturas próprias de exportação. Embora não sendo de propriedade do capital financeiro internacional, elas mantêm-se em relações estreitas com o mesmo, pois monopolizam a atividade frutícola e exploram a força de trabalho local.

A monopolização da atividade frutícola, concentrada na produção de uva e manga, por parte das grandes empresas torna-se inquestionável, ao passo que, apenas cerca 17% dos alunos-trabalhadores se vinculam às pequenas e médias fazendas, as quais desenvolvem suas produções submetidas aos ditames das grandes empresas, assim como a elas vendem, geralmente, uma grande parte de suas pequenas e médias produções. As pequenas e médias propriedades, que são dezenas de “empreendimentos”, a força de trabalho dificilmente será assalariada, mesmo em curtas temporadas. Por isso, a procura pelas grandes fazendas para a venda da força de trabalho.

Prevalecem ainda, principalmente, em pequenas e médias propriedades, às relações semifeudais, como diárias, empreitadas e/ou trabalho por produção, assim como as de meação. Relações essas ainda muito comuns, embora as relações de assalariamento

tenham se expandido, a partir da chegada das grandes fazendas/empresas frutícolas. Segundo conta uma aluna, ao chegar com sua família em Santana do Sobrado,

[...] não existiam muitas fazendas. Plantava roça, era cebola, era meeiro, essas coisas. Hoje tudo é empresa, né? Hoje meu esposo é carteira assinada porque antes não era carteira assinada [...]. Se plantava as roças de cebola, o patrão entrava com aquele X, com veneno, dinheiro, tudo. Quando termina a roça, aí paga todos os gastos. O meeiro entra com o trabalho, a mão de obra. Quando termina a safra, aí vão vender o produto, a cebola, aí o que sobrar, dos gastos, aí o patrão divide entre ele e o meeiro, meio a meio (ESTUDANTE Nº 3, ENTREVISTA, 2018).

Ao perguntarmos se tais relações de meação ou de diárias ainda existem, a aluna colocou o seguinte: “Existe sim, lá para nós não têm mais, mas existe sim”. Outra aluna, ao ser entrevistada, disse: “agora eu estou trabalhando diárias. Estava efetiva há quatro anos, aí saí e agora estou trabalhando diária”. (ESTUDANTE Nº 5, ENTREVISTA, 2018). Ao perguntarmos como se dá a relação de trabalho por diária, respondeu-nos a mesma aluna: “é porque lá onde eu estou agora não é uma empresa, é uma pequena associação. Aí têm pessoas que têm duas ruas de uva, pessoas que tem quatro ruas de uva. Aí é diária mesmo. Porque lá são poucos dias”.

Nesse sentido, percebemos que as relações semifeudais coexistem às relações capitalistas, de assalariamento, ora prevalecendo uma, ora prevalecendo outra. Essa aluna-trabalhadora disse-nos que chegou há sete anos em Santana do Sobrado, no entanto, segundo ela, trabalhando de carteira assinada, “efetiva mesma só foi uns três anos e sete meses” (ESTUDANTE Nº 5, ENTREVISTA, 2018). Nesse sentido, comprova-se a mescla de relações de produção, entre as formas semifeudais e as tipicamente assalariadas. Nessa definição, coube-nos indagarmos: e as empresas/fazendas do agronegócio, os latifúndios de novo tipo, de que maneira exploram a força de trabalho dessa população?

Dos oito alunos entrevistados em abril de 2018, comprovamos que apenas um continuava a trabalhar de carteira assinada, conforme haviam indicado, ao responderem o questionário, em outubro de 2017. Este é um dado um tanto curioso, como também, bastante revelador. Se o agronegócio, como nova face do latifúndio, é moderno, produtivo e emprega enormes contingentes de trabalhadores, por que esses alunos-trabalhadores não continuaram exercendo suas funções? Por que saíram dos seus empregos?

Na acepção dos próprios alunos-trabalhadores, não continuaram a trabalhar porque, nessas grandes empresas, “tem contrato aberto e contrato fechado. Contrato fechado você pode trabalhar muito tempo, mas contrato aberto é só dois ou três meses” (ESTUDANTE Nº 6, ENTREVISTA, 2018). E foi devido a isso que “me colocaram para fora”, nos disse outro entrevistado (ESTUDANTE Nº 2, ENTREVISTA, 2018). Já o aluno nº 4, que trabalhava na Fazenda Santa Felicidade, disse-nos que trabalhou lá por três meses, apenas na colheita, porém “o serviço acabou e eles dispensaram o pessoal” (ESTUDANTE Nº 4, ENTREVISTA, 2018).

Esses “modernos” latifúndios utilizam-se dos contratos ditos “abertos”, ou seja, de caráter temporário⁴, formando-se a tônica de exploração da força de trabalho no seio do agronegócio frutícola. Usam-se do chamado “contrato de experiência”, permitido em Lei, porém, mesmo que venha assinar a carteira de trabalho, o trabalhador estará dispensado ao fim do período, uma vez que a colheita já terá findado ou estará findando-se. Há, assim, uma imensa rotatividade desses trabalhadores por essas empresas, que os exploram nessa estratégia do “permitido”, na brecha das Leis trabalhistas, gerando seus superlucros, por não gerar encargos trabalhistas, de décimo terceiro, férias ou mesmo FGTS. São características, portanto, de uma base de relações semifeudais de produção.

Na exploração temporária da força de trabalho, prevalece a lógica da “amizade”, das relações paternalistas, que buscam sempre uma “doçura” de trabalhador, de completa aceitação às relações precárias de produção do agronegócio. Nesse sentido, o aluno nº 3 enfatiza: “Rapaz, hoje em dia as firmas não buscam mais conhecimento, quem têm mais conhecimento nas coisas e sim mais por amizade. Tipo, eu conheço um cara e ele não é bem qualificado para o trabalho, mas eu vou, por amizade, colocar ele lá”. Essas relações se fortalecem, sobretudo, pela obrigação de se fazer horas extras, porque “no contrato eles dizia que não havia obrigação, mas se negasse fazer hora, provavelmente, com quinze dias ou um mês você é botado para fora. Por isso é que eles fazem até o contrato aberto” (ESTUDANTE Nº 6, ENTREVISTA, 2018).

As fazendas do agronegócio exploram a força de trabalho na forma de contratos temporários. Por um lado, isso acontece para não gerar vínculos e maiores encargos para com o trabalhador, mas, por outro lado, está a subjugação do trabalhador à propriedade, na ilusão de que o mesmo pode vir a ser contratado, caso “se esforce bastante”, por um período mais longo do que a colheita.

No entanto, dificilmente contratos mais duradouros se efetivam. Os alunos-trabalhadores entrevistados são exemplos de tal realidade, pelo fato, já descrito, de apenas um aluno continuar a trabalhar na mesma propriedade agrícola que fora indicada no questionário. Um dos alunos disse-nos que havia conseguido trabalhar onze meses em uma fazenda, na qual existiam cerca de trezentos e trinta trabalhadores. Perguntamos, então, se esse era um número constante e assim ele respondeu: “não. Tinha um tempo que tinha menos e outro que ele contratava mais pessoas. Era o período de colheita” (ESTUDANTE Nº 2, ENTREVISTA, 2018).

A partir da realidade descrita, entendemos que o processo de exploração da força de trabalho, pelas fazendas do agronegócio, demanda uma quantidade maior de braços em certas épocas do ano: épocas de colheitas. Devido à aglutinação de trabalhadores na safra, a escola acaba ficando em segundo plano, não necessariamente porque a aluno queira, mas por ser literalmente forçado a abandoná-la. Tendo em vista que, nas referidas colheitas, a demanda exigida não diz respeito apenas a colher às toneladas de frutas

⁴ Em média, são contratos de dois a três meses, às vezes, no máximo, chega-se aos quatro meses de duração.

produzidas, mas embalar e carregar as cargas para a exportação. Aparece aí um elemento extensivo da produção agrícola: as casas de embalagem (*packing house*), que absorvem grande parte da força de trabalho temporária.

Nas épocas de colheitas, segundo os alunos, muitas fazendas fazem “entrevistas” para contratação de centenas de pessoas, porém estudar se torna algo inconciliável às tarefas oriundas das colheitas. Tanto pelas fazendas não admitirem os estudantes como pelo fato de se tratar de longas jornadas diárias que, na maioria das vezes, adentra várias horas do período noturno.

Algumas empresas, se a gente der entrevista e disser que está estudando, não é bem-vindo. [...] isso é mais no setor de embalagem de frutas, que é o *packing house*, a embalagem para exportação. Se aquele entrevistado falar que está estudando, não serve. Ele é descartado, não assim, automaticamente, mas eles prometem dar uma resposta, mas nunca dão. Então não é aceito, porque embalagem pega um pouco da noite, aí não serve pessoas que estudam. Aí isso não é bom porque quem pensa em estudar um pouco não pode. Às vezes, a pessoa perde até o emprego por conta de *tá* na escola (ESTUDANTE Nº 8, ENTREVISTA, 2018).

Explica-se aí, a partir das condições descritas, o fato de 31,4% (163) alunos não terem sido localizados na entrega do questionário, uma vez que o mês de outubro se configura como um dos meses de maior concentração das safras nas fazendas. Além de não conseguir conciliar o trabalho à escola, o aluno pode ser forçado, conforme relatado, a sair da escola ou mesmo, o contrário: perder o “emprego”, caso esteja na escola, principalmente se ocorrer à omissão de tal fato durante a entrevista.

Nesse contexto de exploração, conciliar trabalho e escola se torna muito difícil devido às elevadas explorações que se submetem nas relações de trabalho. Os alunos apontaram que o fato de trabalharem na atividade agrícola dificulta-os de estudarem.

[...] a gente chega em casa cansada, cabeça doendo de muito sol que tomou, tem que fazer as coisas, arrumar a casa, muitas vezes não dá tempo nem de fazer a atividade. Porque na prova, se passam três ou quatro página daquele livro, aí você não tempo para ler. É uma correria terrível, só quem passa, para saber (ESTUDANTE Nº 5, ENTREVISTA, 2018).

Não obstante, os alunos enfatizam a importância da escola e do conhecimento para suas vidas. No entanto, as dificuldades não cessam. Se por um lado estão as dificuldades de conciliação entre trabalho e escola, por outro lado, estão os problemas do próprio ensino esvaziado de conteúdos e das paradas que ocorrem na escola durante o ano letivo. Perguntados se a escola poderia ser considerada igual às demais, os alunos enfatizaram os principais problemas, assim como criticaram as interrupções (paradas) existentes na escola. Desde que começam as aulas, “[...] por qualquer coisa a escola está parando. Aí eu não acho muito legal. Isso atrapalha tanto o nosso conhecimento quanto o nosso desenvolvimento para o futuro. No caso, vai atrapalhar para um vestibular, uma faculdade. É meio fraco por isso” (ESTUDANTE Nº 6, ENTREVISTA, 2018).

As interrupções se dão pelos mais variados motivos: desde o fato de a escola não dispor de um reservatório de água até as festas tradicionais ocorridas na comunidade. Além das interrupções das aulas, destaca-se o descontentamento dos alunos para outras questões, como, por exemplo, a falta de conteúdos ou conteúdos elementares, mínimos que não atendem, normalmente, aos níveis da série em que o aluno encontra-se matriculado. “[...] o ensino aqui, em relação às outras escolas, é bem devagar, vamos dizer que é um nível abaixo do que é para ser. Então, a gente tem muita dificuldade nisso, ou seja, um assunto que a gente ver de terceiro ano, em outras escolas é de primeiro ano” (ESTUDANTE Nº 7, ENTREVISTA, 2018). Assim, os alunos concebem que a escola não está no mesmo patamar das demais: “totalmente diferente. Porque é uma escola de má gestão. É uma escola que falta muita coisa para poder se associar às demais escolas” (ESTUDANTE Nº 1, ENTREVISTA, 2018). Faltam, na aceção dos próprios alunos, as condições de acesso ao saber historicamente sistematizado.

Nesse sentido, os alunos reivindicam a escola para si. Apontam a necessidade de construção de um prédio escolar e de melhor organização pedagógica do espaço escolar. Nessa percepção, a escola precisa ser mais organizada, em termos de gestão e de um espaço próprio para o Ensino Médio. A aluna destaca que, no espaço escolar, existe a “[...] a falta de organização e a questão da gestão escolar que não ajuda muito. E sem falar que a gente não tem ajuda do Estado. Não ajuda a gente a construir nossa escola, a gente tem que ficar na escola do município. [...] A gente não tem, por exemplo, uma biblioteca (ESTUDANTE Nº 7, ENTREVISTA, 2018). Isso “porque começaram acolá construir, fizeram uma murada, disseram que ia construir, mas não fizeram” (ESTUDANTE Nº 5, ENTREVISTA, 2018).

Os alunos sabem, portanto, das condições de precarização da escola que possuem. Apontam para o descompromisso do estado da Bahia e o seu papel na precarização da educação que lhes é oferecida, seu esvaziamento, seu papel em oferecer “doses homeopáticas” aos trabalhadores, aos camponeses e as massas em geral. Segundo Saviani (1994, p. 160), “[...] daí por que a escola entra nesse processo contraditório: ela é reivindicada pelas massas trabalhadoras, mas as camadas dominantes relutam em expandi-la”, relutam em oferecê-la com qualidade.

A contradição entre as classes marca a questão educacional e o papel da escola. Quando a sociedade capitalista tende a generalizar a escola, esta generalização aparece de forma contraditória, porque a sociedade burguesa preconizou a generalização da educação escolar básica. Sobre esta base comum, ela reconstituiu a diferença entre as escolas de elite, destinadas predominantemente à formação intelectual, e as escolas para as massas, que ou se limitam à escolaridade básica ou, na medida que têm prosseguimento, ficam restritas a determinadas habilitações profissionais (SAVIANI, 1994, p. 159).

No caso da escola de Ensino Médio de Santana do Sobrado, o estado capitalista e a

classe burguesa que o controla, em convergência aos interesses das classes latifundiárias do latifúndio de novo tipo (o agronegócio), relutam em expandir a escola, em ampliá-la, e em oferecê-la com o mínimo necessário de qualidade à materialização da prática pedagógica, à transmissão do conhecimento e a consequente apropriação dos alunos-trabalhadores aos conteúdos historicamente sistematizados, ao acervo histórico do conhecimento.

Contudo, tal realidade de precariedade, de uma escola mínima elementar, contraria aos interesses dos alunos-trabalhadores, que expressam, por último, suas perspectivas, seus sonhos. E, pelas respostas obtidas, notamos que eles não se veem em uma condição imutável de trabalhadores do agronegócio frutícola. Percebemos, claramente, ao contrário do que os próprios professores colocaram, de que, por exemplo, os alunos “preferem o trabalho à escola”, que os alunos-trabalhadores não abrem mão da escola. Eles sonham com ela e a projetam como algo importante nas suas vidas, como elemento de transformação, para um “futuro promissor” e uma “boa construção de vida”. Mesmo em tal realidade, eles miram alcançar, por meio da escola, a continuidade nos seus estudos.

De tal maneira, os alunos-trabalhadores foram nos colocando sobre o que pensam do futuro “cara, eu quero fazer uma faculdade de educação física. Mas também, tipo, adoro matemática, só que eu acho que é mais puxado esse lado da matemática, muita coisa” (ESTUDANTE Nº 6, ENTREVISTA, 2018). Já outra aluna-trabalhadora nos disse: “eu tenho um grande sonho para realizar na minha vida: eu queria cursar, queria fazer uma faculdade de enfermagem. Esse é meu sonho” (ESTUDANTE Nº 5, ENTREVISTA, 2018). O outro também: “futuramente eu quero ser um *design* de *games*, quero ter um futuro promissor e uma boa construção de vida” (ESTUDANTE Nº 4, ENTREVISTA, 2018).

Todos os demais foram de encontro à mesma perspectiva. Nenhum aluno, tanto no questionário quanto nas entrevistas, se vê trabalhador do agronegócio e justificam não ser essa a vida que “sonharam”, que desejam dar aos seus filhos, pois se veem superexplorados, nas condições de trabalho que dispõem.

Nesse sentido, a escola cumpre o papel de formação elementar, por um lado, pelo fato de a força de trabalho requerida pelo agronegócio latifundiário ser de caráter manual, por outro, porque a escola, a educação em níveis mais avançados representaria aprofundamento da crítica, do enxergar da realidade de exploração e isso, para os interesses locais, seria uma grande ameaça, uma possibilidade da massa se levantar em busca de seus direitos, ou, até mesmo, de irem contra a “ordem” do latifúndio, provocando a sua derrota, o seu caos e, por último, sua morte. Os educadores, para tanto, necessitam compreender o papel da educação, o papel da escola na luta de classes e, a partir da assimilação de uma pedagogia crítica e revolucionária, contribuir com a transformação da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há uma superexploração da força de trabalho dos jovens do campo, realizada pelas fazendas do agronegócio frutícola, na condição de um latifúndio de novo tipo, uma nova face da grande propriedade agrária latifundiária. Isso porque, mesmo propagando a ideia da agroindústria, ou seja, da “modernização” da agricultura, as relações de trabalho, por outro lado, continuam precarizadas e de extremo peso de exploração para os trabalhadores.

Nesse sentido, embora se utilize da forma contratual, imposta pela legislação trabalhista, coexistem formas de contratação precárias, de curtas temporadas e que obedecem apenas as vontades dos proprietários agrários em obter seus superlucros, mediante os altos ganhos com as exportações e com o trabalho superexplorado e não pago (mais-valia) extraído dos trabalhadores. Diante das duras jornadas de trabalho, os alunos sentem a dificuldade de estudarem. Primeiro, por não conseguir conciliar, facilmente, o trabalho com a escola e, segundo, pelo esvaziamento dos conteúdos escolares e pela desorganização do ensino.

Assim, a escola cumpre, a partir das políticas educacionais e suas tendências pedagógicas oficiais, um papel de reprodução e de “naturalização” das relações sociais vigentes, cujos sujeitos (alunos) são entendidos como os “diferentes”, pois são os operadores da engrenagem produtiva do agronegócio frutícola. Essa é uma condição contratual, porém entendida como natural na comunidade em questão. Aos alunos-trabalhadores basta uma educação elementar, em doses “homeopáticas”, necessárias e essenciais para quem utilizará mais as mãos e muito pouco a cabeça.

Porém, os alunos, mesmo que sem uma organização definida, reclamam dessa educação recebida de maneira rasante, superficial e elementar, tanto reivindicando a escola (um prédio, mais conteúdos, mais materiais, livros, etc.), e, por outro lado, não se veem na condição imutável de trabalhadores dos latifúndios “modernos” do agronegócio frutícola.

Portanto, devemos pensar a educação, enquanto educadores críticos e revolucionários, de maneira integral aos sujeitos do campo. Uma educação de classe que seja fundamentada pela produção material da sociedade, como mecanismo de aquisição da consciência de classe. Nessa perspectiva, torna-se necessário valorizar o aspecto crítico dos conteúdos, em uma conseqüente ação radical, materializada em um contra-hegemônico projeto político-pedagógico, o qual possibilite enfrentar as políticas de educação do imperialismo e forjar um movimento de educadores capaz de colocar o coletivo da escola em integração à luta de classes concreta que se opera nos distintos lugares, sobretudo no campo.

É necessário, portanto, que os educadores se apropriem da filosofia marxista e dos ensinamentos da teoria materialista, histórica e dialética, assim como de uma teoria educacional e pedagógico-revolucionária na práxis político-educativa: a pedagogia socialista. A falta desses aportes teóricos tem como consequência, conforme demonstrado

por esse trabalho, as práticas pragmáticas, heterogêneas e fragmentadas, ou seja, esvaziadas tanto de conteúdo quanto das críticas necessárias.

REFERÊNCIAS

BEZERRA NETO, L. **Educação rural no Brasil**: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo. Uberlândia: Navegando, 2016.

ORSO, P. J. Pedagogia histórico-crítica no campo. *In*: BASSO, J. D.; SANTOS NETO, J. L.; BEZERRA, M. C. S. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo**: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João; Navegando, 2016. p. 91-103.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência, à ciência sob suspeição. **Educ. e Filos.**, Uberlândia, v. 21, n. 42, p. 13-35, jul./dez. 2007.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; MADEIRA, F. R.; FRANCO, M. L. P. B. (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 151-168.

SOUZA, M. M. **Imperialismo e educação do campo**. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2014.

SOBRE O ORGANIZADOR

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Atualmente coordena o Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPE) do Departamento de Educação da Uneb (DEDC7). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou, como formador, do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador, o Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (CNPq/PPGESA-Uneb), na condição de vice-líder e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/LEPEM-Uneb) na condição de líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM) e da Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão; e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática (ELEM).

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abandono acadêmico 221, 222, 223, 224, 225, 226, 228, 229, 230
Adaptação/reinserção 119, 120, 121, 122, 123, 124, 127, 129, 130
Adoecimento 159, 160, 163, 166, 167, 169, 170, 173, 177, 182
Adultos pouco escolarizados 119, 120, 122, 123, 124, 127, 128, 129, 130
Agronegócio 94, 98, 233, 234, 235, 236, 239, 240, 242, 243, 246, 247
Alegoria da caverna 107, 112, 113, 114, 115, 117
Alunos-trabalhadores 233, 235, 240, 241, 242, 243, 246, 247
Analfabeto 13, 14, 15, 18, 20, 25, 26

C

Casem 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 118
Causas 3, 10, 148, 149, 158, 221, 222, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 232
Competências 4, 38, 72, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 127, 129, 130, 133, 156, 192, 193, 195, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 206, 207, 208, 225, 232
Conceitos 6, 34, 40, 41, 42, 43, 51, 55, 57, 62, 64, 65, 107, 118, 121, 122, 130, 148, 153, 161, 174, 179, 203, 213
Covid-19 24, 68, 69, 70, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 141, 190, 211, 223
Criminalização 2, 8, 10, 89, 90, 91, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100

D

Decadência ideológica 144
Decolonial 13, 14, 15, 25, 26, 27
Dermeval Saviani 29, 30, 32, 37
Dialética 6, 32, 33, 43, 54, 58, 65, 151, 152, 157, 166, 238, 247
Direitos humanos 4, 12, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 106, 117, 149, 156, 211, 216
Documentos legais 210, 211, 215

E

Educação 1, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 87, 88, 89, 92, 93, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 112, 113, 117, 119, 121, 123, 128, 129, 130, 132, 144, 148, 149, 151, 154, 155, 156, 157, 158, 161, 162, 165,

169, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 198, 200, 201, 202, 203, 208, 211, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 225, 230, 231, 232, 233, 236, 237, 238, 239, 245, 246, 247, 248, 249

Educação de jovens e adultos 13, 14, 26, 27, 28, 107, 108, 113

Educação e formação de adultos 119

Educação infantil 68, 69, 70, 71, 72, 73, 79, 80

Educação rural 101, 104, 248

Educandos 38, 64, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87

EJA 13, 14, 22, 24, 107, 108, 111, 113, 116

Ensino remoto 68, 69, 70, 75, 76, 79, 80, 179, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 190

Ensino superior 132, 162, 163, 164, 165, 166, 172, 174, 177, 178, 196, 215, 216, 221, 222, 223, 224, 226, 227, 229, 230, 231, 249

Equidade de gênero 101, 102

Escola itinerante 101, 104

F

Faculty of international business administration 132, 139, 140

Formação escolar 233, 235

Formação humana 1, 5, 9, 10, 66

G

Global citizenship 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143

Grupos étnicos raciais 89

H

Habitus 201, 202, 205

Hegemonia 54, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 94, 171, 175

Hermenêutica reconstrutiva 40, 41, 43, 46, 47, 49, 50, 51, 52

História 9, 12, 13, 14, 24, 26, 27, 29, 36, 39, 40, 41, 43, 45, 51, 55, 56, 57, 60, 62, 63, 66, 67, 102, 103, 106, 107, 109, 112, 116, 117, 118, 145, 146, 147, 150, 155, 169, 204, 207, 210, 211, 220, 248

I

Intensificação do trabalho docente 166, 167, 168, 179, 181, 183

J

Jovem mulher do campo 101

Jovens infratores 107, 112, 117, 118

M

Modelo andragógico 119, 120, 124, 125, 129

Movimentos sociais 82, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 100

N

Neoiluminismo 144, 149, 154

O

Organização social 32, 56, 89

P

Pandemia 24, 68, 69, 70, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 179, 180, 181, 183, 184, 186, 187, 188, 189, 190, 211, 220

Pedagogia da práxis 54

Pedagogia histórico-crítica 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 238, 248

Pesquisa qualitativa em educação 40, 50, 51

Pessoas com deficiência 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 238

Politecnia 54, 64, 65, 67

Políticas socioeducacionais 1, 9

População negra 13, 14, 15, 16, 17, 18, 25, 26

Precarização 3, 19, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 173, 177, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 187, 189, 190, 245

Processo de RVCC 119, 124, 125, 129

Produtivismo acadêmico 159, 160, 161, 162, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 175, 176, 177, 178

R

Rede de coautorias 159

Redes de solidariedade 210, 211, 212, 213, 214, 215, 220

Regiões acadêmicas 221, 222, 223, 224, 226, 230

S

Saberes docentes 201, 202, 205, 209

Sergipe 107, 188

Sociedade civil 54, 57, 58, 64, 65, 66, 82, 151, 157

Sofrimento 20, 21, 22, 23, 26, 65, 159, 162, 164, 165, 168, 170, 171, 178, 182

T

Tecnologias 69, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 105, 153, 154, 184, 195, 196, 197, 198, 215, 224, 248

Trabalho docente 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 188, 189, 190

Transformadora 29, 36, 39, 81, 112, 117, 237

A educação enquanto fenômeno social:

Aspectos pedagógicos
e socioculturais



-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br

3

A educação enquanto fenômeno social:

Aspectos pedagógicos
e socioculturais

-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br

3