

Revista

KIKI-KEKE

Pesquisa em Ensino



Dossiê Temático
Educação do Campo:
processos formativos
no Espírito Santo e no
Brasil

Andrea Brandão Locatelli
Felipe Junior Mauricio Pomuchenq
Ailton Pereira Morila
Organizadores

Revista

KIRI-KERÊ

Pesquisa em Ensino

Outubro de 2020
Dossiê Temático, n. 4
Volume 1

Editores

Ailton Pereira Morila
Jair Miranda de Paiva

Conselho Editorial

Adriana Pin, Profa. Dra., Instituto Federal do Espírito Santo
Ailton Pereira Morila, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Ana Clara Gonçalves Alves de Meira, Profa. Dra., Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
Ana Júlia Lemos Alves Pedreira, Profa. Dra., Universidade de Brasília
Ana Nery Furlan Mendes, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Andrea Brandão Locatelli, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Camila Greff Passos, Profa. Dra., Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Carlos Henrique Silva de Castro, Prof. Dr., Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Carlos Henrique Soares Caetano, Prof. Dr., Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Carmen Diolinda da Silva Sanches Sampaio, Profa. Dra., Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Clarice Lage Gualberto, Profa. Dra., Universidade Federal de Minas Gerais
Clebson Luiz Brito, Prof. Dr., Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Deise Juliana Francisco, Profa. Dra., Universidade Federal de Alagoas
Delma Pessanha Neves, Profa. Dra., Universidade Federal do Rio de Janeiro
Denise Girarola Maia, Profa. Dra., Instituto Federal de Minas Gerais.
Eliane Gonçalves da Costa, Profa. Dra., Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (BA)
Everaldo Fernandes da Silva, Prof. Dr., Universidade Federal de Pernambuco
Fabiana Gomes Profa. Dra., Instituto Federal de Goiás
Flaviane Faria Carvalho, Profa. Dra., Universidade Federal de Alagoas
Flávio José de Carvalho, Prof. Dr., Universidade Federal de Campina Grande
Floralba del Rocío Aguilar Gordón, Profa. Dra., Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
Franklin Noel dos Santos, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Gilmene Bianco, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Gustavo Machado Prado, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Isa Mara Colombo Scarlati Domingues Profa. Dra., Universidade Federal de Jataí
Jair Miranda de Paiva, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Karina Carvalho Mancini, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Leandro Gaffo, Prof. Dr., Universidade Federal do Sul da Bahia
Lucio Souza Fassarella, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Magda Eugénia Pinheiro Brandão da Costa Carvalho Teixeira, Profa. Dra., Universidade dos Açores
Márcia Regina Santana Pereira, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Maria Alayde Alcantara Salim, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Maria Zenaide Valdivino da Silva, Profa. Dra., Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Moysés Gonçalves Siqueira Filho, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Paulo Sérgio da Silva Porto, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Regina Célia Mendes Senatore, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Reinildes Dias, Profa. Dra., Universidade Federal de Minas Gerais
Rita de Cassia Cristofoleti, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Rodrigo Oliveira Fonseca, Prof. Dr., Universidade Federal do Sul da Bahia
Rony Peterson Gomes do Vale, Prof. Dr., Universidade Federal de Viçosa
Sammy William Lopes, Prof. Dr., Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Sandra Mara Santana Rocha, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Shirlene Santos Mafra Medeiros, Profa. Dra., Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Ueber José de Oliveira, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Valdinei Cezar Cardoso, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Vania Soares Barbosa, Profa. Dra., Universidade Federal do Piauí



Walter Omar Kohan, Prof. Dr., Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Zaira Bonfante Santos, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo

Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica

Coordenadora: Maria Alayde Alcântara Salim
Coordenador adjunto: Jair Miranda de Paiva

Centro Universitário Norte do Espírito Santo

Diretor: Luiz Antonio Favero Filho
Vice Diretora: Ana Beatriz Neves Brito

Universidade Federal do Espírito Santo

Reitor: Paulo Sergio de Paula Vargas
Vice reitor: Roney Pignaton da Silva

Projeto Gráfico e diagramação

Ailton Pereira Morila

Capa

Érica Parteli Luck

Acesso na internet

<http://www.periodicos.ufes.br/kirikere/>

Endereço para correspondência

Centro Universitário Norte do Espírito Santo
Rodovia BR 101 Norte, Km. 60, Bairro Litorâneo
São Mateus – ES - CEP 29932-540
Fone: (27) 3312.1701
E-mail: kirikere.ensino@gmail.com



KIRI-KERÊ: Pesquisa em Ensino. Educação do Campo: processos formativos no Espírito Santo e no Brasil. Dossiê n. 4, Volume 1, Outubro de 2020.

São Mateus-ES: Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, 2020

Semestral

ISSN: 2526-2688 (online)

1. Ensino – Periódicos.

I. Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica



Sumário

Editorial	7
Apresentação	13
O contexto social e político da Educação do Campo no Norte do Espírito Santo e no Brasil.....	14
Ana Fernanda Inocente Oliveira	
O Ensino na Educação do Campo: perspectivas históricas no Brasil e no Espírito Santo	19
Adelar João Pizetta.	
Artigos	28
Filosofia da Educação: multiculturalismo e interculturalismo	29
Philosophy of Education: multiculturalism and interculturality	
Paolo Nosella	
A construção de um canteiro econômico na Escola Estadual do Povoado de Nova Aurora (Norte Mineiro) no contexto de um projeto de intervenção do Estágio Supervisionado IV do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFTM	40
The construction of an economic site in the state school of the people of Nova Aurora (north Minas Gerais) in the context of a project for intervention of the supervised internship IV of the licensing course in education in the field of UFTM	
Graciene Ferreira de Oliveira Rodrigo dos Santos Crepalde Verônica Klepka	
A Educação Ambiental no currículo da escola do campo: propostas pedagógicas de uma Escola Família Agrícola	65
Environmental Education in the school of rural curriculum: pedagogical proposals of a Agricultural Family School	
Fernanda Tesch Coelho Marcos da Cunha Teixeira Franklin Noel dos Santos	
Por que (não) fugir da matemática? A (re)significação dos conteúdos no tempo comunidade da educação do campo	91
Why (not) run away from mathematics? The (re)signification of content in the community time of field education	
Débora Schmitt Kavalek Ariele Maria Santos dos Reis	
Intervenção interdisciplinar e o tempo-comunidade do programa escola da terra, das águas e da floresta da Amazônia paraense no município de Acará, Brasil	109
Interdisciplinary intervention and the community-term approach in "programa escola da terra, das águas e da floresta da amazônia paraense" in the municipality of Acará, Brazil	
Eula Regina Nascimento Lindalva Ferreira Costa Maria Divanete Sousa da Silva Suany Rodrigues da Cunha	



Educação do campo e resolução de problemas em uma escola comunitária rural 125

Field education and problem solving in a rural community school

Cidimar Andreatta
Norma Suely Gomes Allevato

Formação continuada de educadores e gestores da Escola do Campo José Paim de Oliveira: reflexões e significados 147

Continuing Education of educators and managers from the Field School José Paim de Oliveira: considerations and meanings

Jaqueline da Costa Braz
Eliane Aparecida Galvão dos Santos
Janaína Pereira Pretto Carlesso

Os processos formativos da licenciatura em educação do campo: novos e outros saberes e fazeres evidenciados pelos/nos cadernos da realidade..... 174

The formative processes of the degree in field education: new and other knowledge and doing evidenced by/in the notebooks of reality

Janinha Gerke
Alessandro da Silva Guimarães
Miriã Lúcia Luiz

Seminário de Educação do Campo: experiência de formação de professores em São Gabriel/RS..... 197

Rural Education Seminar: experience of teacher training in São Gabriel/RS

Eduardo Pastorio
Lia Heberlê de Almeida Pastorio
José Vicente Lima Robaina

Revisitando os processos de criação da Licenciatura em Educação do Campo – *campus* Goiabeiras da UFES: um resgate histórico de conquistas e desafios..... 219

Revisiting the creation processes of the Rural Education Degree Course- UFES, Goiabeiras campus: a historical rescue of achievements and challenges

Roberta Gonçalves Duarte
Débora Monteiro do Amaral

O Supervisor Escolar como articulador do currículo na Escola do Campo 245

The School Supervisor as articulator of the curriculum in the Rural School

Verônica Resendes Santos

O fechamento de escolas do campo no Brasil: da totalidade social a materialização das diretrizes neoliberais 264

The closing of field schools in Brazil: from social totality to the materialization of neoliberal guidelines

Vanessa Costa dos Santos
Fátima Moraes Garcia

Educação do campo: ocupar, resistir e produzir também na escola 290

Field education: occupy, resist and produce at school

Heloisa Vitória Castro Paula
Marcelo Cervo Chelotti

Educação do Campo e Infâncias: jogos, brinquedos e brincadeiras em localidades do Norte do Espírito Santo..... 318

Peasant Education and Infancies: games, toys and plays in localities of the north portion of Espírito Santo.

Helemare do Amaral Motta Bueloni
Andrea Brandão Locatelli



Agroecologia: estratégia de luta para fortalecimento e resistência da Juventude Camponesa	334
Agroecology: strategy to fight for the strengthening and resistance of the Peasant Youth	
Lílian Souza Conceição Santos Rosineide Pereira Mubarack Garcia	
O protagonismo e as práticas pedagógicas dos egressos da Licenciatura em Educação do Campo no contexto do território ribeirinho da Amazônia paraense tocantina	360
The protagonism and pedagogical practices of the graduates of Graduates in Field Education in the context of the river territory of the Paraense Amazon region of Tocantian	
Jenijunio dos Santos Mônica Castagna Molina	
Formação de Professores na Licenciatura em Educação do Campo: diálogos e desafios com Florestan Fernandes	386
Teacher Education in the Rural Education Degree: dialogues and challenges with Florestan Fernandes	
Adelar João Pizetta Marília Alves Chaves Silveira	
Educação do campo e sua trajetória no ensino em Pau dos Ferros – RN	406
The countryside education and its teaching trajectory, in Pau dos Ferros–RN	
Geralda Maria de Bem Cícero Nilton Moreira da Silva	
Educação do Campo na perspectiva da Educação Científica Intercultural: O que dizem as pesquisas na área da Educação em Ciências?	418
Field Education from the perspective of Intercultural Science Education: What do research in the field of Science Education say?	
Maíra Gaigher Zetóles Patricia Silveira da Silva Trazzi Elizabeth Detone Faustini Brasil	
Educação do campo: uma história de luta e resistência	434
Field education: a story of fight and resistance	
Silvanete Pereira dos Santos	
Informações aos autores	460



Editorial



O dossiê intitulado **Educação do Campo: processos formativos no Espírito Santo e no Brasil** reúne pesquisas realizadas na educação escolar, mas não somente, que tratam sobre processos formativos dos sujeitos envolvidos no ensino e em práticas pedagógicas da Educação do Campo; e emergem de diversos contextos sociais e seus territórios, como os agricultores familiares, os quilombolas, os indígenas, os ribeirinhos, os pescadores, os pomeranos, os imigrantes, os assentados da reforma agrária, dentre outros.

Considera no âmbito da Educação do Campo a investigação sobre os atores sociais que tem constituído histórico e politicamente essa modalidade de Educação e de Ensino, bem como as instituições e organizações político, social e pedagógicas que se ocupam de formar o cidadão camponês.

Nesse contexto, o dossiê constitui-se, especialmente, pela formação docente dos sujeitos do Campo, compreendendo que estes mobilizam saberes diversos em suas trajetórias para elaborar aquilo que sabem, bem como produzir identidades nas localidades, de modo plural e permanente.

Também considera os diferentes espaços e tempos em que ocorre a formação dos sujeitos do Campo e chama a atenção para a Pedagogia da Alternância e seus diferentes momentos de ensino e de aprendizagem, apoiados em instrumentos pedagógicos específicos para a sua realização.

O dossiê continua práticas de escrita e de publicização das expressivas atividades formativas que vêm ocorrendo na Educação do Campo em todo o País, por meio de pesquisas que se desenvolvem na articulação teórico-prática e em parcerias interinstitucionais que projetam o fortalecimento dos povos do Campo em suas especificidades e necessidades.

O dossiê inicia seu conjunto de textos por meio deste primeiro volume e reúne os seguintes trabalhos:

Em **Filosofia da Educação: multiculturalismo e interculturalismo**, Paolo Nosella define e distingue os conceitos de multiculturalismo e de interculturalidade, bem como relata situações de destruição das culturas em territórios “capixabas” (do estado do Espírito Santo/Brasil) pela ação de empresas multinacionais. Tratam da iniciativa educacional da Pedagogia da Alternância, didaticamente assentada na valorização das culturas locais.



No texto **A construção de um canteiro econômico na Escola Estadual do Povoado de Nova Aurora (Norte Mineiro) no contexto de um Projeto de Intervenção do estágio supervisionado IV do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFTM**, Graciene Ferreira de Oliveira, Rodrigo dos Santos Crepalde e Verônic Klepka apresentam e discutem a experiência de construção de um canteiro econômico em uma escola do campo no contexto de um projeto de intervenção do Estágio Supervisionado IV do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFTM.

A Educação Ambiental no currículo da escola do campo: propostas pedagógicas de uma escola família agrícola, de Fernanda Tesch Coelho, Marcos da Cunha e Teixeira Franklin Noel dos Santos, investiga como a Educação Ambiental está presente nas propostas curriculares e na prática de uma Escola Família Agrícola no norte do estado do Espírito Santo.

Já em **Por que (não) fugir da matemática? A (Re)significação dos conteúdos no tempo comunidade da educação do campo**, Débora Schmitt Kavalek, Ariele Maria Santos dos Reis analisam uma atividade didática realizada no curso de Licenciatura em Educação do Campo, buscando a reconstrução da visão de matemática pelos discentes, numa conexão entre os conteúdos e o trabalho das mulheres e homens camponeses.

Em **Intervenção interdisciplinar e o tempo-comunidade do programa Escola da Terra, das Águas e da Floresta da Amazônia Paraense No município de Acará, Brasil**, Suany Rodrigues da Cunha, Maria Divanete Souza da Silva, Eula Regina Nascimento e Lindalva Ferreira Costa analisam a intervenção interdisciplinar desenvolvida por educadores-cursistas nas atividades do tempo-comunidade da formação do Programa Escola da Terra, das Águas e da Floresta da Amazônia Paraense no município de Acará.

O texto **Educação do campo e resolução de problemas em uma escola comunitária rural**, Cidimar Andreatta e Norma Suely Gomes Alievato discutem aspectos da metodologia Resolução de Problemas como possibilidade para o ensino de Matemática em uma Escola Comunitária Rural que adota a Educação do Campo como modalidade de ensino da Educação Básica, em uma



Escola Municipal Comunitária Rural – EMCOR, localizada no interior do estado do Espírito Santo.

Em **Formação continuada de educadores e gestores da Escola do campo José Paim de Oliveira: reflexões e significados**, Jaqueline da Costa Braz, Eliane Aparecida Galvão dos Santos e Janaína Pereira Pretto Carlesso apresentam os resultados da formação continuada desenvolvida com um grupo de educadores e gestores de uma Escola do Campo da Rede Municipal de Santa Maria/ RS.

10

Os Processos formativos da licenciatura em educação do Campo: novos e outros saberes e fazeres evidenciados pelos/nos Cadernos Da Realidade, Janinha Gerke, Alessandro da Silva Guimarães e Miriã Lúcia Luiz refletem a produção dos saberes dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo no que tange aos seus processos formativos, tomando como fonte os Cadernos da Realidade, uma mediação pedagógica fundamental no processo metodológico da Pedagogia da Alternância.

No texto **Seminário de educação do campo: experiência de formação de professores em São Gabriel/RS**, Eduardo Pastorio, Lia Heberlê de Almeida Pastorio e José Vicente Lima Robaina apresentam uma experiência de formação continuada em educação do campo, desenvolvida no município de São Gabriel/RS. Delineia a experiência do tradicional Seminário de Educação do Campo de São Gabriel/RS, realizado no ano de 2019, na EMCEF Mascarenhas de Moraes (Escola do Campo), organizada pela gestão da Secretaria Municipal de Educação (SEME) e pelas direções das Escolas do Campo.

Em **Revisitando os processos de criação da licenciatura em educação do campo – Campus Goiabeiras da UFES: um resgate histórico de conquistas e desafios**, Roberta Gonçalves Duarte e Débora Monteiro do Amaral reúnem memórias e discutem os processos de constituição do curso de Licenciatura em Educação do Campo – *campus* Goiabeiras da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Apresentam os desafios da permanência estudantil neste curso, cuja formação multidisciplinar é por área de conhecimento e em alternância de tempos e espaços formativos.



No texto **O Supervisor escolar como articulador do currículo na escola do campo**, Verônica Resendes Santos analisa e problematiza as implicações da supervisão escolar no processo de desenvolvimento do currículo em uma escola do campo no município de Paulo Afonso/BA.

Já em **O fechamento de escolas do campo no Brasil: da totalidade social a materialização das diretrizes neoliberais**, Vanessa Costa Dos Santos e Fátima Moraes Garcia buscam revelar e compreender criticamente a política de fechamento de escolas do campo no Brasil, por meio de um processo histórico entre conquistas e retrocessos de políticas públicas para/na Educação do Campo.

Em **Educação do campo: ocupar, resistir e produzir também na escola**, Heloisa Vitória Castro Paula e Marcelo Cervo Chelotti refletem sobre o caminho da educação pensada dentro dos movimentos sociais de luta pela terra, em consonância com os princípios que marcaram a trajetória da luta do movimento. Tratam dos caminhos trilhados desde 1992 ao ano de 2005, com os primeiros ensaios sobre Educação dentro do Setor de Educação do MST, refletindo sobre o legado da formação de professores dentro do movimento.

No texto **Educação do campo e infâncias: jogos, brinquedos e brincadeiras em localidades do Norte do Espírito Santo**, Helemare do Amaral Motta Bueloni e Andrea Brandão Locatelli sistematizam jogos, brinquedos e brincadeiras produzidas por crianças moradoras das Comunidades Educativas Camponesas do Distrito de Nativo de Barra Nova, município de São Mateus, Norte do Espírito Santo

Em **Agroecologia: estratégia de luta para fortalecimento e resistência da juventude Camponesa**, Lilian Souza Conceição Santos e Rosineide Pereira Mubarack Garcia colocam em evidência a necessidade e a importância da formação da Juventude Camponesa em Agroecologia, um projeto da classe trabalhadora, que se constitui em um importante alicerce para a construção da agricultura camponesa para confrontar o agronegócio.

No texto **O Protagonismo e as práticas pedagógicas dos egressos da licenciatura em educação do campo no contexto do Território Ribeirinho da Amazônia Paraense Tocantina**, Jenijunio dos Santos e Mônica Castagna



Molina tomam como parâmetro as dimensões da formação da Licenciatura em Educação do Campo para pesquisar as práticas dos egressos desta Licenciatura, campus Abaetetuba-Pa, diretamente nos seus locais de atuação.

Em **Formação de professores na licenciatura em educação do campo: diálogos e desafios com Florestan Fernandes**, Adelar João Pizetta e Maria Alves Chaves Silveira apoiam-se em elaborações de Florestan Fernandes, a partir de sua concepção de formação, para discutir ideias fundantes nos processos de formação de educadores do campo conectadas em âmbito educacional e social na dinâmica da luta de classes.

O texto **Educação do campo e sua trajetória no ensino em Pau Dos Ferros – RN**, Geralda Maria de Bem e Cícero Nilton Moreira da Silva analisam a trajetória do ensino nas escolas com turmas multianos situadas no campo paufferrense (RN). Consideram que os sujeitos precisam pensar o mundo a partir do lugar que vivem e devem ser educados como sujeitos de história, vinculados às lutas sociais.

Já em **Educação do campo na perspectiva da educação científica intercultural: o que dizem as pesquisas na área da educação em ciências?**, Maíra Gaigher Zetóles, Patrícia Silveira da Silva Trazzi e Elizabeth Detone Faustini Brasil indicam por meio da literatura da área de Educação em Ciências, como tem sido abordado a temática da Educação Científica Intercultural na Educação do Campo, especificamente com relação às comunidades camponesas.

Em **Educação do campo: uma história de luta e resistência**, Silvanete Pereira dos Santos traz importantes considerações históricas sobre o segundo Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, sobre o aniversário dos 50 anos do Movimento Educacional Proporcional do Espírito Santo (MEPES), e sobre os apontamentos do Seminário Internacional dos 50 anos da Pedagogia da Alternância no Brasil.

Organizadores

Andrea Brandão Locatelli
Felipe Junior Mauricio Pomuchenq
Ailton Pereira Morila



Apresentação



O contexto social e político da Educação do Campo no Norte do Espírito Santo e no Brasil

Ana Fernanda Inocente Oliveira

O presente dossiê sugere um importante marco simbólico para a história dos processos formativos da Educação do Campo no Espírito Santo, sobretudo na região norte do Estado.

A reflexão aqui proposta deve apontar a capacidade e potência recriadora das forças sociais, e de suas ações valorativas, presentes nos movimentos sempre contínuos da história, revelando a histórica construção dos seus sentidos.

As linhas desta *Apresentação*, também as dos artigos que se seguem, expressam-se enquanto um esforço narrativo que busca conferir sentido às ações, aos fenômenos e à realidade social. São interlocutores na construção narrativa do presente texto – como não poderiam deixar de ser – pesquisadores como José de Souza Martins, Mônica Castagna Molina, Roseli Salete Caldart, Paolo Nosella, Gaudêncio Frigotto, Antônio Munarim, Miguel Gonzalez Arroyo, e outros tantos que estão, ainda que indiretamente, aqui representados.

O sentido da Educação do Campo e de suas políticas deve, antes de tudo, revelar o “porquê” da expressão “do campo”. Isso significa traçar uma trajetória de lutas e compreensões em torno das inquietações que vinculam seus sujeitos em movimento. Mas, jamais poderia deixar de significar, também, suas contradições e, sobretudo, demonstrar que – embora em diferentes espaços – existe vínculo e vinculação “*entre-lutas*”.

Pensar a construção das lutas de seus sujeitos, e seus significados semânticos eleitos nos diferentes tempos, permite-nos reavaliar, descobrir e conferir novos sentidos às experiências aqui tratadas. Ao ressignificar, ampliamos o fluxo da história, os sentidos do conhecimento, das compreensões e das relações sociais, efetuando também a ampliação do reconhecimento das lutas e, principalmente, das lutas por reconhecimento.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, no Brasil, é um exemplo, por excelência, da mobilização de sentidos que possibilita a resistência de seus sujeitos engajados. Essa capacidade de ressignificar suas lutas é o

elemento fundamental que faz com que se cumpra o real significado da expressão *movimento*. E ao expressar-se como tal, distancia-se cada vez mais da fatalidade que parece querer nos impor a força do tempo: a do apagamento histórico.

A Educação do Campo, tal como a conhecemos hoje, é uma das expressões da luta pela terra e da resistência dos povos do campo. Ela dá continuidade a um projeto de mudança na estrutura da propriedade da terra, e promove o reconhecimento do(s) modo(s) de vida de seus sujeitos, preservando suas identidades. Neste sentido, ainda, não somente a terra, mas a educação passa agora a figurar como direito social para o campo.

Outrora apontado e problematizado por diferentes autores, as demandas e conseqüentemente as lutas do campo são diferentes das demandas e lutas da cidade, de maneira que suas políticas devam ser pensadas e implementadas a partir de suas peculiaridades. O debate parece indicar a pobreza e a condição humana explorada como elementos capazes de vincular categorias de trabalhadores diferentes, no espaço do campo. O olhar às denominadas “peculiaridades” abrirá um universo de variações e variedades, devendo jamais entrar em competição.

É possível constatar - a partir das literaturas e dos documentos de políticas públicas de educação - que o termo educação do campo, bem como tal modalidade, propriamente dita, são recentes, figurando no cenário das políticas educacionais no Brasil apenas a partir dos anos 2000. O que se tinha anterior a isto era uma *Educação Rural* que não levava em consideração as especificidades e diversidades existentes no campo. A expressão Educação do Campo conquista um sentido político-pedagógico, com a finalidade de se distinguir da educação rural que até então figurava nos documentos oficiais das políticas educacionais brasileiras.

A construção de um Movimento Nacional de Educação do Campo teve por proposição a continuidade da luta pela terra e reconhecimento dos sujeitos do campo. No entanto, foi além, ampliando-se em uma luta por reconhecimento e afirmação de diferentes identidades, e de suas possibilidades de existência. Após suas articulações nos anos de 1990, através do 1º ENERA – Encontro



Nacional de Educadoras e Educadores na Reforma Agrária (1997), e da 1ª Conferência Nacional de Educação do Campo (1998), tem-se em 2002, a publicação da Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril, que definirá as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Um marco das políticas públicas de educação do campo no Brasil, que só foi possível a partir da organização de um movimento nacional.

Em seguida, no ano de 2004, é realizada a 2ª Conferência Nacional de Educação do Campo, agora com a presença do MEC, resultando na Resolução CNE/CEB nº 2 de 28 de abril de 2008, que publicará as diretrizes complementares para a educação do campo. Pode-se dizer que é neste momento que passamos a definir os sentidos da Educação do Campo e a identificar os seus sujeitos nos documentos de políticas públicas de educação, no Brasil.

Começa-se um processo semântico e político de superação de uma educação rural para os povos do campo, representado pela superação dos princípios do chamado “ruralismo pedagógico” - modelo pedagógico pensado e destinado ao meio rural, no contexto, especialmente, da primeira metade do século XX, que privilegia uma educação urbanocêntrica em detrimento a uma educação que contemple os processos culturais dos modos de vida das identidades do campo. É ainda, segundo RAMAL (2016), uma força política e ideológica, do início do século XX, que atribui à chamada escola rural a responsabilidade de conter a população rural no campo subjugada ao mandonismo do sistema coronelista fazendo permanecer, até próximo ao final do século, uma visão pejorativa do campo e do sujeito do campo.

A educação do campo prevê a superação da hierarquia dos centros urbanos sobre os povos do campo, bem como de sua segregação, isolamento, marginalização e alijamento. Rompe com uma perspectiva colonizadora da produção e sistematização do conhecimento e dos saberes. Propõe a apropriação do significado e da direção educativa, visibilidade e centralidade nas diferentes identidades do campo, a partir de sua forma de produção e modo de vida e, por consequência, a sua emancipação.



Ainda na primeira década dos anos 2000, celebra-se a conquista da previsão legal de uma metodologia que viabilize o atendimento educacional, respeitando as formas de organização produtiva no campo. A Pedagogia da Alternância tornar-se-á, então, uma realidade nas escolas do campo, a princípio, e posteriormente no Ensino Superior, nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo das instituições federais em todo o Brasil.

Apresentando como referência a experiência do estado do Espírito Santo, o Parecer CNE/CEB nº 1, de 02 fevereiro de 2006 instituirá a Pedagogia da Alternância como melhor alternativa de superação do não acesso à educação, e da não permanência dos estudantes nas instituições de ensino. A alternância, mais do que viabilizar o desenvolvimento econômico e educacional no campo, irá mobilizar a atuação conjunta da família, da comunidade e da escola, junto aos processos formativos.

Em 2009, o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro instituirá a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica que assegurará a formação inicial e continuada dos profissionais da educação das escolas do campo, entre outros.

Seguindo nesta trajetória de lutas, conquistas e marcos jurídicos, em 2010 há a publicação do Decreto Presidencial de nº 7.352, que prevê – entre outras coisas - acesso à educação superior, priorizando cursos de licenciatura para a formação de professores para as escolas do campo. Esta é uma importante ação de continuidade às lutas pela educação básica do campo, sobretudo, uma ampliação das lutas dos povos do campo.

O referido decreto cuidará em estabelecer uma política curricular, por assim dizer, apontando para uma relação dialógica entre os saberes das comunidades do campo e os saberes acadêmicos. Desta relação, espera-se a produção de conhecimento sobre o campo, no espaço da Universidade, e a sua sistematização nos conteúdos escolares presentes nos currículos e recursos didáticos das escolas do campo.

Nos anos que seguem, pudemos observar a criação de inúmeros cursos de Licenciatura em Educação do Campo em instituições de ensino superior, corroborando os princípios e lutas dos sujeitos do campo. Não obstante ao



cenário de conquistas aqui destacado, tais direitos vêm sofrendo inúmeras tentativas de desmonte, algumas com sucesso. Dada a condição dialética que compõe o fluxo da história, é importante considerar a resistência o elemento mobilizador no conflito de forças.

Cabe-nos aqui observar que, ao longo de sua trajetória de lutas, o campo vai deixando de ser um espaço em oposição aos centros urbanos, passando a se constituir, ele próprio, enquanto referência. Se no início desta apresentação destacamos uma luta por uma educação que se pretendia autônoma em relação ao modelo educacional urbanocêntrico, pode-se afirmar, ao final deste texto, que ela não se limitou a esta demanda, e se mostrou ainda mais potente. O campo não é mais sentido e pensado como um perímetro não-urbano, mas sim como espaço da possibilidade de diferentes formas de existir, que parecem se vincular, a cada dia, pelo potencial de resistência que tem se revelado, mais e mais, na luta pela não homogeneização do modo de vida.

Isto posto, resta-nos o olhar atento à leitura das páginas que se seguem ao longo deste dossiê, as quais possivelmente revelarão – *entrelinhas* ou não – novas potências e novos sentidos das lutas dos povos do campo.

São Mateus/ES

Setembro de 2020



O Ensino na Educação do Campo: perspectivas históricas no Brasil e no Espírito Santo

Adelar João Pizetta.

Introdução

O texto que segue busca apresentar, de forma sucinta e praticamente de memória, momentos, ações políticas-pedagógicas e articulações relevantes construídos/as ao longo de mais de duas décadas acerca da Educação do Campo em nível nacional e no Espírito Santo. Certamente acontecimentos regionais, também importantes, acabam escapando desse *mapeamento* aqui exercitado e que podem ser incorporados em novas elaborações e reflexões em perspectiva histórica.

Vivemos um cenário nacional e internacional de profunda instabilidade, demarcada por crises de grande magnitude nos aspectos econômico, político, social, ambiental, sanitária (Pandemia da covid-19), cuja natureza é internacional e de todo o sistema capitalista. No Brasil continuamos resistindo às investidas da *contrarrevolução* em marcha há vários anos, que se aprofunda com a eleição presidencial de 2018 e as constantes ameaças de novos golpes, inclusive invocações de um novo AI 5. Em relação ao campo, vivemos a estagnação (bloqueio) da Reforma Agrária, o aumento da violência inclusive com utilização da Força Nacional para fazer despejos e destruir assentamentos já consolidados e produtivos; a destruição de políticas públicas como o Pronera, o Programa de Aquisição de Alimentos, o Programa Nacional de Alimentação Escolar; o desmatamento acelerado na Amazônia, no e cerrado; as queimadas nessas mesmas regiões, no pantanal e no nordeste; o desmonte da assistência técnica, falta de créditos e, não menos grave: o fechamento de escolas.

É nesse contexto que continua a *re-existência ativa* dos movimentos populares do campo, dos seus sujeitos, com projetos e programas alternativos que possibilitam ir construindo uma nova forma de organizar a vida, priorizando a produção de alimentos saudáveis, a agroecologia, o plantio de árvores, a defesa da vida, a solidariedade, a cooperação agrícola, a preservação e recuperação de nascentes e uma Educação que esteja de acordo com a



realidade e com os interesses/demandas dos povos que se organizam e lutam pela emancipação humana.

Nascedouro, desenvolvimento, acontecimentos e alguns marcos legais

A Educação do Campo (EC) emerge no Brasil, no final século XX, através das lutas materializadas pelos/nos movimentos populares - buscando continuar em outros patamares - a construção e implantação de um projeto de luta pela terra e de desenvolvimento para a agricultura que entre suas prioridades estivesse a afirmação da lógica, da cultura e identidade camponesas. Nasce, portanto, como contraposição (contrário e não simplesmente oposição) ao modelo de organização e produção hegemônico na agricultura orientado para atender os interesses do grande capital por intermédio da produção de mercadorias para a exportação e a obtenção de lucros.

No ano de 1997, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), partindo de experiências anteriores de educação e da sua própria em desenvolvimento nos assentamentos e acampamentos desde o início da década de 1980, realiza o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), em julho, na Capital Federal. Esse evento contou com parcerias importantes dentre elas: a Universidade de Brasília (UnB), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Ao final do encontro, os participantes lançaram um Manifesto com a posição e a disposição de continuar mobilizando, organizando e lutando por uma nova educação e uma nova sociedade. Dado ao êxito do I ENERA como um marco político importante, as entidades acima identificadas entendem que é necessário desencadear uma discussão mais ampla acerca da educação no meio rural. Era preciso buscar articular e potencializar experiências educativas e políticas que estavam sendo desenvolvidas no campo por outros sujeitos; muitas Universidades estavam desenvolvendo projetos de extensão no âmbito educacional e social em territórios camponeses. Ante essa constatação e condição, entendem que era pouco ficar isolados nos marcos até então em



desenvolvimento no campo brasileiro. Portanto, decidem organizar uma Conferência (1ª Conferência Nacional) da “Educação Básica do Campo” que é realizada no ano seguinte (1998) em Luziânia/Goiás demarcando tanto a forma quanto o conteúdo dessa educação, que agora se chamaria “do campo” e não mais “do meio rural”.

Ao se contrapor ao modelo do agronegócio e ao sistema do capital na agricultura, ela nasce de forma explícita e articulada com três questões fundantes (de origem): a) O protagonismo dessa educação está vinculado à existência, organização e luta dos movimentos populares do campo, esses sujeitos coletivos incidem sobre a educação, levando em consideração a cultura, as condições de produção material da vida, as necessidades, os sonhos e aspirações de uma nova sociedade; b) Ser parte de um novo Projeto de Educação e de Escola que cumpra o papel de mediação nos processos de transformação pessoal, educacional e social; c) A necessária vinculação dessa práxis educativa com a construção de um Projeto Popular para o Brasil no qual a agricultura assuma uma lógica de desenvolvimento social e humano e não apenas as intenções do capital e da sua exploração destrutiva.

Ainda em 1998 no bojo dessas articulações, pressão e lutas dos movimentos camponeses - em particular o MST em seu I Eneer - é instituído pelo governo federal o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), uma conquista importante que possibilita a que milhares de camponeses tenham acesso à educação escolarizada em todos os níveis, desde a alfabetização até cursos superiores realizados em parceria com Universidades. No entanto, o Pronera só se transforma em Política Pública no ano de 2010, por intermédio do Decreto nº 7.352 que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e hoje está praticamente sem recursos devido à política econômica e posição política do atual governo.

Ressaltamos o protagonismo dos sujeitos do campo, organizados em seus movimentos populares e entidades de classe, de cunho político e educacional inserindo essa educação pretendida como uma das expressões da educação popular, pois foi construída pelos próprios sujeitos históricos de direito e, mais do que um mero movimento pedagógico, é uma atividade política. Trata-



se em última instância de afirmar uma posição educacional e política de classe que garanta uma escola e uma educação *no e do* campo para todos/as.

Do ponto de vista institucional, destacamos a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituída através da RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, pela vinculação às questões que dizem respeito à realidade. Considera-se nesta dinâmica os saberes próprios dos sujeitos, sua temporalidade, a memória coletiva que projeta o futuro, na defesa de projetos que articulam soluções para problemas históricos que afetam a qualidade da vida coletiva do povo brasileiro. Sendo assim, é impossível desvincular a Educação do Campo de um conjunto de lutas por transformações profundas nas condições de vida e da cultura dos camponeses.

Continuando com nosso *mapeamento*, destacamos a realização da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em julho de 2004, com uma participação bem mais ampliada de entidades, movimentos e organizações camponesas, incluindo também, representantes de órgãos governamentais e educacionais.

Em 2005 é criado pela Medida Provisória nº 411/07 o *ProJovem Campo – Saberes da Terra* como um programa de escolarização de jovens agricultores/as familiares em nível fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), integrado à qualificação social e profissional. O Programa estava vinculado ao Ministério da Educação pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

No ano seguinte (2006) o Parecer CNE/CEB nº 1/2006 reconhece os Dias Letivos da Alternância, abrangendo distintas formas de acordo com as realidades, sujeitos e finalidades, reconhecendo uma demanda antiga das experiências de educação em alternância no Brasil.

Mapeando outros marcos legais importantes, destacamos a Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008, do Ministério da Educação, que “estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo”.

Importante nessa trajetória está a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec) no ano de 2010 como um espaço de articulação,



debates, proposição e defesa dos interesses dos diferentes movimentos populares do campo, com participação ativa desses sujeitos. Além dos movimentos camponeses participam desse espaço de articulação: Universidades e Institutos Federais de Educação, Sindicatos e outras Instituições que assumem e defendem uma educação diferenciada como a *do/no* campo.

Pelo percurso que estamos realizando, principalmente no que tange aos marcos legais (são sempre construções coletivas dos sujeitos do campo, e conquistas das articulações, mobilizações e pressão desses povos), e de acordo com o disposto no Decreto Nº 7.352/2010, o Ministério da Educação, por intermédio da Portaria Nº 86, de 2013, “Institui o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO)” e no seu segundo eixo de atuação encontra-se a “Formação de Professores”. Lemos no Art. 6º, parágrafo primeiro: “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 [...], 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 da utilização da pedagogia da alternância”.

Por último, destacamos ainda a realização no ano de 2015 do II ENERA - Encontro Nacional das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária, na cidade de Luziânia/GO com a participação de aproximadamente 1500 educadores/as como marco importante de continuidade e afirmação de uma educação inteiramente conectada com os dilemas e desafios do campo brasileiro. Apesar de ser um encontro diretamente vinculado aos processos da educação na Reforma Agrária, ele fortalece a construção da Educação do Campo em todo o País.

Constituição da Educação do Campo no Espírito Santo

Já evidenciamos a necessidade de refletir a Educação do Campo colada no contexto do seu surgimento, isto é, parte integrante das contradições da realidade objetiva e da presença efetiva dos sujeitos do campo organizados e



que na luta pela terra afirmam a educação como instrumento exclusivamente humano a serviço da luta pela emancipação.

Podemos situar como um marco inovador nessa dimensão, a estruturação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), que ainda nos anos de 1960 fundam as primeiras Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) para atender as especificidades dos jovens camponeses por intermédio da Pedagogia da Alternância. Inicialmente no Sul do Estado quando na década seguinte essa iniciativa é expandida para outras regiões do Estado e também do País se tornando, naquele momento e contexto, uma referência no que tange a uma nova educação no meio rural.

Com o ressurgimento da luta pela terra e a conquista dos primeiros assentamentos do MST no Espírito Santo no início da década de 1980, nova práxis educacional vai tomando corpo, agora vinculada a um Movimento Popular de Trabalhadores Sem Terra, no norte do Estado, mais concretamente nos municípios de Jaguaré, São Mateus, Pinheiros, Pedro Canário, Linhares e Montanha. Em cada acampamento e assentamento uma nova escola, sendo edificada a partir de duas questões: que escola queremos e como fazer essa escola que queremos na prática? Com a participação dos trabalhadores dos assentamentos, lideranças do MST, educadores e entidades de apoio (EFAs, Ufes, etc), essa práxis educacional vai se materializando nos territórios conquistados. Essa prática educacional pública, mas, sob orientação política e pedagógica de um Movimento Popular - articulada nacionalmente no MST - vai na década de 1990 se tornar essencial para o nascimento da Educação do Campo no Brasil e no Espírito Santo, a partir do I Enea realizado em 1997.

Importante destacar também que ainda no final da década de 1980 o MST apresenta à UFES uma demanda por formação (capacitação) de educadores e assentados que vai ser acolhida e transformada em um Projeto de Extensão no qual um Curso para formação de professores das escolas dos assentamentos é desenvolvido no Centro Integrado de Desenvolvimentos dos Assentados e Pequenos Agricultores do Espírito Santo (CIDAP), localizado no interior do Município de São Mateus em uma área de assentamento. Decorrentes dessa maneira de pensar a escola e a educação, já no ano de 1992, o Conselho



Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo, por intermédio da Resolução 56/92 e Parecer nº 132/92, aprova a criação das turmas de 5ª a 8ª séries nas escolas de Assentamentos e o funcionamento da Pedagogia da Alternância, como uma primeira conquista e reconhecimento institucional dessa práxis ainda inicial.

Ainda nos anos de 1990 destaca-se outra prática educativa importante que vai se constituindo nos espaços das Secretarias Municipais de Educação, principalmente no município de Jaguaré, com o funcionamento das Escolas Comunitárias Rurais (ECORs), que, localizadas em comunidades do interior, também implementam a Pedagogia da Alternância.

Evidencia-se também experiências e práticas pedagógicas diferenciadas em comunidades indígenas localizadas no município de Aracruz, bem como em comunidades Quilombolas com forte presença em municípios do norte do Estado, mas, especificamente em São Mateus e Conceição da Barra. Ambas (indígenas e quilombolas), articuladas com as lutas aguerridas em defesa dos seus territórios, de sua cultura, identidade e saberes tradicionais.

É na confluência dessas diferentes práticas pedagógicas, articuladas com Universidades, Órgãos Públicos, mediadas pelos sujeitos do campo, suas entidades e movimentos populares que vai se conformando aquilo que designamos Educação do Campo, com presença capixaba no I e II ENERA (1997 e 2015), nas Conferências Nacionais por uma Educação do Campo (1ª em 1998 e a 2ª em 2004), nos Fóruns (Fonec) e espaços nacionais de articulação, mobilização e construção teórico-prática.

Com a criação do Pronera em 1998, já no ano de 1999 tem início a primeira turma de Pedagogia da Terra no Ceunes em São Mateus, com a ressalva de que os estudantes do MST tiveram que literalmente ocupar os espaços do Ceunes para que o curso tivesse início. Fica evidente e digno de destaque o protagonismo do ES nesse processo de construção local e nacional uma vez que essa primeira turma de Pedagogia no ES, foi a segunda turma do MST em todo o Brasil, demonstrando o pioneirismo nesses espaços acadêmicos.



O Programa *ProJovem Campo-Saberes da Terra* é implementado no ES a partir do ano de 2007, com a formação de centenas de jovens de assentamentos e comunidades camponesas, quilombolas e de pescadores, numa parceria entre a Secretaria de Estado da Educação (SEDU), a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e os movimentos populares do campo, principalmente o MST.

No leito dessas práticas que vão se articulando, se fortalecendo e expandindo historicamente, é fundamental destacar toda a preparação, encontros que antecedem e a realização do Seminário Estadual “Educação Escolar do Campo” realizado em Colatina em 2008, que cria o Comitê de Educação do Campo do Espírito Santo – COMECES. O Comitê se torna uma referência com relevante atuação como espaço de articulação dos diferentes sujeitos do campo, entidades públicas de ensino, formulando, pressionando e construindo projetos de fortalecimento e defesa da Educação do Campo. A partir da estruturação do Comitê Estadual, vários municípios também fortalecem a EC por intermédio da criação dos Comitês Municipais da Educação do Campo.

É digno de reconhecimento o esforço de articulação e negociação do Comeces e dos Comitês Municipais na luta contra o fechamento de escolas e na elaboração das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo no ES em construção desde o ano de 2012, já formalizada junto à Sedu, mas, até hoje sem a sua aprovação.

Dentre essas conquistas demandadas pelos movimentos populares do campo, destacamos a criação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Espírito Santo, regido pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 03/04/2002 e o Decreto nº 7.352 de 04/11/2010, em conformidade com o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo). Tal Curso está em funcionamento desde o ano de 2014, vinculado ao Centro de Educação na UFES de Goiabeiras e no Departamento de Educação e Ciências Humanas – DECH/CEUNES em São Mateus.



Um as palavras finais

Pelo aqui exposto nas linhas e entrelinhas, fica evidente que a EC brota e cresce enquanto contradição, resistência e luta dos sujeitos do campo que protagonizam uma educação libertadora que conscientiza e potencializa os processos de mudança em curso.

Compreender a trajetória de *re-existência* dos trabalhadores e trabalhadoras rurais para a construção de uma proposta educativa que reconheça a identidade e a relação desses sujeitos com o trabalho, com a terra, com a cultura, com os sonhos, são imprescindíveis para entender a necessidade de transformações estruturais, que rompam e superem a condição da terra como propriedade, e a elevem como espaços de vida e de relações. É fundamental, entender esta dinâmica para, inclusive, ressignificar a luta contra hegemônica dos trabalhadores e trabalhadoras que não desvinculam o projeto educativo do projeto político da classe camponesa e trabalhadora em geral.

Essas questões apontam o que afirmamos no início do texto, que a Educação do Campo nasce e se justifica a partir de uma contradição de classe: há uma incompatibilidade de origem entre a Educação do Campo e a agricultura capitalista que é real e desafiadora a cada ano que passa.

Temos consciência de que os traços aqui desenhados não deram conta da grandeza dos inúmeros processos, acontecimentos e iniciativas que perpassam a constituição da EC no solo Capixaba e no Brasil. No entanto, tentamos a partir da própria memória e de leituras realizadas, fornecer um breve *mapeamento* desses espaços coletivos de construção, com o sentimento de que muito já foi feito, mas, muito ainda está por se fazer. Os desafios são enormes, mas, grande também é a capacidade dos que estão decididos e dispostos a enfrentá-los continuando abrindo as veredas por onde passam as novas práticas pedagógicas, políticas e humanas, articuladas nas entranhas dos movimentos populares. Esse caminhar requer, de fato, uma EC que seja no discurso e na prática: Libertadora!

Setembro de 2020.



Artigos



Filosofia da Educação: multiculturalismo e interculturalismo

Philosophy of Education: multiculturalism and interculturality

Paolo Nosella

Resumo: O texto, primeiramente, define e distingue os conceitos de multiculturalismo e de interculturalidade. Em seguida, relata situações de destruição das culturas e territórios “capixabas” (do estado do Espírito Santo/Brasil) pela ação de empresas multinacionais. Finalmente, ilustra a iniciativa educacional da Pedagogia da Alternância, didaticamente assentada na valorização das culturas locais. Nessas escolas ensina-se que é possível uma dialética diferente entre a cultura local e o saber globalizado. Tais escolas, atualmente, existem em 21 Estados da Federação.

Palavras-chave: Territorialidade; multiculturalismo; culturas locais; educação; Pedagogia da Alternância.

Abstract: The text, first, defines and distinguishes the concepts of multiculturalism and interculturality. Then, it reports situations of the destruction of the culture and territories of the “capixabas” (people from the state of Espírito Santo in Brasil) by the action of multinational corporations. Finally, it illustrates the educational initiative of Alternance Pedagogy, didactically grounded in appreciation of local cultures. In these schools it is taught that it is possible a different dialectic between the local culture and globalized knowledge. Such schools currently exist in 21 states of the states of the Brazilian Federation.

Key words: Territoriality; multiculturalism; local cultures; education; Alternance Pedagogy.

Questão semântica

Sabemos que o *interculturalismo* não é um fenômeno específico da atualidade, pois é um fenômeno primordial na história da humanidade. Hoje, entretanto, utiliza-se mais frequentemente a expressão *multiculturalismo*. Os dois termos são equivalentes? São sinônimos? Qual dos dois é mais apropriado ao debate atual?

À primeira vista, parece não haver diferença significativa entre os dois. Os prefixos “inter” e “multi”, entretanto, conotam diferenças significativas: *inter* refere-se a intercâmbio, integração, síntese, ecletismo, unificação cultural; *multi* refere-se a várias culturas justapostas ou até contrapostas, refratárias a um unitário processo de integração e de hegemonia político-cultural, permanecendo, portanto, em tensão entre si. Nesse sentido, enquanto o interculturalismo já



conota solução de conflito, o multiculturalismo expressa contraposição entre culturas diferentes e, portanto, exige do poder do Estado políticas públicas apropriadas a esses conflitos.

O conceito e termo “multiculturalismo” é hoje mais utilizado, carrega maior densidade política, diz respeito diretamente à temática das políticas públicas necessárias aos governos diante da “coexistência de várias culturas num mesmo território”. O *Dicionário Italiano Garzanti* é explícito: “Política orientada à tutela da identidade cultural dos grupos étnicos que compõem um estado.” (GARZANTI, 2011, p. 1584, tradução do autor). Observa-se que no mesmo dicionário, no verbete *interculturale*, se lê: “comum a mais culturas, que se verifica entre mais culturas” (p. 1275, tradução do autor). No *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (HOUAISS, 2001, p. 1976), no verbete multiculturalismo, se lê: “Coexistência de várias culturas num mesmo território, país etc.”.

Em síntese: os dois termos convergem numa mesma problemática geral, todavia, a ênfase semântica é diferenciada e o debate teórico atual confere ao termo “multiculturalismo” um sentido diretamente político, normativo e ideológico, menos pronunciado na expressão interculturalidade. Com precisão conceitual, Maroussia Raveaud sintetiza:

A maior parte da sociedade - do ponto de vista cultural - não é homogênea, é ‘multicultural’ no sentido descritivo do termo. Foi, no entanto, no sentido normativo e ideológico que o termo multicultural tem sido profusamente utilizado, desde a década de 1970, para designar um programa político que se apoia no reconhecimento e na valorização de filiações particulares, inscrevendo-as no espaço público. (RAVEAUD, 2011, p. 592)

No mesmo sentido, o jornalista e politólogo Antonio Gambino, analisando a origem e problemática relativas ao multiculturalismo, escreve:

O termo ‘multiculturalismo’ tem adquirido, há pelo menos dez anos, uma posição central no debate político e sociológico do mundo ocidental. Mas, o que precisamente significa quando o utilizamos? Não, obviamente, o mero fato de que em nosso planeta estiveram sempre presentes culturas e civilizações diferentes entre si e que desse pluralismo de formas de pensar e de viver os homens sempre tiveram consciência, mas o que se quer sublinear, quando se fala de multiculturalismo, é uma exigência, ou seja, a necessidade de que se estabeleça entre orientações e atitudes diferentes, e às vezes opostas, uma



relação de coexistência e recíproca aceitação. (GAMBINO, 2001, p. 17) (tradução do autor)

Todavia, se a expressão “multiculturalismo” é hoje mais utilizada e carrega maior densidade política, a expressão “interculturalidade”, utilizada por vários estudiosos, carrega semanticamente forte densidade ética por apontar uma direção valorativa à tensão multiculturalista. Com efeito, é esse o sentido assinalado no artigo de Stefania Tarim, *Ética e política nell'epoca dell'interculturalità*, no qual pergunta: “é hoje possível renunciar a projetar e construir um sistema de valores no qual todas as culturas possam se encontrar?” (TARIM, 2010, p. 63-66, tradução do autor). Tarim, arrolando um conjunto de autores e obras, defende a proposta do “universalismo crítico” e diz que, de forma geral, ocorre em todas as sociedades ocidentais, não é homogêneo, ao contrário, conhece numerosas variantes. Uma delas, por exemplo, é a complexa e ardorosa movimentação política existente hoje no Brasil, onde, sobretudo a partir da década de setenta, existe um “Movimento de Educação do Campo” em ascensão, pelo qual, além das igrejas, muitas organizações da sociedade civil reivindicam e articulam específicas políticas públicas multiculturais, cujo ideário é o desenvolvimento sustentável por meio de uma educação voltada para os valores da territorialidade. Tal movimento comprova que o conflito entre as diferentes culturas, a do campo e a urbana, não está resolvido, ao contrário, demarca territórios contrapostos. Infelizmente, esta categoria, território, foi teoricamente negligenciada pelos estudiosos do fenômeno multicultural e, conseqüentemente, pelas instituições escolares. Com este texto, pretendo reduzir essa lacuna.

O território e o capital financeiro: recordações pessoais

A íntima correlação entre território e cultura está registrada na própria linguagem que nos adverte ser o homem relacionamento radical e universal com sua terra, com seu território de origem. O homem se define como habitante e filho da terra. Tal correlação inscrita na linguagem é assim comentada por Saviani:



a própria etimologia da palavra latina “*homo*”, da qual, pelo acusativo “*hominem*”, derivou o vocábulo português homem, originariamente significa o nascido da terra, o terrestre, o habitante da terra. (SAVIANI, Prefácio, *in* NOSELLA, 2012a).

Ou seja, território não é um espaço abstrato do planeta, é uma relação cultural que denota concepção de vida e de valores; expressa identificação econômica, social e cultural do ser humano, conforme definição tão cara a Milton Santos: “A territorialidade humana pressupõe também a preocupação com o destino, construção do futuro, o que, entre os seres vivos, é privilégio do homem.” (SANTOS, 2011, p. 19).

O território confere concretude à própria história humana, entretanto, o instrumento técnico, informacional e financeiro lhe confere a dimensão abstrata globalizante. Ou seja, com meios técnicos e com dinheiro o homem conquista, invade, domina os territórios, estabelecendo neles, em dimensões globais, o conflito entre culturas e até no interior da mesma. Com efeito, “a divisão territorial do trabalho, cria uma nova hierarquia entre lugares, redefinindo, a cada momento, a capacidade de agir das pessoas, das firmas e das instituições” (SANTOS, 2011, p. 21).

O homem do campo compreendia, há tempo, que existe uma violenta contraposição entre território e capital global. Pequenos agricultores familiares, imigrantes, comunidades indígenas, quilombolas e pomeranas, entre outras, buscaram e buscam novos caminhos que preservem suas características culturais sem isolacionismo nem fobia da modernidade técnico-científica. Por isso, concluem que a escola, visando à interculturalidade da sociedade, precisa integrar em seu percurso formativo o enraizamento cultural no território pela aprendizagem da ciência universal e pelo uso de novos e modernos instrumentos de produção.

Permitam-me falar, para dar um exemplo, de um território (o Estado do Espírito Santo), onde desembarquei, em 1967, de um navio cargueiro que ancorou no porto de Tubarão de Vitória–ES. São recordações pessoais que ilustram a perversa contraposição entre culturas territoriais e políticas “nacionais” convenientes ao capital global.



Presenciei, nos anos de 1968/69, às sondagens socioambientais realizadas no litoral de Guaraparí e Anchieta (E.S.) para aí construir o porto da multinacional *Marcona Corporation* Belga. Era evidente que essa megaoperação econômica representaria tremenda agressão ao meio ambiente e, sobretudo, às populações litorâneas. Em palestra proferida pelo sociólogo dessa multinacional, ouvi, em tom de perfeita satisfação, que não havia encontrado resistência alguma por parte dos numerosos pequenos proprietários e/ou posseiros residentes no enorme território litoral a ser “adquirido” pela multinacional. Ao contrário, todos desejavam vender sua propriedade e transferir-se para a capital, isto é, para a periferia de Vitória. Ao retornar ao mesmo local, 45 anos depois, constato que tudo mudou, infelizmente, para pior.

A questão fundamental que emerge desses e de muitos outros exemplos refere-se à dialética entre valores do território e o poder do dinheiro e da política globalizante: pelas espadas dos romanos, pelos navios venezianos ou pelas caravelas portuguesas, repete-se a mesma triste história. Traduzo com uma metáfora o conceito de dialética entre capital monopolista e território: o interesse financeiro, o capital global, sobrevoa o planeta para escolher o território economicamente mais promissor para nele aterrissar. Esse capital é como um “disco voador global”, sem bandeira nacional, sem pátria. Não tem cultura, nem ideal, a não ser a pura ganância, o mero crescimento financeiro. Entretanto, para enriquecer, para crescer sempre mais, feito sanguessuga parasita, precisa de alguma materialidade territorial que apresente condições lucrativas. Ao aterrissar no território escolhido, oferece para todos os moradores sonhos de consumo e de progresso.

Todavia, só pode abrir suas portas “douradas” para uns poucos. Inicialmente, até para muitos. Mas, certamente, não para todos. Assim, divide a comunidade local entre os incluídos no projeto e os excluídos, esfacelando a tradicional solidariedade existente. Breve, o sonho mingua, inclusive para os primeiros incluídos no “dourado” disco voador global, uma vez que muitos deles são dispensados. Expulsos. Desempregados. Destinados a formar a periferia urbana do Rio de Janeiro, Vitória, São Paulo, Recife etc. De repente, o próprio



“disco voador global” poderá levantar voo à procura de novos territórios mais adequados para seu enriquecimento.

Semelhante aterrissagem, naqueles mesmos anos de 1960 e 1970, ocorria nos campos do norte do Espírito Santo: lá o “dourado” disco voador global levava o nome de Aracruz Celulosa. Quem hoje conta essa história é o Movimento dos Pequenos Agricultores/ES. Até uns anos atrás, essa empresa atuava na produção de eucalipto. De repente, entrou em crise por causa dos vários conflitos com indígenas e quilombolas. Isso desvalorizou seu produto, principalmente na Europa que melhor pagava pela celulose. Mais tarde, a Aracruz Celulosa foi vendida para o grupo Votorantim e passou a se chamar Fibra. Antes, a Aracruz expulsava os pequenos proprietários que iam formar as periferias das grandes cidades (quando não se transformavam em meros funcionários da empresa). Pela resistência do Movimento de Educação do Campo, a renomeada empresa Fibra muda de tática, apresentando-se amigável, com “outra cara”, isto é, relaciona-se simpaticamente com a comunidade, financia projetos de piscicultura e outros, o que lhe gerou internacionalmente melhor mercado. No Estado, a Fibra financia atualmente as campanhas de vários deputados. Eis o depoimento de um integrante do Movimento dos Pequenos Agricultores do E.S.:

A produção de eucalipto, em nosso estado, tem causado muitos danos ao meio ambiente como diminuição das águas. Em Nestor Gomes, São Mateus, onde tem a Escola da Família Agrícola (EFA) do Km 41, a comunidade, cercada de eucalipto, está quase sem água. A diminuição das águas tem atingido vários municípios da região Norte/ES cobertos de eucalipto, como São Mateus, Conceição da Barra, pois chove pouco e uma árvore de eucalipto retira 20 litros de água/dia do solo. (RACEFFAES, 2012).

Hoje, o antigo disco voador “dourado”, Aracruz Celulosa renomeado Fibra, como não pode mais comprar terras neste estado, foi atuar em território da Bahia e do Maranhão e, para garantir matéria prima, trabalha com os agricultores do E.S. em forma de fomento, procurando manter boa relação:

A nossa maior preocupação é que os agricultores se iludem e deixam de produzir alimentos, pois um hectare de terra, ocupado por 6 anos com eucalipto, na forma de fomento, rende 16.000,00 bruto. Descontando as despesas, sobra muito pouco para os agricultores. (RACEFFAES, 2012).



Cabe perguntar: tal globalização é uma dialética inevitável? De que forma os territórios precisam se opor aos “discos voadores globais”? Que a dialética de contraposição deve ser utilizada? A mera rejeição de qualquer forma de modernização representaria uma estagnação no passado arcaico, um irracional negar-se à ciência e ao progresso. Então, é possível uma dialética diferente? É a pergunta que Milton Santos nos põe.

Uma pedagogia alternativa

Se a invasão do capital global é perversa, a estagnação arcaica também precisa ser superada. Por isso, o Movimento de Educação do Campo entendeu ser necessário criar uma nova escola que equilibre a modernidade científica com a solidariedade social, cultural e econômica do território. Isto é, uma escola cuja pedagogia adote como princípio fundamental a fidelidade às culturas do território sem rejeitar a modernização tecnológica. Para isso, portanto, seria necessária uma pedagogia que supere, ao mesmo tempo, a tradicional escola técnica para fixar o homem no campo, mas também a alienante escola de cultura geral urbana que estimula o êxodo dos melhores alunos para os grandes centros.

Com esse objetivo, foi criado no Estado do Espírito Santo, a começar do ano de 1969, o movimento da Pedagogia da Alternância, cuja fórmula pedagógica consiste: cada turma do Ensino Fundamental II frequenta oito dias de aula, em regime de internato, retornando alternativamente durante quinze dias à família ou em outros espaços considerados formativos, visando a desenvolver atividades educativas cujo conteúdo se relacionasse com sua realidade e o estudo das culturas locais, para fortalecer nos alunos o saber e o amor ao seu próprio território. Aqui, preliminarmente, uma equipe passou de comunidade em comunidade (capelas), realizando reuniões de informação e planejamento com lideranças locais, pais, jovens etc. A equipe de operadores, composta por educadores, assistentes sociais, economistas, juristas, médicos, artistas etc., realizava debates sobre o valor do próprio território junto às comunidades de pequenos agricultores familiares, pomeranos, tupiniquins, guaranis, quilombolas.



Didaticamente, a pedagogia da alternância não é justaposição de espaços e de tempos. Seu currículo, ao contrário, visa a integrar esses polos formativos ao despertar nas consciências dos alunos, das famílias, das instâncias políticas e técnicas um ousado e complexo projeto de desenvolvimento territorial, sustentável, integrador dos valores locais, nacionais e internacionais. Seus principais instrumentos didáticos específicos são: o plano de formação e de estudo; a colocação em comum; o caderno de síntese da realidade; as fichas didáticas; as visitas culturais e as viagens de estudo; os serões, as palestras, os debates; as visitas às famílias dos alunos; os projetos e experiências profissionais; a avaliação contínua. Obviamente, essa proposta pressupõe por parte de Estado a adoção de políticas públicas com vistas à autonomia de gestão das unidades escolares e a garantir recursos regulares por parte dos governos (local, estadual e federal).

Em síntese, o objetivo da pedagogia da alternância, em seus níveis de escolarização fundamental e médio, é recriar nos alunos os valores fundamentais do humanismo, auxiliando-os na identificação de suas individuais inclinações intelectuais, morais e sociais, por meio de uma orgânica e refletida articulação entre escola, família e território. Os educadores dessas escolas sabem que os jovens que os procuram buscam, num nível imediato e superficial da consciência, garantir uma profissão rentável em curto prazo, mas, em profundidade, buscam o conhecimento que lhes fora negado devolvendo ao território nativo, numa forma ou noutra, a vitalidade que receberam na infância.

As escolas da Pedagogia da Alternância, atualmente, funcionam em 21 Estados da Federação, totalizando 239 unidades e envolvendo 800 municípios. A perspectiva de expansão gradativa em todo o território nacional é de 10% ao ano sobre o total de recursos alocados. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, no artigo 23, cita a alternância como uma das formas de organização escolar. Com base nesse artigo, essa específica pedagogia foi reconhecida por unanimidade pelo Conselho Nacional de Educação em 15 de março de 2006 (Parecer CNE/CEB nº 1/2006).



Conclusão

O impulso da globalização tende à uniformização cultural, neutralizando e desvalorizando as culturas locais. Na contramão, os movimentos e os debates inspirados na defesa do multiculturalismo reafirmam a necessidade de valorizar as particularidades culturais e identitárias de cada território. Como se sabe, a tradicional posição das esquerdas se caracterizava na defesa intransigente do igualitarismo, uma vez que “a principal luta contra a desigualdade social e econômica absorvia todas as demais lutas” (SAFLATE, 2012, p. 38). Ou seja, o posicionamento político das tradicionais esquerdas era o de indiferença às diferenças. Deveríamos, então, caracterizar como um posicionamento de direita a enfática defesa das diferenças culturais, raciais, territoriais, bandeira do multiculturalismo? Há contradição entre o igualitarismo e o multiculturalismo? A luta pela igualdade socioeconômica fundamenta a valorização das identidades culturais ou estas constituem a fundamentação ético social das luta pela igualdade? Enfim: valorizamos o diferente porque igual a nós ou valorizamos o diferente por ser diferente?

A lógica multiculturalista busca um fundamento seguro para suas teses e lutas, uma vez que as diferenças, em última análise, por si só, traçam algum campo, ainda que variado e amplo, e, com isso, excluem os que habitam fora desse campo. Prova disso é o fato de que a consciência multiculturalista, com frequência, busca justificar-se enfatizando que não pretende excluir ninguém. Ora, por que afirmar o que é óbvio? De outro lado, também é verdade que a lógica do igualitarismo, ao afirmar que ama o diferente porque igual e não porque diferente, desatentava para o fato de que é no âmbito e na prática das diferenças culturais que o ser humano expressa sua liberdade.

Com efeito, o igualitarismo tradicional das esquerdas havia-se tornado um princípio absoluto, enrijecido, concebido de forma ideologicamente abstrata, obliterando que o valor máximo do socialismo sempre fora a liberdade, plena e universal. Esquecera, ainda, que, se Marx ardorosamente defendera a igualdade, o fez como garantia ou pressuposto *sine qua non* da liberdade universal. Leituras equivocadas ou mal intencionadas dos escritos de Marx contrapuseram liberdade a igualdade. Para o socialismo não são dois valores



contrapostos, nem equivalentes: “A liberdade é valor fim e a igualdade é valor meio” (NOSELLA, 2012b, p. 10).

Com esta premissa, resolve-se a “aparente” contradição entre a lógica igualitarista e a multiculturalista, uma vez que o exercício da liberdade, isto é, da possibilidade de nos expressarmos plena e satisfatoriamente, demanda igualdade de condições econômicas sociais e respeito às práticas das diferenças culturais. Em outras palavras, a luta pela igualdade substantiva e pelos direitos universais do homem inclui o respeito à diversidade cultural. Assim, pode-se concluir que a interculturalidade, ao mesmo tempo em que preserva as manifestações culturais dos diversos povos, promove a integração (não o integrismo), a liberdade, a fraternidade e a igualdade substantiva. Já o multiculturalismo populista exacerbado se origina de uma sub-reptícia postura de confrontação e até de conformação às desigualdades; é reflexo do abandono da luta pela hegemonia político cultural dos valores humanistas plenos; é a ideologia pós-moderna em seu aspecto de *laissez faire* política e eticamente descompromissado.

Referências

- FOERSTE, Erineu; PAIXÃO, Laura. M. B; CALIARI, Rogério (Org.) **Educação do campo: diálogos interculturais em ‘terras capixabas’**. Vitória: EDUFES, 2012. (no prelo)
- GAMBINO, Antonio. Le minoranze culturali. in SANTARONE, Donatello (coord.). **Multiculturalismo**. Milano: G.B. Palumbo Editore. p.17-20, 2001.
- GARZANTI. **I grandi dizionari italiano**. Milano: Garzanti Linguistica, 2011.
- HUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Huiass da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- NOSELLA, Paolo (2012a). **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória: Editora EDUFES, 2012^a,
- NOSELLA, Paolo (2012b). Prefácio. In: MANACORDA, Mario Alighiero. **Karl Marx e a liberdade**. Campinas/SP, Ed. Alínea. p. 9-10, 2012b.
- RACEFFAES (2012). **Informação urgente**. [mensagem pessoal]. Mensagens recebidas por nosellap@terra.com.br em 08 dezembro de 2012.



RAVEAUD, Maroussia. Multiculturalismo. In: ZANTEN, Agnés van (Coord.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes. p. 592-597, 2011.

SAFATLE, Vladimir. Ensaio de Orquestra. In: **Cult – Revista Brasileira de Cultura**. São Paulo, no.169. p. 35-38, 2012.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Record.

TARIM, Stefania. Etica e política nell'epoca dell'interculturalità. In: **Crítica marxista**, Roma, nº 5. p. 63-66, 2010.

Sobre os Autores

Paolo Nosella

nosellap@terra.com.br

Paolo Nosella licenciou-se em Filosofia na Itália, onde nasceu em 1942. Em 1967, veio ao Brasil para trabalhar em educação popular na criação das primeiras escolas da Pedagogia da Alternância. Fez mestrado e doutorado em Filosofia da Educação na PUC/SP.

É professor titular em Filosofia da Educação na Universidade Federal de São Carlos/SP (UFSCar). Aposentado, atua na mesma como colaborador do PPGE. É pesquisador Sênior do CNPq.

Autor dos livros: *Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil* (EDUFES, 2013), *Instituições escolares – por que e como pesquisar* (Alínea Editora, 2013), *Ensino Médio à luz do pensamento de Gramsci* (Alínea Editora, 2016), *A escola de Gramsci* (5ª edição ampliada, Cortez Editora,



A construção de um canteiro econômico na Escola Estadual do Povoado de Nova Aurora (Norte Mineiro) no contexto de um projeto de intervenção do Estágio Supervisionado IV do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFTM

The construction of an economic site in the state school of the people of Nova Aurora (north Minas Gerais) in the context of a project for intervention of the supervised internship IV of the licensing course in education in the field of UFTM

Graciene Ferreira de Oliveira
Rodrigo dos Santos Crepalde
Verônica Klepka

Resumo: O canteiro econômico é uma tecnologia social que demanda uma pequena quantidade de água para a produção de alimentos. Assim, configura-se como uma estratégia importante de convivência com a seca, especialmente em regiões como o semiárido Norte Mineiro. Este trabalho busca apresentar e discutir a experiência de construção de um canteiro econômico em uma escola do campo no contexto de um projeto de intervenção do Estágio Supervisionado IV do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFTM. Adotamos a pesquisa qualitativa e como fonte de dados lançamos mão do relatório final do estágio, bem como informações provenientes de entrevistas semiestruturadas com a professora supervisora, direção e outros trabalhadores da escola. A construção do canteiro econômico mobiliza conhecimentos como o uso de adubos orgânicos, da lona plástica como um impermeabilizante, a economia de água, entre outros. Introduziu-se a partir das aulas de Ciências uma novidade, a tecnologia social do canteiro de tipo econômico, ao mesmo tempo, que os conteúdos das Ciências eram contextualizados na prática. Por fim, essa experiência de Estágio Supervisionado IV mostra uma possibilidade de integração dos conhecimentos das Ciências e os conhecimentos da comunidade, dos agricultores em uma prática coerente e contextualizada com a vida no/do campo.

Palavras-chave: Canteiro econômico. Convivência com a seca. Estágio supervisionado. Ensino de Ciências. Educação do Campo.

Abstract: The economic construction site is a social technology that requires a small amount of water for food production. Thus, it is an important strategy for dealing with drought, especially in regions such as the northern semiarid region. This paper seeks to present and discuss the experience of building an economic construction site in a rural school in the context of an intervention project of the Supervised Internship IV of the UFTM field education course. We adopted qualitative research and as a source of data, we used the final report of the internship, as well as information from semi-structured interviews with the supervising teacher, management and other school workers. The construction of the economic construction site mobilizes knowledge such as the use of organic fertilizers, plastic canvas as a waterproofing agent, water savings, among others. A novelty was introduced from the Science classes, the social technology of the economic type construction site, at the same time, that the contents of the Sciences were



contextualized in practice. Finally, this Supervised Internship IV experience shows a possibility of integrating the knowledge of the Sciences and the knowledge of the community, of farmers in a coherent and contextualized practice with life in / from the countryside.

Keywords: Economic construction site. Living with drought. Supervised internship. Science Teaching. Rural Education.

Introdução

O acesso e disponibilidade de água e a convivência com a seca sempre foram pontos decisivos para a sobrevivência e existência dos povos do Cerrado que estão no Norte Mineiro. A chegada da monocultura de eucalipto na região, a partir da década de 1970, trouxe um suposto “desenvolvimento”. Inicialmente, os moradores acreditavam ser um bom empreendimento para as comunidades, geração de empregos e renda para o sustento. Logo começaram a derrubar o bioma dando lugar ao “reflorestamento” com eucaliptos e em paralelo surgiram as carvoarias. A cada ano que passava, percebia-se que os frutos do Cerrado e as nascentes estavam desaparecendo. Além disso, práticas tradicionais como o extrativismo e o cultivo de variedades de arroz, feijão, milho, dentre outros foram sendo abandonadas: a terra já não era mais a mesma.

As terras que deram lugar ao eucalipto eram tidas como comuns por seus moradores, mas foram “repassadas” pelo Estado à grandes empresas “reflorestadoras”.

Em primeiro lugar, é preciso dizer que essas terras devolutas, simbolicamente arrendadas pelo Estado, se constituíam de terras de uso comum das comunidades sertanejas que faziam uso dessas chapadas através do extrativismo dos frutos do Cerrado para uso alimentar [...], medicinal [...] produção de óleo e sabão [...]. As comunidades também soltavam o gado para pastar nesses cerrados nas épocas de maior restrição de forragem dos pastos plantados. Foi, portanto, um processo de privatização de terras públicas de uso comum dessas comunidades. (SILVA; PORTO-GONÇALVES, 2004, p. 1).

Os moradores dessas comunidades foram encurralados pela monocultura e já não tinham como colher os frutos do Cerrado, ou soltar seus animais. Viram-se obrigados a sair de suas propriedades para trabalhar fora da comunidade como na colheita do café no Sul de Minas e em outras regiões. Até os dias de



hoje, deixam suas comunidades por cerca de três meses, até por mais tempo, para trabalhar e depois retornam para suas moradias. Como as famílias saem completas para estes trabalhos fora da comunidade, acabam que os filhos deles que estavam em idade escolar, também são prejudicados nos estudos e/ou nem voltam mais a estudar.

Desde o final da década de 1990, houve um despertar das comunidades Geraizeiras, povos tradicionais do Cerrado, frente a essa monocultura na região, juntamente com as comunidades mais atingidas, foram em busca de seus direitos com o objetivo de procurar a reapropriação dessas terras, que na verdade eram territórios onde estes geraizeiros viviam em harmonia com a natureza e podiam cuidar de suas famílias.

A reapropriação territorial de comunidades geraizeiras atingidas pela monocultura de eucalipto acontece por parte da “quebra” da dormência de uma resistência velada, mas que se transforma numa resiliência reivindicatória se multiplicando nas comunidades da microrregião que reconheceram possibilidades e capacidades de agir. A possibilidade de reconquista das terras após um período de grande escassez e das consequências que essa traz, estimula um pensar a terra de um modo diferenciado. A terra, a água e o Cerrado passam a ser ainda mais valorizados do que eram no período pré-eucalipto associado a um valor simbólico que tem a natureza de uma forma geral para a vida tradicional local. Ao constatarem que algumas nascentes estavam revivendo nos lugares onde o eucalipto cessara, e ante os resultados das primeiras investidas organizadas que visou o restabelecimento das nascentes, outras comunidades se contagiaram com a ideia de retomada do território e aderiram a rede de geraizeiros em defesa de seu território (BRITO, 2012, p. 347).

Diante desse cenário, tomou forma a proposta de construção de um canteiro econômico para a intervenção em Estágio Supervisionado IV, pela primeira autora, então licencianda em Educação do Campo, área do conhecimento Ciências da Natureza e *insider* de uma comunidade do campo do Norte Mineiro.

O canteiro econômico “é uma tecnologia social que utiliza uma pequena quantidade de água para a produção de hortaliças – a principal diferença entre eles e os canteiros tradicionais é o volume de água que se utiliza para manter as produções” (SEMEAR INTERNACIONAL, 2019, p. 1).



O diferencial desse canteiro é que a água não se perde por infiltração, devido à impermeabilização, mas apenas por evapotranspiração. As famílias gastam menos água para produzir num canteiro comparado ao convencional, pois a água fica acumulada em baixo, simulando um micro lençol freático. (LEITE et al., 2017, p. 36-37).

Muito se discute sobre a necessidade de desenvolver práticas que visem à preservação do meio ambiente. Partindo deste ponto, a implantação do canteiro econômico corresponde a um instrumento pedagógico com o objetivo principal da formação de alunos participativos e o incentivo ao desenvolvimento de práticas que visem à preservação do meio ambiente e o consumo de alimentos orgânicos e saudáveis.

O tema da escassez de água é uma das grandes preocupações dos moradores de comunidades do campo na região Norte do estado de Minas Gerais, apesar disso, geralmente, não é abordado em sala de aula. Os temas escolares muitas vezes estão longe da realidade dos alunos e por não fazerem referência à exemplos vividos por eles, muitos alunos não se sentem como partes complementares do meio ambiente em que vivem (AMARAL et al., 2009).

Por sua vez, a Educação do Campo compreende um movimento pedagógico que não fica restrito ao ambiente da escola, ela assume que para educar de modo coerente com a vida no/do campo é preciso partir das vivências daqueles que vivem da terra, dos seus saberes, das suas histórias e memórias, das suas lutas e das suas identidades (CALDART, 2011).

A perspectiva do estágio em forma de projetos assume-se como potencialidade de produzir conhecimento sobre algo real, concreto, respondendo também às demandas da escola. Trata-se de unir a questão educativa com o trabalho conjunto, por meio dos quais haja coautores e não apenas executores. Parte da identificação de demandas da escola e de seu entorno e visa uma tomada de posição, ao mesmo tempo em que reflete uma concepção de sociedade (PIMENTA; LIMA, 2012).

Nesse contexto é que apresentamos e discutimos neste artigo a experiência de construção de um canteiro econômico em uma escola do campo no contexto de um projeto de intervenção do Estágio Supervisionado IV do curso



de Licenciatura em Educação do Campo (LECampo) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

Do estágio à pesquisa: contexto, projeto de intervenção e percursos metodológicos

44

Em um primeiro momento, apresentamos aos leitores o contexto do Estágio IV na LECampo-UFTM, na sequência o contexto da escola do Povoado de Nova Aurora e a comunidade camponesa em que está inserida. A primeira autora deste trabalho estudou nessa escola e é uma moradora do campo, portanto, essa reflexão carrega a experiência de alguém de dentro, *uma insider*, no sentido de alguém que fala a partir do campo e que passou por seu processo de escolarização no ambiente da pesquisa e que desloca-se como pesquisadora para compreender a própria realidade e suas vivências. Posteriormente expomos uma síntese da intervenção com a temática do canteiro econômico na Escola do Povoado de Nova Aurora realizada durante as aulas de Ciências da Natureza do 7º ano do Ensino Fundamental. Por fim, situamos o estágio em articulação com a pesquisa realizada, caracterizando sua natureza e sujeitos.

O ESTÁGIO IV NA LECAMPO DA UFTM

No curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFTM, o Estágio Supervisionado Obrigatório possui para cada uma das áreas de conhecimento (Ciências da Natureza e Matemática) um total de 480 horas, divididas em quatro semestres, a partir do 5º período do curso. Em cada estágio uma especificidade formativa é trabalhada. O Estágio I objetiva o mapeamento da instituição educacional na qual o estágio será realizado ao longo dos semestres seguintes, caracterizando-a socio-demograficamente e pedagogicamente. O Estágio II visa a realização de observação e regência nos anos finais do Ensino Fundamental II, enquanto no Estágio III a observação e a regência ocorrem nos três anos do Ensino Médio. Para os estudantes da habilitação em Ciências da Natureza esse processo se repete em cada componente curricular: Física, Química e Biologia.

No contexto do Estágio IV, foco das reflexões aqui trazidas, cabe a elaboração e execução de um Projeto Educativo no campo de estágio. No caso das turmas de Ciências da Natureza, 30 horas teóricas são utilizadas em sala de



aula na Universidade para a construção individual de projetos de intervenção escolar sob constante orientação da professora da disciplina. A disciplina inicia-se com a discussão, resgate e levantamento de problemáticas e/ou necessidades verificadas na escola que acolheu cada um dos estudantes nos semestres anteriores, e, preferencialmente das turmas com as quais trabalhou ligadas ao conteúdo de Ciências da Natureza ou ainda questões que nascem de saberes ou práticas culturais da comunidade em que se localiza a escola passíveis de articulação com os conhecimentos escolares das ciências (UFTM, 2019).

Constatadas as demandas ou possibilidades temáticas, cabe ao aluno sob orientação docente, elaborar um projeto educacional sobre o tema escolhido. As aulas seguintes são utilizadas, uma a uma, para construção: i) dos objetivos que se espera alcançar com o projeto; ii) do levantamento na literatura de trabalhos similares e das lacunas de pesquisa; III) da metodologia de intervenção, discriminação da etapa de ensino e adequação dos conteúdos escolares e populares ao tema escolhido; iv) de um instrumento avaliativo da intervenção e do aprendizado alcançado pelo público-alvo; e, v) do título e da apresentação da proposta e relevância para o contexto a ser aplicado. Formato bastante similar a um projeto de pesquisa acadêmica (OVIGLI; KLEPKA, 2020).

Nos últimos anos, temáticas decorrentes de questões da realidade local, de conhecimentos e saberes culturalmente produzidos por comunidades do campo emergentes em atividades de ensino, projetos de pesquisa, entre outros, passaram a aparecer em propostas/projetos de intervenção no Estágio Supervisionado IV como um retorno à realidade e, por vezes, como problematização desta no âmbito escolar. Foi o caso da temática abordada neste artigo, a problemática da falta d'água, especificamente no povoado de Nova Aurora – Rio Pardo de Minas, compôs-se de objeto de estudo advindo majoritariamente de própria realidade do campo da primeira autora, especificidade observada também na continuidade de seu processo formativo, o que a fez levar a mesmo objeto do estágio para sua pesquisa de trabalho de conclusão de curso (TCC).



Em seu caráter educativo, o estágio é o exercício da docência e como tal também deve ser intencional, mobilizando os conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos “que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, [...] no diálogo constante entre diferentes visões de mundo” (RESOLUÇÃO CNE n. 2/07/2015, p. 2).

A realidade concreta dos sujeitos que dá vida ao currículo e às instituições de educação básica [...] os projetos de formação devem ser contextualizados no espaço e no tempo [...] bem como possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição” (RESOLUÇÃO CNE n. 2/07/2015, p. 2).

O que reflete o fato das problemáticas trazidas de suas comunidades de origem pelos próprios licenciandos e que passaram a ser integrados nas atividades de estágio supervisionado obrigatório IV e até mesmo em seus TCCs. Essa integração resgata como premissa a noção de quais conteúdos devem ser reconhecidos e integrados às aulas de ciências, numa perspectiva intercultural:

[...] do nosso ponto de vista, aqueles conhecimentos relacionados às práticas sociais desenvolvidas pelos educandos e/ou suas comunidades que favoreçam mutuamente o desenvolvimento de conceitos científicos. No nosso contexto, da formação de professores de ciências para o campo, podemos elencar temas passíveis dessa integração: sementes crioulas, biofertilizantes, repelentes naturais, relação das plantas com as culturas e sociedade, segurança alimentar, práticas de cuidado, uso do solo, artefatos tecnológicos do campo, dentre outros que relacionam-se às identidades ligadas à vida no/do campo (CREPALDE et al., 2019, p. 281).

Diferentemente do que se observa na literatura (ASSAI; BROIETTI; ARRUDA, 2018), no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFTM, o estágio IV não pressupõe unicamente tratar de questões inerentes do estágio ou do campo pedagógico ou ainda de conteúdos das ciências. Por outro lado, exhibe a inclusão de temas nascidos de realidades do campo, locais de vivência dos próprios licenciandos (OVIGLI; KLEPKA, 2020).



O contexto da intervenção: povoado de Nova Aurora e escola

O povoado de Nova Aurora é uma das cerca de 90 comunidades rurais do município de Rio Pardo de Minas, no Norte do estado de Minas Gerais cuja população estimada para 2019 era de 30.914 pessoas (IBGE, 2020). O clima da região é semiárido, bioma de transição entre Cerrado e Caatinga, apresentando também aspectos de Mata Atlântica.

Nova Aurora é uma comunidade do campo, onde as famílias cultivam lavouras tais como cana de açúcar, mandioca, feijões, milho, abóbora, batata doce, amendoim, café sombreado, também criam aves e suínos nos quintais de suas casas. Os jovens, adolescentes e crianças de Nova Aurora estudam na escola do povoado. Quando os jovens terminam o Ensino Médio, fazem o mesmo de outros familiares, saem da comunidade em busca de emprego, muitos vão migrar temporariamente para a safra de café no Sul de Minas, outros já se deslocam para morar na sede do município de Rio Pardo de Minas. Os mais idosos têm suas rendas vindas de aposentadorias.

A comunidade de Nova Aurora possui 150 residências com uma população de cerca de 600 habitantes. Nova Aurora também é conhecida por chapada, porque o terreno é plano e alto, com altitude acima de 600 metros, está localizada a 50 km da sede do município.

Quanto à questão da água no Povoado de Nova Aurora, em seu entorno existiam pequenas nascentes: Cabeceira, Veredinha, Biquinha, além de uma fonte de água usada no consumo das famílias da comunidade e na criação de animais. No início do Povoado era tempo de muita chuva quando se comparado com os dias de hoje. Mas para conseguir um balde de água potável era preciso buscar e carregar no ombro, andando uma distância de 2 a 4 km. No decorrer dos anos, as nascentes foram secando gradativamente e as famílias crescendo. Para amenizar o problema, foi aberto um poço manual (cacimba¹), a uma profundidade média de dez metros. A água era retirada puxando-se com uma corda fixa um balde de 20 litros. Além do enorme risco de acidente, o poço foi baixando o volume de água, tornando impossível a retirada e mesmo secando totalmente. Anos depois fizeram um reservatório de água na nascente da

¹ Cacimba é um buraco cavado na terra para atingir o lençol freático em busca de água.



Cabeceira, com auxílio de um motor a óleo diesel que ajudava no abastecimento de água para comunidade, atualmente passou a ser movida a eletricidade.

Com a população aumentando, apesar de tanto esforço, a água ainda não era o suficiente para atender toda a demanda. Nem todas as famílias têm chance de receber água em casa em decorrência também da necessidade de correção do nível da canalização. O abastecimento de água atual conta com ajuda de caminhão pipa, uma vez na semana ou quando algum morador pede para trazer água para sua casa. Quando falta o carro pipa, alguns locais do povoado têm os chamados chafarizes, são torneiras instaladas em calçadas que, às vezes, são a única alternativa de água no povoado, onde os moradores levam carriolas com baldes, vasilhas e tambores para carregar água. Como na escola existe um poço, então na frente dela há uma torneira na parede do muro para utilização pela comunidade (Figura 1).

Figura 1 - *Moradores da Comunidade de Nova Aurora com suas carriolas para pegar água na torneira montada no muro da escola.*



Fonte: Folha Regional (2019).

A Escola Estadual do Povoado de Nova Aurora começou a funcionar no ano de 1982, atendendo a alunos de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Em 2008, passa a oferecer também o Ensino Médio. Atualmente atende desde a primeira etapa do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Possui 12 turmas, em média 325 alunos por ano oriundos de comunidades vizinhas tais como:

Peixe Bravo, Pindaíba, Rocinha, Aurora, Simão Guedes, Vista Alegre, Terra Quebrada, Gênio, Curralinho, Monte Alegre e Prata, localizadas no município de Rio Pardo de Minas, e do próprio Povoado de Nova Aurora.

A Escola Estadual do Povoado de Nova Aurora tem como espaço físico uma área de 1500 m² e este terreno é dividido em 10 salas de aula, 2 banheiros sanitários, uma sala para secretaria, uma cantina e uma biblioteca. Observamos que falta área de lazer para os alunos e professores, laboratórios, não há refeitório, os alunos comem em pé nas salas ou nas calçadas da escola, entre outras estruturas que uma escola necessita para um melhor funcionamento. Os professores e zeladores que trabalham na escola são todos concursados, habilitados e designados para os cargos de atuação, a maioria deles reside fora da sede escolar.

O deslocamento de aproximadamente 300 alunos das comunidades do entorno escolar é feito por meio de seis ônibus e um micro-ônibus. Muitas das vezes, esse transporte escolar é precário e não oferece condições de segurança aos estudantes. Em alguns veículos nem sequer existe o cinto de segurança. As estradas estão em condições péssimas, esburacadas e poeirentas. Quando chega o tempo das chuvas, muitos dos alunos faltam às aulas, visto que as estradas ficam intransitáveis pelo fato de haver muita lama e até mesmo os carros ficarem atolados.

O projeto de intervenção

Conforme discutem Pimenta e Lima (2012, p. 228), “o estágio com pequenos projetos possibilita que os estagiários vivenciem um processo em todas as suas etapas de diagnóstico, planejamento, execução e avaliação [...]”.

São nas aulas teóricas (Tempo Escola) da disciplina que todo planejamento do projeto é realizado. Já em Tempo Comunidade, a carga horária prática inicia-se com o contato com diretor da escola e a professora supervisora momento em que foi explicado cada passo do projeto do canteiro econômico. Discutimos juntos a possibilidade de inserir a proposta de estágio nas aulas de Ciências e ficou combinado que iríamos ter como foco o 7^o ano do Ensino Fundamental. Nessa conversa, justificamos que o projeto poderia abordar



conceitos da Educação Ambiental na escola, a importância de uma alimentação saudável, o incentivo ao consumo de produtos orgânicos e o desenvolvimento de práticas agroecológicas. A proposta foi bem recebida, uma vez que ela dialoga com o contexto da escola e das suas comunidades atendidas.

As atividades do projeto ocorreram com uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental II da Escola do Povoado de Nova Aurora, composta por 11 meninas e 19 meninos, com a faixa etária entre 12 e 13 anos. As aulas foram desenvolvidas entre os meses de abril e maio do ano de 2019. De modo síntese, expomos no quadro abaixo (Quadro 1) as principais informações da intervenção construída no Estágio Supervisionado IV.

Quadro 1: Síntese da intervenção do Estágio Supervisionado IV

Tema	Canteiro econômico	
Objetivos	Geral	Investigar os conhecimentos dos alunos sobre o contexto da água e a produção de alimentos no Povoado de Nova Aurora, para montar canteiro econômico na escola Estadual Povoado de Nova Aurora.
	Específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a falta de água na comunidade de Nova Aurora e como é o abastecimento até chegar às residências desta comunidade; - Analisar os conhecimentos prévios dos alunos e incluir este no ensino em sala de aula; - Discutir meios de uso e conservação da água; - Comparar o uso da água em um canteiro econômico e em um convencional (qual seria a melhor opção para a comunidade?).
Metodologia	Aula expositiva dialogada, atividade prática e roda de conversa.	
Distribuição das aulas (5 aulas de 50 min distribuídas em 2 semanas)	Aulas	Conteúdos e ações
	1ª	Apresentação, discussão e preparação inicial “canteiro econômico”.
	2ª	Uso e conservação da água; ciclo da água; alimentação saudável; uso de adubos orgânicos e sobre os riscos de se usar agrotóxicos nas lavouras.
	3ª	Levantamento dos legumes e hortaliças que são cultivados nas comunidades e escolha daqueles que serão plantados no canteiro econômico.

	4ª	Construção do canteiro econômico e distribuição da tarefa da sua manutenção (grupo de 3 alunos em revezamento).
	5ª	Discussão sobre os principais conceitos abordados e avaliação sobre o processo de construção do canteiro econômico.
Avaliação	Produção escrita individual sobre a temática desenvolvida.	

Fonte: Elaborado pelos autores.

Após o contato com a escola, deu-se início as atividades do projeto (Quadro 1), e na 4ª aula, a construção do canteiro econômico. Conforme um morador e agricultor de Pindaíba, uma das comunidades atendidas pela escola de Nova Aurora, para construção do canteiro econômico é preciso, nessa ordem: i) o nivelamento do terreno, arrancando as raízes para não brotarem e furar a lona; ii) o levantamento de alvenaria na altura mínima de 30 cm; iii) a forração com uma camada de aproximadamente 2 cm de areia; iv) colocação de lona plástica deixando uma saída para escoar a água no período de chuva; v) preparação da terra com adubo orgânico e um pouco de terra arenosa; e, vi) cultivo das hortaliças e legumes. Estes foram os passos que seguimos para construção do canteiro econômico na escola.

Como tínhamos que cavar um buraco de 1 metro de largura e 35 centímetros de profundidade, não foi possível levar as crianças para ver de perto estas etapas do canteiro, mas foi explicado em sala como aconteceu cada momento da preparação inicial do canteiro.

Na escola já havia alguns canteiros convencionais, assim mesmo, o diretor e supervisora aprovaram o projeto e logo disponibilizaram um espaço no fundo da escola, chamado de quintal e ali começamos nossos trabalhos de cavar o buraco. Toda a água que foi utilizada no canteiro vem da cisterna construída no fundo da escola, com capacidade de armazenar 52 mil litros de água, que serve como água potável e para regar as hortas cultivadas na escola. Os alunos trouxeram as sementes e plantaram cenoura, rúcula, alface e cebolinha.

Estágio e pesquisa



Diante da potencialidade das ações realizadas em estágio IV, a estagiária sentiu então a necessidade de que, como último percurso formativo, a temática do canteiro econômico no contexto do Estágio fosse foco de pesquisa. Para isso, sua monografia de conclusão de curso discutiu a experiência de construção de um canteiro econômico na Escola Estadual do Povoado de Nova Aurora no contexto de um projeto de intervenção do Estágio Supervisionado IV em Ciências da Natureza do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFTM.

Com este objetivo, trazemos aqui um recorte dos dados provenientes desta pesquisa realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com a professora supervisora, direção e outros trabalhadores da escola, mediante um roteiro de questões. As interações verbais foram gravadas em áudio com a permissão dos entrevistados.

Assumimos a pesquisa qualitativa (YIN, 2016), pois essa nos proporciona apreender com profundidade a realidade experimentada de um determinado grupo social, no nosso caso a comunidade escolar, especialmente nas relações construídas com a experiência de construção do canteiro econômico durante as aulas de Ciências na Escola do Povoado de Nova Aurora.

Em seguida expomos a transcrição e análise de trechos das interações obtidas que mostraram de modo mais evidente como foi a experiência de construção do canteiro econômico, bem como sua importância para as aulas de ciências e para a escola. Adotamos nomes fictícios a fim de preservar a identidade dos sujeitos entrevistados e evitar possíveis constrangimentos futuros, especialmente quanto a posicionamentos mais críticos quanto às práticas, posturas e comportamentos adotados por membros da comunidade escolar, como também questionamentos ao sistema educacional.

Discussão: entrevistas com a professora supervisora, direção e outros trabalhadores da escola

A primeira entrevistada, Jacinta, professora atuante também na administração da escola, vive em uma comunidade do campo e ajuda seu companheiro no cultivo com o canteiro econômico que tem em sua casa. A entrevista foi realizada em sua casa.



Iniciamos a entrevista perguntando sobre a construção do canteiro econômico.

Pesquisadora: O que você achou da construção do canteiro econômico para a escola?

Jacinta: O que eu achei do canteiro sustentável na escola? Uma ideia legal sim, mas com as demandas educacionais, [...] alfabetização, o letramento, né... de tantas dificuldades e demandas, eu acredito que não veio a calhar, o servidor da educação, ele está sobrecarregado, e não consegue isso na nossa escola, né... a escola está arcando com a manutenção desse canteiro, o que acontece, o tempo é cronometrado do aluno, da escola, é uma realidade totalmente diferente de uma grande maioria, é uma escola do campo, que nem é considerada do campo, né... para o MEC e para o Estado, ela não é considerada do campo e ela está a 50 km do centro, né... e recebe filhos de agricultores familiares que já lida na casa, acontece, o servidor não vai lá molhar, os meninos já lida na casa, não tem uma matéria que correlaciona com isso, né... então, assim eu achei que foi interessante, é uma ideia bacana, mas não veio surtir um efeito na escola.

53

Para nossa primeira entrevistada, a construção do canteiro é um projeto que traz um *ideal* de sustentabilidade, percepção exibida pelo nome atribuído ao canteiro econômico: canteiro sustentável, mas nessa fala destaca principalmente as dificuldades da sua concretização: a sobrecarga de trabalho dos servidores da educação; o trabalho (*“lida na casa”*) que os alunos já possuem; a falta de tempo na organização escolar reservado a projetos dessa natureza; e, a ausência de conteúdos curriculares que justifiquem a prática do canteiro. Na nossa visão, como mostraremos mais adiante a partir de outras entrevistas, pelo menos nesse último ponto, não há grandes dificuldades em relacionar conteúdos das Ciências com a construção do canteiro econômico. Práticas inerentes à vida no/do campo em escolas do campo também não deveriam estar restritas ao currículo oficial. Jacinta conclui dizendo que essa prática não surtiu efeito, não por negar sua importância (*“é uma ideia bacana”*), mas por esses impedimentos mais estruturais do sistema escolar.

[...]

Pesquisadora: Mas você pode perceber que este canteiro econômico traz algum aprendizado para a escola em geral?



Jacinta: Na verdade qual é a lição que o canteiro deixou, eu acredito que deve ter alguma coisa que tem com relação no currículo, tem que ter uma relação, mesmo que vocês na Biologia, Ciências Biológicas, mas com o currículo em si, analisando o currículo de Minas Gerais, ou ainda não dá pra encaixar canteiro em questão de horário, né.. atividade prática, a escola não conseguiu ainda.

Pesquisadora: Você acha que na questão da água passou a ser visto pela comunidade escolar que o canteiro econômico realmente utiliza menos água?

Jacinta: Eu não consegui ver, porque na verdade eu [sou] do administrativo, não percebi.

Pesquisadora: Algumas contribuições para nossos próximos projetos?

Jacinta: Na verdade, o pessoal não está tendo consciência da necessidade, eles não conseguem, mesmo sendo uma comunidade tão precária, tão necessária e tão necessitada de água, ela não percebeu ainda, a necessidade de economizar, a necessidade do canteiro. Então, realmente o canteiro é uma ideia boa sim, deveria ser implantado na escola sim, mas infelizmente não surtiu efeito, parece que quem menos tem, quer mais desperdiçar.

Jacinta continua reafirmando sua posição de que a organização do tempo escolar, mencionando explicitamente o currículo, deveria proporcionar condições para o desenvolvimento de projetos como o do canteiro econômico. Sua fala também chama a atenção para o quanto o currículo escolar está distante da vida, da sua concretude e da comunidade em que a escola está inserida.

Também merece destaque o fato de que Jacinta deixa claro o lugar que ocupa e de onde enxerga o canteiro econômico: *“Eu não consegui ver, porque na verdade eu [sou] do administrativo”*. Por fim, retoma, reformulando, a avaliação anterior e diz que o canteiro *“deveria ser implantado na escola sim”*, apesar de mencionar outro impedimento que seria a falta de consciência das pessoas.

O segundo entrevistado, Antônio, trabalha como porteiro na escola, sempre morou na comunidade de Nova Aurora, atualmente vive em uma comunidade do campo em Fruta do Leite (MG), um de seus filhos estuda nessa mesma escola no qual Antônio trabalha. Começou a trabalhar na escola há cerca de 8 anos, mas antes trabalhou na sede do município, em Rio Pardo.



Pesquisadora: O que Sr. achou desse canteiro econômico?

Antônio: Eu achei muito importante porque na economia de água foi bastante e até que produziu, né... eu olhei lá as plantas ficou bonita, né. Mesmo se passar dois ou três dias sem molhar, mas conserva, né.

Pesquisadora: O Sr. viu alguma contribuição do canteiro para a escola?

Antônio: Ajudou porque as meninas [cantineiras] sempre pega o cheiro verde pra usar na escola, né. Achei que foi uma contribuição muito boa.

Em contraste com a fala da primeira entrevistada, Antônio demonstra que observou de perto o desenvolvimento do canteiro econômico. Ele menciona tanto a economia de água, “*Mesmo se passar dois ou três dias sem molhar, mas conserva, né*”, como a produção de hortaliças e legumes que podem ser utilizados na merenda escolar, a exemplo do cheiro verde. Em outras palavras, mesmo do lugar de porteiro que poderia indicar distanciamento do que acontece na escola como o desenvolvimento desse projeto, ele vê principalmente duas contribuições concretas: a economia de água e a produção de alimentos para a merenda escolar.

Pesquisadora: A gente viu que tem muitas dificuldades, né? O Sr. acha que tem algum ponto que poderia ser melhorado na construção do canteiro?

Antônio: Então, achei assim que a gente poderia aumentar mais os canteiros, ter mais parceria, né. Porque eu estou vendo que os funcionários não tá tendo contribuição de ajudar, é, assim, pra aumentar o trabalho, né. Se eles ajudar, é uma ajuda pra escola, uma coisa que a gente sabe que é natural, né... que a gente não está trazendo química, né. A gente produziu assim sem química, né.

Sobre as dificuldades, Antônio comenta da necessidade de construir mais canteiros, mas que isso implicaria obter mais ajuda da comunidade escolar, “porque eu estou vendo que os funcionários não tá tendo contribuição de ajudar, é, assim, pra aumentar o trabalho, né”. Um ponto a se destacar nessa fala é quanto houve uma ligação do projeto com a vida do Sr. Antônio, porque sempre construiu horta na escola, mas não desse modelo de canteiro econômico. Ressalta que achou muito interessante, pois o foco desse canteiro é a economia de água e a produção de alimentos orgânicos e por sempre ter morado no campo



nunca tinha visto ou ouvido falar de um canteiro desse modelo. Como ele mesmo destaca, com a construção desse canteiro e com a ajuda dos membros da escola, todos saberiam da procedência dos alimentos, pois o cultivo é também sem o uso de agrotóxicos ou produtos industrializados. E essa é mais uma observação da importância do canteiro, além da economia de água e ajuda na merenda escolar, observada pelo Sr. Antônio.

A terceira entrevistada, Luísa, tem formação superior em Ciências Biológicas e trabalha na escola como professora de Biologia e Ciências há onze meses (momento da realização da entrevista). A mesma foi supervisora da primeira autora deste artigo de estágio IV do curso Licenciatura em Educação do Campo da UFTM.

Pesquisadora: O que você achou desse canteiro econômico?

Luísa: Achei legal a ideia, foi produtivo, e assim pro lugar, eu achei interessante porque como aqui a água é bem escassa, contribui bastante, porque eu percebi sempre que as meninas da cantina molhavam lá o canteiro, ficava bastante dias molhado e úmido, e aí economizava água, né. Sem precisar gastar muita água.

Para a Luísa, a ideia do canteiro econômico surtiu efeito e menciona que foi produtivo, por ser um projeto que traz a economia de água para a comunidade local, na qual sofre bastante com a escassez da água, e não se toma muito tempo para manutenção, como exemplo, o regar do canteiro, houve dias de ficar sem molhar e mesmo assim o canteiro ainda assim continuava úmido. Isto é, a economia de água vem acompanhada na economia de tempo para sua manutenção.

[...]

Pesquisadora: E quais são os principais ensinamentos e aprendizados que o canteiro econômico pode trazer para os alunos?

Luísa: Para os alunos, os alunos geralmente, tem como a maioria, são de zona rural, eles têm conhecimento, mas ou menos como que funciona um canteiro, né. Só que o canteiro econômico foi bom pra trabalhar alguns temas como a falta de água e como é importante economizar a água e sobre os alimentos também, né. Como que funciona alimentação saudável e tipos de nutrientes que pode conter em cada um dos



alimentos e também como que eles tem afinidade com esse tema, mas muitos não sabem como fazer um canteiro, como que é preparar a terra pra fazer o canteiro, então eu acho que o canteiro foi interessante e deu pra eles aprenderem algumas coisas, como esses temas.

Por ser uma escola que atende a maioria de alunos que vem do campo temos a vantagem de muitos deles já conhecerem como se prepara ou cultiva um canteiro, então a participação se torna mais efetiva, pois há interesse pelo tema proposto em sala de aula e muitos são os ensinamentos que foram colocados dentro do tema canteiro econômico. Observa-se que o conhecimento se torna mais abrangente quando se estuda na prática a realidade vivida dos educandos e as aulas podem ser mais dinâmicas e interessantes tanto para os alunos como para os professores. Partiu-se de algo familiar para os alunos, desde a mobilização deles próprios no levantamento das mudas e sementes trazidas de casa para serem plantadas no canteiro, mas que não foi uma repetição do que já encontram em suas casas, introduziu-se a partir das aulas de Ciências uma novidade, a tecnologia social do canteiro de tipo econômico, ao mesmo tempo, que os conteúdos das Ciências eram contextualizados na prática. O canteiro econômico trouxe possibilidades de entender como podemos alimentar de forma saudável sem prejudicar o meio ambiente. E isso poderia valer para a escola do campo ou da cidade. A fala de Luísa exhibe muito bem essa perspectiva da nossa experiência que, para nossa satisfação, também é a dela.

Pesquisadora: Houve alguma dificuldade ou ponto que poderia ser melhorado na construção do canteiro econômico? Como na manutenção e participação dos alunos?

Luísa: Assim, eu acho que a principal dificuldade assim que teve é porque os alunos, a gente tem dificuldade de tirar eles da sala pra levar pra o desenvolvimento do canteiro, como a turma também é um pouco cheia, dificulta e os alunos têm que ter um acompanhante para ir levar e voltar pra sala, eu acho que essa foi uma dificuldade que eles deveriam ter acompanhado mais o desenvolvimento do canteiro e não teve muita oportunidade com as atividades que tem todos os dias de levar eles lá pra ver como que estava a horta, eu levei uma vez só depois que eles fizeram o canteiro, né. E depois eles não viram mais assim, viu já estava nascido as coisas tudo, já tinha nascido, pois é tá bem bonito o canteiro, mas assim eles não viram depois que cresceram as coisas tudo, que cenoura por exemplo que plantei lá depois

nasceu alguns pés, que inclusive foi uma aluna que trouxe a semente pra plantar lá.

Notamos que uma das maiores dificuldades de nós professores é a “retirada” dos alunos da sala de aula, pois estão acostumados a ficar o tempo todo dentro de sala de aula e quando precisam sair para realizar qualquer atividade fora da sala, precisam de mais pessoas para acompanhar, o que é difícil, pensando que a maioria das aulas, o professor pode contar apenas com ele mesmo. Assim mesmo, Luísa diz da grande potencialidade do canteiro, possivelmente se os alunos tivessem acompanhado em mais momentos seu desenvolvimento, o resultado seria ainda mais proveitoso. Inclusive, ela menciona uma interação espontânea, sem nosso planejamento prévio, de uma aluna que trouxe sementes de cenouras para serem plantadas lá. Ou seja, o canteiro econômico não é uma prática fechada em si mesmo, ele tem várias aberturas para interações e engajamentos diferentes. A conscientização e o aprendizado tornam os alunos coparticipantes, autônomos.

Pesquisadora: Quais são as possibilidades da construção do canteiro econômico presente na inserção dos conceitos de Ciências?

Luísa: É a inserção do tema canteiro econômico nos conteúdos de Ciências, é na turma que a gente fez os alunos, eles já viram este conteúdo na série anterior que é no 6º ano, eles veem o tema alimentação, eles veem os nutrientes, a quantidade de nutrientes que tem cada alimentação e aí tipo assim no 7º ano, a gente trabalhou mais as questões dos nutrientes mais como uma revisão dos conteúdos, pra eles lembrar tudo que eles já viram. Eu acho, inclusive, interessante, isso às vezes os alunos ver um conteúdo e nem sempre eles aprendem, né. E aí quando a gente trabalhou sobre o canteiro econômico, eu aproveitei pra falar de algumas coisas que eles já tinham visto e esse negócio da preparação do solo é um tema que eles já viram no 6º ano e aí a gente aproveita pra fazer uma revisão pra ver se realmente eles aprenderam, se eles têm alguma afinidade com o tema e também vai tá vendo na prática, porque geralmente eles veem na sala de aula, mas não sabe como que funciona na prática, né. A questão do solo, a questão dos nutrientes e então o canteiro econômico foi bom pra gente trabalhar estes temas que eles já tinham visto.

Podemos perceber pela fala da professora Luísa que o projeto de construção do canteiro econômico tem forte relação com os conteúdos do Ensino de Ciências em diferentes anos do Ensino Fundamental. Percebemos também



o quão importante é revisitar aquilo que os alunos já tinham estudado no ano anterior, muitos são os conteúdos que podem ser contemplados. Um ponto que podemos destacar em sua fala é que há conteúdos estudados que os alunos acabam não aprendendo por falta da prática, mas em compensação, quando se tem algo para estudar mais de perto, vemos que o aluno se interessa mais pelos conteúdos e muitas são as perguntas e questionamentos. E a questão é o que ensinamos somente na teoria muitas das vezes passam coisas despercebidas e na prática não, pois cada detalhe é um questionamento e aprendizado, porque o aluno pode tocar, sentir, ter uma visão ampliada, isso é muito gratificante tanto para o aluno como para o professor.

A questão da água foi muito discutida dentro da construção do canteiro econômico sendo que o nosso maior objetivo foi o de mostrar na intervenção como se pode economizar água para o cultivo de alimentos, por ver que é uma realidade de escassez de água, além disso o projeto tentou ser um incentivo para que essa prática chegasse nas famílias dos alunos. Luísa comenta que mais pessoas deveriam ter tido o conhecimento do que estava sendo desenvolvido ali, a inovação do canteiro econômico. Ela ainda diz que essa prática deveria ser trabalhada também fora da disciplina de Ciência, o que mostra seu potencial para práticas interdisciplinares e comunitárias que envolvam escola e comunidade.

O quarto e último entrevistado, Alfredo, é diretor da escola Estadual do Povoado de Nova Aurora, mas antes tinha como função a vice direção. Ele tem 32 anos, com 8 anos de profissão docente, já trabalhou em escola particular, estadual e municipal. Antes de diretor, atuava como professor de História e Artes.

Pesquisadora: O que você achou da construção deste canteiro econômico?

Alfredo: Eu acho que na verdade é uma iniciativa boa para que os alunos em si, é bom que eles aprendem, porque a gente tem condição de fazer, mas acha muito difícil, na verdade não é muito difícil, é fácil, né. Essa que é a verdade, a gente não sabe é fazer, quando ensina, né.... principalmente os alunos, talvez eles levem essa ideia para os pais.

Pesquisadora: Você vê que teve alguma contribuição para escola?



Alfredo: Teve as meninas [cantineiras] está colhendo coisa lá já, tá colhendo muita coisa pra escola, ou seja, na própria alimentação, já tá tendo benefícios, sem falar no conhecimento que trouxe para os alunos.

Alfredo começa dizendo que foi uma iniciativa boa e que os alunos podem aprender na prática com desenvolvimento do canteiro econômico, práticas estas que podem ser desenvolvidas nas casas de suas famílias. Segundo ele, são possibilidades de ensino que podem parecer difíceis em um primeiro momento, mas que se aprende fácil. Fala também que “os alunos, talvez eles levem essa ideia para os pais”, isso é possível sim graças aos ensinamentos trazidos de suas comunidades pelos alunos que podem ser incorporados às realidades escolares dos mesmos.

Pesquisadora: Você viu se teve algum ensinamento e aprendizado para os alunos?

Alfredo: Eu acredito que sim, principalmente para as turmas que foi mais trabalhado, eles tiveram este contato, né. Com esse contato eu acredito que eles aprenderam e visto que o projeto continua, né. Então nós pretendemos, que tem um grupo aí que está com o projeto, continuar este projeto de meio ambiente e vai envolver toda comunidade, então aproveita e leva para todos.

Alfredo confirma que houve uma conscientização, especialmente das turmas envolvidas com o projeto. Há a intenção da escola em continuar com os projetos abrangendo assim toda a comunidade escolar, no qual cada vez mais pessoas possam se engajar no desenvolvimento desse tipo de prática como a construção de novos canteiros, a reutilização de materiais para ornamentação e reciclagem, feira de ciências, por exemplo, onde os alunos apresentam produtos produzidos por eles mesmos em suas casas e comunidades, entre outros.

Percebemos que nem todos os entrevistados são unânimes quanto aos efeitos positivos do projeto de intervenção na escola. Uma das entrevistadas fala, inclusive, que o tema canteiro econômico é importante, mas há limitações na organização da escola, do currículo e dos tempos dos profissionais da escola que impediram a efetivação do projeto. Entendemos que essa ideia está em contraste em relação as outras falas dos outros entrevistados, pois eles veem o canteiro econômico como forma de conscientização sobre a escassez e uso



consciente da água, de diminuição do tempo de trabalho para seu manejo, da produção de alimentos saudáveis e na articulação com conceitos das Ciências como muito bem explicitado pela professora de Ciências.

Considerações finais

O estágio com e como pesquisa permitem o estagiário considerar-se como parte de um coletivo de formação possibilitando-o desenvolver ações que dão sentido ao lugar e aos sujeitos envolvidos, concretiza aprendizados e mobilizam atitudes (PIMENTA; LIMA, 2012). Nesta experiência em particular, possibilitou o avanço da construção da identidade e profissionalização docente do/no/para o contexto do campo da primeira autora, aspecto que por si só poderia ser analisado.

A proposta de inserir a tecnologia social do canteiro econômico no estágio nasceu a fim de proporcionar aos alunos o conhecimento e a divulgação dos seus costumes no âmbito escolar de uma forma diferente daquela executada por eles em suas comunidades e casas, pois muitos dos alunos nem sequer sabiam que existia o canteiro econômico. O canteiro proporcionou uma aprendizagem de conteúdos das Ciências na prática, sendo uma alternativa de aprendizado, “contribuindo para ampliar a herança cultural, além de [...] uma apreensão qualitativamente superior em relação [...] à própria realidade” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 234).

A questão de escolha do tema do projeto também foi com a intenção de mostrar aos alunos os diversos benefícios para as famílias dos alunos e não alunos da escola, como diversificar a produção agrícola, melhorar a alimentação e a renda familiar, além de estimular a relação entre os agricultores familiares e o mercado da região, para produção de alimentos saudáveis e ecologicamente corretos. Quanto ao projeto, no seu planejamento e execução, não encontramos maiores dificuldades, pois tanto a professora supervisora do estágio, direção e outros trabalhadores da escola contribuíram bastante para que o projeto tivesse um resultado adequado.

O canteiro econômico levanta a questão do uso e conservação da água, o cultivo de alimentos sem uso de venenos, práticas agroecológicas, dentre



outras, práticas que estão presentes na vida do campo, como nessas comunidades atendidas pela escola de Nova Aurora, e que em muitos casos não encontramos nos livros didáticos, como também estão ausentes no currículo de Ciências da Natureza.

Em geral, não vemos as realidades vividas pelos alunos desta escola sendo incluídas no seu currículo escolar e por ser uma escola que atende 99% de alunos que vem das comunidades rurais, observado desde a época de estudante até em os estágios obrigatórios realizados pela primeira autora neste contexto escolar, a distância dos conteúdos da vida do campo. Por mais que a escola, formalmente, não seja reconhecida como uma escola do campo, nós trabalhadores da educação devemos lutar por incluir na escola práticas e modelos de ensino que incentivem uma educação no/do campo, onde a realidade vivida pelos alunos seja ensinada dentro de sala de aula como um aprendizado e uma cultura da comunidade escolar, não desvalorizando os outros conhecimentos escolares e das Ciências, mas promovendo uma integração de saberes, na qual os conhecimentos tradicional e científico possam ser visto como complementares.

Ainda é um grande desafio pensar em uma escola que adote o movimento pedagógico descrito por Caldart (2011). A escola observada, como tantas outras que são reconhecidas formalmente ou não como do campo (estão em área rurais e/ou atendem alunos do campo), carecem de práticas pedagógicas coerentes com a vida no/do campo, especialmente quando pensamos na área de conhecimento das Ciências da Natureza. Assim, acreditamos que o projeto de intervenção do canteiro econômico configurou-se como uma importante contribuição para apontar que é possível uma aula de ciências, uma escola, um ensino que não fique aprisionado nas grades curriculares porque

Escola é lugar de estudo, porque é lugar de formação humana, e não o contrário. Se isto está claro, passamos a ter outras referências para planejar nossas aulas, orientar pesquisas, produzir conhecimento. (CALDART, 2011, p. 119 e 120).

Referências

AMARAL, A. Q.; JUNIOR, É.J.H.; SADRAQUE, C.; MIGUEL, K.; LARA, J.G. A implantação de horta orgânica como instrumento para a formação de alunos



participativos. In: Seminário Internacional “Experiências de Agenda 21: os desafios do nosso tempo, 2009, Ponta Grossa (PR). **Anais**. Ponta Grossa: Agenda 21 Paraná, 2009.v. 21, Ponta Grossa- PR- Brasil, 2009.

ASSAI, N. D. de S.; BROIETTI, F. C. D.; ARRUDA, S. de M.. O estágio supervisionado na formação inicial de professores: estado da arte das pesquisas nacionais da área de Ensino de Ciências. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e203517, 2018.

CREPALDE, R. S., KLEPKA, V., HALLEY, T.O.P.; SOUSA, M. A integração de saberes e as marcas dos conhecimentos tradicionais: reconhecer para afirmar trocas interculturais no ensino de ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, 19, p. 275– 297, 2019.

OVIGLI, D.F.B.; KLEPKA, V. A formação de professores em Ciências e Matemática na Educação do Campo a partir das experiências em estágios e TCCs. **Revista Contexto & Educação**, 2020, no prelo.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP, no. 2 de 1 de julho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 22 mai. 2019.

BRITO, I. C. A. Geraizeiros em movimento. In: COSTA, J. B. A; OLIVEIRA, C. L. (orgs.). **Cerrados, Gerais, Sertão**: comunidades tradicionais nos sertões roseanos. São Paulo: Intermeios, 2012.

CALDART, R. S. A Escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. (orgs). **Por uma educação no campo**. Petrópolis: Vozes, 2011.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Cidades**: Rio Pardo de Minas. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/rio-pardo-de-minas/panorama>. Acesso em: 18.05.2020.

LEITE, S. F. **Diagnóstico participativo em assentamento rural e avaliação da tecnologia social canteiro econômico**. 2017. 102 f. Dissertação (Mestrado em Recursos Naturais), Programa de Pós-graduação em Recursos Naturais, Centro de Tecnologia e Recursos Naturais, Universidade Federal de Campina Grande - Paraíba - Brasil, 2017.

PIMENTA, S. R; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SEMEAR INTERNACIONAL. **Canteiros econômicos e reuso de água cinza com filtro biológico**. Disponível em: <http://portalsemiar.org.br/boaspraticas/canteiros-economicos-e-reuso-de-agua-cinza-com-filtro-biologico/>. Acesso em: 18/05/2020.



SILVA, C.E.M.; PORTO-GONÇALVES, C.W.P. **Água, Cerrado, eucalipto e gente**. Belo Horizonte: Jornal Estado de Minas, Caderno Agropecuário, janeiro de 2004, p. 2-12.

UFTM, Universidade Federal do Triângulo Mineiro. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. 2019.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa: do início ao fim**. Porto Alegre: Bookman, 2016.

Sobre os Autores

Graciene Ferreira de Oliveira

graciene.oliveira.uftm.2016@gmail.com

Possui graduação em Licenciatura em Educação do Campo, área de conhecimento Ciências da Natureza, pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (2020). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem.

Rodrigo dos Santos Crepalde

rodrigocrepalde@gmail.com

Professor da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Doutor em Educação, atua no curso de Licenciatura em Educação do Campo e no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da UFTM e é membro do grupo de pesquisa Integração de Saberes na Formação de Professores de Ciências para o Campo.

Verônica Klepka

veronicaklepka@gmail.com

Possui Licenciatura em Ciências/Biologia (2008), Especializações em Meio Ambiente e Recursos Hídricos (2009) e Metodologia do Ensino Superior (2011), Mestrado (2014) e Doutorado (2017) em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Atualmente é professora Adjunta da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), na área de Ciências da Natureza, Curso de Licenciatura em Educação do Campo, atuando também como coordenadora e professora do Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM/UFTM). Tem experiência na área de Ensino de Ciências, atuando principalmente na Formação de Professores de Ciências. Participa do grupo de estudos e pesquisas da UFTM: Integração de Saberes na Formação de Professores de Ciências para o Campo.



A Educação Ambiental no currículo da escola do campo: propostas pedagógicas de uma Escola Família Agrícola

Environmental Education in the school of rural curriculum: pedagogical proposals of a Agricultural Family School

Fernanda Tesch Coelho
Marcos da Cunha Teixeira
Franklin Noel dos Santos

Resumo: Esta pesquisa teve como objetivo investigar como a Educação Ambiental está presente nas propostas curriculares e na prática de uma Escola Família Agrícola no norte do estado do Espírito Santo. A metodologia adotada atribui à pesquisa um caráter qualitativo do tipo etnográfico utilizando-se de três procedimentos para a obtenção de dados: observação participante, análise de documentos e entrevista semiestruturada. Os documentos analisados foram Projeto Político Pedagógico, o Planejamento de Atividades Anual e o Plano de Ensino da Escola Família Agrícola. As entrevistas foram realizadas com 11 estudantes da 3ª e 4ª série do ensino médio/técnico-profissionalizante. Os resultados apontam que, dentro das propostas curriculares da Escola Família Agrícola, a Educação Ambiental se apresenta de forma indissociável das questões educacionais e cotidianas dos estudantes do campo. A temática ambiental é trabalhada dentro das diversas áreas de conhecimento escolar, disciplinas técnicas e em forma de projetos, feitas através de reflexões complexas sobre o contexto ambiental, social e político enfatizando sempre as consequências que a ação do homem gera sobre a terra no município, região e mundo. Deste modo, conclui-se que a Educação Ambiental encontra-se diluída nas propostas curriculares e na prática pedagógica da Escola Família Agrícola no norte do Espírito Santo.

Palavras-chave: Ensino em alternância. Educação Ambiental. Currículo e prática escolar.

Abstract: This research investigated how Environmental Education is present in the curricular proposals and practice of a Agricultural Family School in the north of the state of Espírito Santo. The adopted methodology attributes to the research a qualitative character of the ethnographic type using three procedures for obtaining data: participant observation, document analysis and semi-structured interview. The documents analyzed were the Pedagogical Political Project, the Annual Activity Planning and the Agricultural Family School Teaching Plan. The interviews were conducted with 11 students from the 3rd and 4th grades of high school / technical-professional. The results show that, within the curricular proposals of the Agricultural Family School, the Environmental Education is presented in an inseparable way from the educational and daily issues of the students in the field. The environmental theme is worked within the diverse areas of school knowledge, technical disciplines and in the form of projects, made through complex reflections on the environmental, social and political context, always emphasizing the consequences that human action generates on the land in the municipality, region and world. Thus, it is concluded that the Environmental Education is diluted in the curricular proposals and in the pedagogical practice of Agricultural Family School in the north of Espírito Santo.

Keywords: Alternating teaching. Environmental Education. School curriculum and practice.



Introdução

Na *Pedagogia Libertadora* de Paulo Freire a educação atua na conscientização das pessoas por meio do trabalho educativo relacionado às questões sociopolíticas (SAVIANI, 2005). Para isso, necessita-se de um ensino centrado na análise de problemas e realidades do meio socioeconômico e cultural, da comunidade local, com seus recursos e necessidades, tendo em vista a ação coletiva frente a esses problemas e realidades (LIBÂNEO, 1991).

Os princípios da pedagogia Freireana vão integrando, gradativamente, a concepção e a prática sociopedagógica das Escolas do Campo, atuando em defesa de uma educação que assuma seu papel social, contemplando os ideais e necessidades do povo camponês. A Escola do Campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do Campo, tendo como base as experiências de formação humana no contexto de luta dos movimentos sociais por terra e por uma educação pensada para o campo e pelos povos do campo (MOLINA, SÁ, 2012).

Para Caldart (2000) a Escola do Campo não é um tipo diferente de escola, mas apresenta uma identidade própria que reconhece e ajuda no fortalecimento dos povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura. Os princípios pedagógicos da Educação do Campo elucidam a construção de uma escola onde os valores políticos, sociais, históricos e culturais estejam refletidos no currículo de maneira articulada com o projeto de desenvolvimento humano do educando. Sacristán (2000) aponta que o currículo é uma característica essencial, pois expressa as finalidades da educação e, portanto, é necessário que ele esteja regulamentado de acordo com a realidade escolar. Segundo Silva (2005), na escola isso não implica apenas “pelo conteúdo explícito no currículo, mas no seu funcionamento, nas relações sociais do local de trabalho”. Melo, Lima e Costa (2014, p. 178) apontam que o currículo das escolas do campo apresentam

[...] a necessidade de que este possa ser construído a partir da seleção de conhecimentos relevantes, que incentivem mudanças individuais e sociais. Tal processo implica no diálogo



dos conhecimentos escolares como outros saberes socialmente construídos como é o caso dos saberes da cultura camponesa.

Deste modo, a organização curricular na Pedagogia da Alternância é articulada em forma de rede que, de modo geral, referem-se aos princípios formativos de um ensino que associe experiência à prática e que se baseie em uma ação cooperativa, e o Tema Gerador¹ (TG), sistematizado por Paulo Freire (1987), é de onde parte a motivação para a investigação. A própria organização dos Temas Geradores nos anos/períodos reflete um processo de evolução que atende o perfil do ciclo da formação.

Dentro das propostas curriculares da educação básica, a Educação Ambiental (EA) tem sido um sistema mediador entre as esferas educacionais e ambientais através das reflexões voltadas para o âmbito socioambiental. No currículo escolar, a temática ambiental está instituída pelo Ministério da Educação (MEC) como um tema transversal através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PNC) (BRASIL, 1997), percorrendo e se diluindo por todas as disciplinas curriculares de modo a promover diálogos e reflexão crítica. Considera-se, neste caso, que o espaço escolar constitui um campo de possibilidades a ser construído a partir da articulação das propostas curriculares voltadas para a discussão da EA com a Educação do Campo.

Deste modo, nesta pesquisa, buscou-se investigar como a Educação Ambiental está presente nas propostas curriculares e na prática da Escola Família Agrícola de Jaguaré, no estado do Espírito Santo. É importante entendermos também como a Pedagogia da Alternância influencia a relação dos estudantes do campo com a natureza, com o meio em que vivem e uns com os outros, analisando se suas percepções e práticas correspondem a uma abordagem crítica e emancipatória capaz de gerar a transformação social.

¹ Estas palavras são chamadas geradoras porque, através da combinação de seus elementos básicos, proporcionam a formação de outras. Como palavras do universo vocabular do alfabetizando, são significações constituídas ou re-constituídas em comportamentos seus, que configuram situações existenciais ou, dentro delas, se configuram. Tais significações são plasticamente codificadas em quadros, slides, filminas, etc., representativos das respectivas situações, que, da experiência vivida do alfabetizando, passam para o mundo dos objetos. O alfabetizando ganha distância para ver sua experiência: “ad-mirar”. Nesse instante, começa a descodificar (FREIRE, 1987, p. 6).



O campo como espaço de formação

Até as primeiras décadas do século XX a educação era privilégio de poucos no Brasil, sobretudo, no meio rural. Ela foi estabelecida tardiamente, não sendo sequer mencionada nos textos constitucionais até 1891 (BRASIL, 2002). Apenas no final dos anos 1950 e início dos anos 1960 houve o início de um movimento que podemos considerar como o precursor do que conhecemos hoje como Educação do Campo e se refere ao Movimento de Educação Popular. Este movimento de cunho pedagógico e político teve como um de seus principais disseminadores, no Brasil, Paulo Freire, voltado às massas populares em um trabalho de conscientização e politização da educação, mais especificamente à alfabetização de adultos, mas logo foi interrompida pelo golpe militar de 1964, mantendo-se silenciado por mais de 20 anos. Porém, alguns focos foram mantidos por meio dos movimentos progressistas da Igreja Católica, destacando-se três espaços de resistência: as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT); a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (Contag) e; a Pedagogia da Alternância, que teve início no Espírito Santo, em 1968 (FREITAS, 2011, p. 38).

Após a mudança do regime político ditatorial, na segunda metade dos anos de 1980, reiniciaram-se debates sobre questões voltadas à educação popular servindo também como suporte para reivindicação de diversos movimentos sociais. Neste cenário de mudanças, a educação voltada aos povos do Campo volta a ganhar força, impulsionado pela luta dos movimentos sociais organizados que trabalhavam em prol da formação política de lideranças no cenário camponês, reivindicando os direitos no acesso à terra, saúde, educação, moradia, dentre outras (MELO, LIMA, COSTA, 2014). A resistência, a luta pela construção do território camponês e emancipação dos trabalhadores do campo foram primordiais para a criação de uma nova concepção de educação, *Educação do Campo*, pois concebe o campo como um espaço rico, distinto e produtor de cultura (*op. cit.*, 2014). Sobre Educação do Campo Caldart (2008, p. 71) diz:

Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para



comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas ou as verem nucleadas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade.

A Educação do Campo tem sido um desafio no Brasil por se tratar de uma educação que atende a comunidades com características particulares atuando como projeto contra hegemônico. Essas raízes são sustentadas nas teorias de Paulo Freire, por exemplo, que denuncia e condena a ‘educação bancária’ descrita em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987) e integra pouco a pouco a concepção e a prática sociopedagógica das Escolas do Campo encorajando os povos do campo a buscarem e lutarem por uma educação justa e não por qualquer educação. Caldart (2012) afirma ainda que a Educação do Campo:

Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação do Campo não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido (CALDART, 2012, p. 261).

A realidade do campo é heterogênea, e, portanto, a educação deve ser articulada às demandas e especificidades de cada território, de cada localidade, de cada comunidade (BRASIL, 2007), ou seja, é necessária a defesa de que as Escolas do Campo tenham uma educação específica para seu público, diferenciada e baseada em seu contexto, voltada aos interesses e às suas necessidades.

Educação ambiental na formação curricular da escola do campo

Não é possível pensar/fazer a educação sem considerar os sujeitos concretos e os processos formadores que os constituem como seres humanos desde a práxis social. No que se refere à questão curricular, é importante compreender as relações de poder que envolvem a construção do currículo. Para Moreira e Silva (1994), o currículo não é um elemento neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social, estando a ele implicado relações de



poder, transmissão de visões sociais particulares e interessadas, a produção de identidades individuais e sociais particulares. Para Lima (2013) o processo de construção e articulação curricular deve estar para além da dinâmica de seleção e organização de conteúdos, mas voltado principalmente para redefinição do papel da escola. Além disso, Santos (2009, p. 13-14) afirma que “os conteúdos curriculares devem permitir que os alunos desenvolvam sua capacidade de argumentação, de questionamento, de crítica e sua capacidade de formular propostas de solução para problemas detectados”.

Deste modo, os saberes e conteúdos orientados no currículo das Escolas do Campo, além de terem uma relação direta com as vivências e as experiências dos jovens, devem estimular o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para o desenvolvimento das atividades sociais, culturais e produtivas no meio rural (LIMA, 2013). O autor aponta ainda que os currículos das escolas do campo devem integrar os conhecimentos científicos e os saberes populares, buscando a troca entre experiências educativas escolares com as práticas socioeducativas vivenciadas pelos alunos. No processo de construção do currículo é importante considerar as especificidades dos sujeitos do campo, compreendendo-os como plurais. Ou seja,

O campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boia-fria, e outros grupos mais. Entre estes há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não; há ainda as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; são diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas (CALDART, 2002, p.21).

Apesar da grande heterogeneidade dos povos do campo, a questão ambiental é comum a todos eles, pois trabalham e sobrevivem diretamente da terra e dos produtos extraídos dela. Deste modo, discutir EA de forma crítica se torna essencial dentro das escolas do campo.

A EA, em sua trajetória de construção teórico-metodológica, é demarcada por uma disputa na busca da garantia da hegemonia de posicionamentos nas instâncias de atuação institucional, acadêmica e social (ROSA, 2015). Segundo



Loureiro (2006), a princípio, foi formado dois grandes grupos político-pedagógicos dentro da EA que se destacaram e buscaram a predominância no contexto das propostas teóricas e políticas. Pela sistematização feita por Lima (2002) e de elementos feitos por Loureiro (2003 e 2004), pode-se assim classificar os dois blocos em suas ênfases: *conservador ou comportamentalista* e *transformador, crítico ou emancipatório*. Cada um apresenta características próprias por terem sido influenciados por diferentes concepções pedagógicas, onde a maneira de ver e entender a Educação e seu papel social é divergente.

Em uma perspectiva que haja o envolvimento político e a busca por mudança social, nasce uma EA comprometida com questões socioambientais, sendo chamada de Educação Ambiental Crítica (GUIMARÃES, 2004), Transformadora (LOUREIRO, 2004) e Emancipatória (LIMA, 2004; QUINTAS, 2004). Essa EA aproxima-se em relação às concepções de Educação do Campo na medida em que se identificam a existência de elementos comuns entre tais concepções.

A Educação do Campo e a Pedagogia do Movimento, tendo como base teórica a dialética de Marx, entende que a relação entre o homem e a terra (natureza) é mediada pelo trabalho. É quando trabalha a terra que o homem modifica a natureza, se funde e se confunde com ela. É por isso que a ideia de sustentabilidade do campo é um dos pilares da Educação do Campo e temas como Agroecologia permeiam seu currículo. Contudo, a EA como integrante curricular necessita superar a fragmentação e compartimentalização dos saberes disciplinares estabelecidos (ROSA, 2015).

Pressupostos metodológicos

Este trabalho apresenta caráter qualitativo (MINAYO, 2008) e quanto ao método de coleta de dados adotado, a pesquisa se configura como do tipo etnográfica (ANDRÉ, 1995).

A pesquisa ocorreu entre abril a dezembro de 2016, realizada na Escola Família Agrícola (EFA) de Jaguaré localizada no município de Jaguaré, norte do estado do Espírito Santo - 202km da capital Vitória. A EFA de Jaguaré adota a



Pedagogia da Alternância e segue as orientações da RACEFFAES²-MEPES³, da qual recebe toda a supervisão técnica e pedagógica, seguindo o modelo de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio com Habilitação em Agropecuária - Eixo Tecnológico: Recursos Naturais – Habilitação: Agropecuária.

Para a obtenção dos dados, foram realizadas observação participante, entrevista intensiva e a análise de documentos. Durante a permanência na escola, as observações e diálogos informais que ocorriam eram anotados em um diário de bordo para que pudessem ser analisados posteriormente. Os documentos da EFA de Jaguaré analisados foram o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Planejamento de Atividades anual e o Plano de Ensino.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 11 estudantes da 3^a e 4^a série do ensino médio/técnico-profissionalizante com idades entre 16 a 25 anos, filhos de camponeses que desenvolvem atividades do setor de produção agropecuária, como pequenos proprietários de terras, assentados, meeiros, diaristas ou assalariados agrícolas e também atuantes em atividades do setor terciário como o comércio e prestação de serviços.

As entrevistas foram gravadas frente à autorização dos participantes que assinaram um termo de consentimento de livre esclarecimento. Todos os participantes tiveram suas identidades preservadas sendo identificados com números (estudante 1, estudante 2...). Os áudios foram transcritos e o material foi submetido à análise seguindo o método de Análise de Discurso orientado por Orlandi (2005). Na Análise de Discurso o objetivo é compreender como se dá a produção de sentidos, cabendo ao analista compreender os gestos de interpretação contidos nos domínios dos símbolos e necessitando do artifício da

² A RACEFFAES (Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo) é organizada pelas famílias dos Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFA). A criação da RACEFFAES foi dada pela necessidade de maior articulação entre os CEFFA da região tendo a missão de manter a unidade político-pedagógica com base nos princípios filosóficos e pedagógicos da Pedagogia da Alternância. Atualmente a RACEFFAES congrega 25 Associações e Conselhos de Escola de 12 municípios das regiões do norte e noroeste do Estado do Espírito Santo onde cada sócio participa de forma igualitária no processo de gestão da entidade, garantindo a autonomia e manutenção da organização (RACEFFAES, 2015).

³ O MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo) é uma organização não-governamental (ONG), declarada como pessoa jurídica, sem fins lucrativos (com fins filantrópicos) e de utilidade pública; reconhecido pelo Conselho de Educação do Estado do Espírito; membro fundador da União Nacional das Escolas Famílias (UNEFAB) e da Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR) (NOSELLA, 1977 e AZEVEDO, 1999 apud RODRIGUES 2008, p. 66).



distinção entre "a inteligibilidade, a interpretação e a compreensão" (MARIANI, 2000).

Após a construção do *corpus* da pesquisa foram definidas as seguintes estruturas de análise: (1) A EA na organização curricular das Escolas Família Agrícola/RACEFFAES-MEPES, (2) a EA no Plano de Estudo da EFA de Jaguaré e (3) a EA e práticas escolares.

Organização curricular das Escolas Família Agrícola/RACEFFAES-MEPES e possibilidades de diálogos com a EA

A organização curricular das EFAs do norte do estado do Espírito Santo associadas à RACEFFAES se dá por meio da articulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com os respectivos componentes curriculares (disciplina) apresentando suas competências, habilidades e bases tecnológicas e, também, com os Temas Geradores (TGs). Todo o currículo é pensado e organizado respeitando a parte diversificada inerente à vida no campo e em observância às experiências de educação em alternância. Deste modo, os conhecimentos curriculares e técnicos norteados pela BNCC são sempre trabalhados associados às questões comuns à realidade vivenciada no trabalho no campo, à sociedade e ao ambiente, estimulando o senso crítico dos estudantes de forma a proporcionar uma formação integral dos estudantes.

Essa proposta é defendida por Freire (1987) e classificada como educação dialógica, que começa quando o educador se pergunta em torno do que vai dialogar com os educandos. Ou seja, a educação dialógica começa quando o educador reflete sobre quais são os conteúdos e os saberes escolares que devem ser tratados na escola. Os TGs, segundo Oliveira et al. (2017, p. 14-15) “destacam a necessidade de atribuir sentido prático aos conceitos científicos na relação teoria e prática de modo que favoreçam a análise de problemas atuais pertinentes da realidade”.

O enfoque dos TGs é garantido e firmado no Plano de Estudo⁴ (PE) que representa o cerne do movimento da dinâmica da formação em alternância. O

⁴ O PE é elaborado pelos próprios professores/monitores associados à RACEFFAES. Um grupo de professores das 29 escolas articuladas se reúne para discutirem os temas que são relevantes aos estudantes do campo de acordo com cada disciplina e que estejam em concordância com os temas geradores e eixos temáticos.



PE dirige-se às questões políticas, econômicas, ambientais e socioculturais e se transforma em um programa de grandes ou pequenos ciclos/períodos, contendo planejamento, execução e avaliação com seus desdobramentos a nível pessoal, das relações sociais e de suas relações com a realidade. O método do PE se estrutura na seguinte dinâmica: mobilização/investigação, problematização, reflexão/generalização e conscientização/ação. Por meio dessa investigação, de sua socialização, problematização e sistematização é que se desenvolvem as demais atividades na sede da escola, sempre no sentido de ampliar, esclarecer, criar novas expectativas e esperanças em relação à vida no campo. Deste modo, a organização curricular favorece o diálogo entre a Educação do Campo e Educação Ambiental uma vez que o homem do campo e sua forma de vida estão diretamente ligados à sua relação com a natureza mediada pelo trabalho.

Todas as áreas do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares seguem mesmo TG e, de acordo com a série, os temas de estudo são variados, mas sempre em concordância com a proposta central da Educação do Campo. Temas como o uso e aproveitamento do solo e a distribuição da terra; a saúde das plantações e criações; o clima, a energia e a produção agroecológica; administração do estabelecimento agropecuário e organizações sociais do campo norteiam as discussões realizadas no processo de ensino/aprendizagem.

A Educação Ambiental no Plano de Estudo da EFA de Jaguaré

Apontam-se, a seguir, os eixos temáticos⁵ e os temas geradores que norteiam as propostas curriculares da EFA de Jaguaré com alguns exemplos de temas de plano de estudo (QUADRO 1). Concomitantemente a essa apresentação, foram analisados os planos de ensino de disciplinas da grade do ensino médio/técnico-profissionalizante da EFA de Jaguaré buscando identificar se/como a EA se encontra disposta nos conteúdos sugeridos.

⁵ Os eixos temáticos e os temas geradores foram extraídos do PPP da EFA de Jaguaré.



Quadro 1: Organização curricular com eixo temático, temas geradores, propostas de temas para plano de estudo e objetivos a serem contemplados nas disciplinas regulares e técnicas da 1ª série da EFA de Jaguaré.

1ª SÉRIE	TEMA GERADOR	TEMAS DO PLANO DE ESTUDO	OBJETIVOS
EIXO TEMÁTICO: A relação do homem com a natureza pelo trabalho	O Homem e a Terra	O uso e o aproveitamento do solo	- Reconhecer a terra como fonte de luta, resistências e vida da família camponesa; - Refletir sobre a necessidade de conservação da terra e dos recursos naturais;
		A distribuição da terra em nossa região.	- Refletir os conflitos, as contradições no uso e divisão da terra [...]; - Analisar a questão fundiária do Brasil e sua influência [...].
	A Alimentação	Alimentação das plantações e das criações	- Analisar o fenômeno da alimentação de forma global [...] entendendo o meio ambiente de forma científica para promover seus equilíbrios ecológicos[...]. - Refletir e perceber formas alternativas de produzir e distribuir alimentos em vista da sustentabilidade camponesa e erradicação da fome; - Conceber formas de alimentação alternativa para as criações e plantações.

Fonte: Projeto Político Pedagógico da EFA de Jaguaré – Adaptado.

Nas 1ª e 2ª séries, os TGs apresentam caráter científico, criando a possibilidade da confirmação da escolha profissional dos estudantes. Nota-se por essa teia de temas, que os assuntos propostos se complementam e os conteúdos de cada disciplina se associam com a questão ambiental. Disciplinas das áreas de humanas, linguagens, naturais e matemática buscam, dentro de seus elementos específicos, trabalhar sempre em diálogo com as percepções socioambientais.

No plano de ensino da 1ª série na disciplina de Matemática, por exemplo, seguindo o tema gerador - *O Homem e a Terra* - e o tema de Plano de Estudo - *O uso e o aproveitamento do solo*-, trabalham-se os conteúdos: sistema métrico decimal; medidas de comprimento; medidas de superfície das figuras planas, unidades de medidas (medidas de área, medidas agrárias). A partir desses conteúdos a motivação é aprender a dimensionar as áreas da unidade produtiva

para um melhor aproveitamento do espaço agrícola. Dentro dessa discussão a presença da EA se dá ao serem discutidas questões de uso do espaço natural e as necessárias abordagens de questões ambientais que estão envolvidas sobre essa ação.

Outra disciplina analisada foi a Filosofia que, sob esse mesmo tema gerador e plano de estudo, os conteúdos trabalhados foram: concepção do homem em cada período da história; o homem, um ser com destino – de uma natureza própria e um ser social; dentre outros. A EA permeia na Filosofia de forma a possibilitar a compreensão das diversas concepções da relação e transcendência entre homem-natureza de acordo com o pensamento predominante em cada época. Segundo Farias (2008), o estudo da Filosofia da crise socioambiental possibilita a problematização das estruturas que configuram a nossa representação da natureza, pois, através dela, torna-se o pensamento ecológico mais crítico e, portanto, mais efetivo do ponto de vista de seu alcance social.

Analisando as propostas do plano de estudo para a 2ª série, observa-se que a EA em suas várias vertentes (social, política, econômica, histórica) em conformidade com os temas geradores (QUADRO 2).

Quadro 2: Organização curricular com eixo temático, temas geradores, propostas de temas para plano de estudo e objetivos a serem contemplados nas disciplinas regulares e técnicas da 2ª série da EFA de Jaguaré.

2ª SÉRIE	TEMA GERADOR	TEMAS DO PLANO DE ESTUDO	OBJETIVOS
EIXO TEMÁTICO: A vida se reproduz em movimento	A Saúde	A Saúde das Plantações e das Criações.	- Analisar as relações existentes entre saúde, alimentação e meio ambiente em vários níveis (social, político, econômico e agrícola); - Compreender as contradições entre as formas convencionais e alternativas de prevenir e controlar os problemas de saúde, tanto no ser humano, nas plantações e criações.
	A Reprodução	A Reprodução das Plantações e das Criações.	- Compreender como o fenômeno da reprodução envolve demandas políticas e tecnológicas, tanto em torno da sociedade humana como na produção agropecuária. - Conhecer meios de reprodução em vista do melhoramento genético das plantações e criações;



			-Compreender a transformação biológica do ser humano, buscando refletir os tabus e preconceitos sobre a sexualidade.
--	--	--	--

Fonte: Projeto Político Pedagógico da EFA de Jaguaré – Adaptado

Na disciplina de Língua Portuguesa da 2ª série, por exemplo, são trabalhados os assuntos: morfologia – estrutura e formação das palavras; ortografia; morfologia substantivo/adjetivo/artigo/numeral/verbo/pronome; as manifestações literárias humanas: humanismo/renascimento integrada com história (renascimento, reformas e revoluções); dentre outros. A EA, através da compreensão da linguagem literária, permeia como manifestação cultural e das experiências humanas transmitidas na forma de sentir, pensar e agir na vida social. Segundo Marcuschi (2004), os gêneros textuais, como práticas sociohistóricas, se compõem como atividades para atuar sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo. O estudo humanístico possibilita que o educando compreenda as relações entre homem-natureza através da arte, do uso da terra, das relações interpessoais e culturais em cada momento histórico, sendo levados a uma leitura de mundo, dos fatos ocorridos e também de possibilidades futuras para essa relação.

Nas 3ª e 4ª séries, os temas geradores assumem um caráter técnico-sociopolítico fomentando a consolidação da base profissional do jovem camponês. O quadro 3 apresenta as propostas temáticas da 3ª série.

Quadro 3: Organização curricular com eixo temático, tema gerador, propostas de temas para plano de estudo e objetivos a serem contemplados nas disciplinas regulares e técnicas da 3ª série da EFA de Jaguaré.

3ª SÉRIE	TEMA GERADOR	TEMAS DO PLANO DE ESTUDO	OBJETIVOS
EIXO TEMÁTICO: Por um desenvolvimento sustentável e equilibrado do campo	Agroecologia	O clima e a energia na produção agroecológica	- Despertar na realidade agropecuária da região a visão agroecológica como opção e alternativa viável para o campo no âmbito ecológico, social, político e econômico. - Resgatar e/ou conceber valores da ruralidade para os habitantes e trabalhadores do campo [...]. - Incentivar a diversificação agropecuária como meio de motivar a agricultura camponesa.



		Diversificação Agropecuária	<ul style="list-style-type: none"> - Estudar as funções que a diversidade de cultivo exerce na sociedade [...]. - Analisar as relações de trabalho, a evolução das técnicas de cultivo e a sustentabilidade da agricultura camponesa, tendo em vista a soberania e qualidade alimentar em nível local, regional, nacional e internacional.
--	--	-----------------------------	--

Fonte: Projeto Político Pedagógico da EFA de Jaguaré – Adaptado

Deste modo, através dos estudos físicos, é possível discutir EA a partir da identificação dos fenômenos climáticos e a utilização das diversas formas de energia no campo. Os fatores climáticos e as fontes de energia são elementos fundamentais para o desenvolvimento das atividades biológicas, deste modo, a física, associada às demandas do campo, oferece uma importante contribuição à formação dos jovens camponeses. Assis Junior et al. (2008, p. 11) associam o ensino dos conceitos de Física aos aspectos ambientais de forma a “viabilizar que eles atuem em seu cotidiano de forma crítica e consciente, agindo enquanto elementos propagadores da educação ambiental, a fim de contribuírem para a preservação do meio ambiente”.

Nas disciplinas específicas do curso técnico as questões ambientais se encontram ainda mais presentes. Os conteúdos se referem diretamente ao ambiente, sua influência sobre as produções e o manejo deste pelo homem, sendo listados: introdução e conceituação de agroecologia e sua relação com o clima; o ambiente sentido pelas plantas; as exigências e variações climáticas e o comportamento das plantas; as variações climáticas e os impactos na agricultura; capacidade de uso do solo (recuperação); tecnologias apropriadas à conservação de água no solo (consórcio e arranjo produtivo, sombreamento/arborização, cultivo mínimo, manejo com as ervas espontâneas, e calendário agrícola); conservação da natureza e áreas degradadas. Essas discussões fortalecem ainda mais a conscientização da importância da EA na vida do campo, formando jovens com preocupações que vão além do viés puramente econômico.

O quadro 4, a seguir, apresenta as propostas temáticas da 4ª série:



Quadro 4: Organização curricular com eixo temático, temas geradores, propostas de temas para plano de estudo e objetivos a serem contemplados nas disciplinas regulares e técnicas da 4ª série da EFA de Jaguaré.

4ª SÉRIE	TEMA GERADOR	TEMAS DO PLANO DE ESTUDO	OBJETIVOS
EIXO TEMÁTICO: O campo espaço de vida digna	Administração Rural	Administração do estabelecimento agropecuário com Bovinocultura Leiteira	- Compreender a importância da administração rural como fator de sustentabilidade da produtividade agrícola, conhecendo as teorias da gerência. - Estimular a organização social camponesa como forma de superar o individualismo, melhorar a produção e manifestar a cultura como elementos básicos da qualidade da vida no campo.
		As organizações Sociais do Campo	- Compreender a importância da bovinocultura como um dos elementos de diversificação no sentido de desmistificar os modelos monocultores extensivos da região e motivar para o manejo alternativo do café para a economia das famílias do campo.

Fonte: Projeto Político Pedagógico da EFA de Jaguaré – Adaptado

Ao chegarem nesta série, os estudantes encontram-se apropriados de saberes técnicos, econômicos e socioambientais e, neste momento, as apresentações dos temas remetem a um cuidado ainda maior do viés social reforçando o estabelecimento de uma visão ambiental complexa e atuante. Paula e Henrique (2016, p. 90) apontam que essa perspectiva de formação humana crítico-reflexiva tem estreita relação com a Educação Ambiental, uma vez que “a construção de alternativas para o meio ambiente e sua sustentabilidade passa por compreender os problemas, as crises e os potenciais de uma sociedade a partir de uma reflexão crítica”.

Na disciplina técnica de Irrigação e Drenagem são tratados assuntos, como: características dos emissores (aspersores, gotejadores, micro aspersores); definição e cálculos de hora trabalho, tempo por posição, posição por dia; dimensionamento das tubulações, conexões e acessórios; vazão necessária; potência da bomba, cálculo e dimensionamento; dentre outras. As finalidades desses ensinamentos são para um melhor dimensionamento de

irrigação e fazer economia de tempo, água e mão de obra, conhecer e relacionar os sistemas de irrigação de acordo com a realidade da família e dominar as técnicas de dimensionamento de sistemas de irrigação adequadas à realidade de cada estabelecimento.

Nesta perspectiva, os estudantes adquirem domínio sobre diferentes técnicas e aprendem quais são mais viáveis ou não, respeitando os limites ambientais ao passo que proporcionam o bem-estar ao homem e sua família. Contudo, Layrargues (2006, p. 6) afirma que apesar dos esforços da EA direcionados para a dimensão ética do relacionamento do homem com a natureza, onde se pretende torná-la um Bem em si, “ela continua sendo uma Mercadoria (seja na forma de produtos ou serviços ecológicos), com um valor de troca”. O autor discute a questão da proteção da água pura, como um exemplo de um Bem em si, apontando como sua distribuição e utilização se distanciam da maneira que se compreende como adequada à questão ambiental, afastando-se, também, das discussões e devidas interpretações de seus significados ideológicos.

Outro aspecto importante na discussão sobre o ‘agente causador da crise ambiental’, paralelo à escassez absoluta da água, é a tentativa de generalização da “humanidade” enquanto responsável por ela. Layrargues (2006), sobre essa ótica, aponta que este é um artifício ideológico que camufla a existência de sujeitos sociais específicos.

Assim, a repartição dos benefícios (a geração de riqueza) e prejuízos (a geração de danos e riscos ambientais) do acesso, apropriação, uso e abuso da Natureza e recursos ambientais em geral, através do trabalho na sociedade capitalista, é sempre mediada por relações produtivas e mercantis, e como tal, está sujeita à assimetria do poder nas relações sociais, expondo ao risco ambiental os grupos sociais vulneráveis às condições ambientais em processo de degradação (como as populações marginalizadas nos centros urbanos), ou dependentes de recursos naturais em processo de exaustão (como as populações indígenas e extrativistas) agravando a já delicada situação de opressão social e exploração econômica a que tais grupos sociais são impostos pelos setores dirigentes (LAYRARGUES, 2006, p. 7).



A questão ambiental emerge, nessa perspectiva, como uma questão eminentemente de justiça distributiva, tornando a gestão dos conflitos socioambientais democrática e participativa. A EA é capaz de gerar mudanças individuais e coletivas, locais e globais que provocam uma abordagem colaborativa e crítica na busca da resolução dos problemas (LOUREIRO, 2004).

Quanto à articulação curricular e a *práxis* docente, Freire (1994) reforça a necessidade de aproveitar a experiência de vida dos alunos para o estabelecimento de uma relação entre a questão ambiental e a educação, a política, a pobreza, a saúde e a ética, para discutir problemas sociais como a poluição, os baixos níveis de bem-estar das pessoas, saneamento básico, os lixões que conferem risco à saúde das populações.

Educação Ambiental e práticas escolares

Com base na análise dos PEs, dos TGs e propostas disciplinares, a EA foi identificada no currículo da EFA. Além disso, a EA foi percebida na prática por meio da execução de atividades/projetos/reflexões coletivas relacionadas à temática. Nas entrevistas realizadas com os estudantes, buscou-se identificar quais atividades/projetos a EFA de Jaguaré desenvolve na área ambiental e como estes são percebidos por eles.

Nós desenvolvemos bastantes projetos, um deles é o de EA que nós estamos fazendo esse trimestre que aborda as causas da seca e as atitudes que o ser humano está tendo com o meio ambiente. Engloba tudo, reflorestamento, até mesmo para conscientizar as pessoas que sem árvore o ambiente não consegue viver. (Estudante 4)

Aqui na escola tem um projeto realizado toda quinta-feira sobre meio ambiente. A gente fala como está a nossa comunidade e, como nesse período está abrangendo mais a seca, a gente tem tipo que apontar sugestões para melhorar. (Estudante 9)

Projeto de EA com maior relevância, nesse período agora, é o projeto de meio ambiente que foi iniciado. A gente tem mais um conhecimento teórico do que é o meio ambiente, as consequências dos efeitos que o homem acaba causando e tentando levar na prática [...]. (Estudante 10)

Com base nos discursos dos estudantes e pela análise do plano de atividades anuais propostas pela EFA, a realização de projetos é uma prática



comum e fundamental no processo educativo da escola. Como aponta o discurso do estudante 9, o cerne das discussões é o estudo da realidade em que estão inseridos, de suas comunidades, proporcionando um momento de apontamentos de sugestões para a resolução dos problemas identificados.

A presença da temática ‘seca’ nas falas dos estudantes se deu devido à crise hídrica que o estado do Espírito Santo sofreu entre os anos de 2014 a 2016. Segundo estudos do Incaper⁶ (2016), o estado apresentou saldo negativo para a precipitação pluviométrica no ano hidrológico 2014-2015 com baixa recarga do lençol freático, provocando sérias consequências para o ano hidrológico 2015-2016. Em uma publicação feita pelo portal G1 (ARPINI, 2016), esse período de estiagem foi o pior dos últimos 80 anos e acarretou em muitos prejuízos no consumo humano e no setor econômico, em especial, no campo agrícola.

Jaguaré, município em que foi realizada a pesquisa – se destaca no campo agrícola estadual, tendo como base da economia local a cafeicultura no cultivo do Café Conilon (*Coffea canephora*), seguido de feijão, milho, mamão e pimenta-do-reino (IBGE, 2017) – também sofreu os danos causados pela estiagem no período supracitado. Deste modo, o trabalho da EFA junto aos alunos e comunidade foi propor discussões que promovessem uma análise crítica sobre o contexto enfrentado gerando a consciência socioambiental na busca de alternativas para minimizar os impactos causados pela crise hídrica e, consecutivamente, econômica na região.

No período da pesquisa, iniciava na EFA o projeto intitulado “Projeto de Reciclagem como proposta para a Educação Ambiental” tendo como objetivos: a) Sensibilizar os estudantes a terem um olhar sobre o meio ambiente como “um todo” a fim de perceberem não apenas a natureza como ambiente, mas todos os espaços, e dessa forma o estudante ser protagonista no sentido de agir localmente e pensando de forma global; b) Trazer para o debate a problemática da escassez de água, bem como os conflitos gerados em vista do manejo do uso, sobretudo no meio rural; c) Contribuir com os estudantes para que eles

⁶ Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural (Incaper) autarquia vinculada à Secretaria de Estado da Agricultura, Abastecimento, Aquicultura e Pesca (Seag), é responsável pelos serviços de pesquisa aplicada, assistência técnica e extensão rural no âmbito do Estado do Espírito Santo.



compreendam a importância das práticas para o desenvolvimento sustentável; d) Produzir com os estudantes um documento com encaminhamentos que apontem possíveis soluções para o problema do lixo no ambiente educativo da EFA, a fim de subsidiar as discussões na vida de grupo via Associação de Estudantes.

O projeto foi realizado em forma de oficinas abrangendo conteúdos, problemas e atividades de reflexão não se limitando à ideia reducionista de ‘reciclagem e coleta seletiva’ como aponta Layrargues (2002) em sua discussão sobre o significado ideológico da reciclagem e suas implicações para a educação ambiental. Layrargues (2006) discute a responsabilidade social da EA como propiciadora do desenvolvimento de uma consciência ecológica no educando, com um trabalho que articula o planejamento político-pedagógico de modo a enfrentar também a padronização cultural, a exclusão social, a concentração de renda, a apatia política, a alienação ideológica; questões estas que estão muito além da degradação do ambiente. Deste modo, a EA no currículo escolar enfrenta o desafio da complexidade, uma vez que se discutem os problemas ambientais em decorrência de práticas sociais, dentro de contextos políticos, econômicos e culturais específicos (não generalista) e o enfrentamento de suas consequências.

Outro trabalho identificado na EFA foi o “*Arborizando a escola*”.

O projeto de arborização da escola onde cada estudante plantou uma árvore de espécie diferente. Foram já 150 árvores plantadas, uma por cada estudante e cada um vai cuidar até sair da escola. Elas foram plantadas ao redor e no pátio da escola, aí cada um tem a sua árvore demarcada; cada um cuida da sua, dos locais. Na hora do lanche, molha e quando a pessoa sair da escola vai deixar para outra [...]. (Estudante 1)

Este projeto contribuiu no processo de formação de conceitos em relação aos cuidados da preservação e manutenção ambiental. Do mesmo modo, o trabalho foi realizado seguindo etapas que compreendiam abordagem teórica, reflexiva e prática não se limitando à ideia ecológica e naturalista de meio ambiente.

Os estudantes relataram suas experiências durante o plantio e cuidado de suas árvores, e como essa rotina os proporcionou um novo olhar sobre o cuidado



e manutenção da vida. Nesta atividade, inúmeras mudas foram disponibilizadas para o plantio nas propriedades dos estudantes, proporcionando-os uma experiência dialógica familiar. A avaliação geral realizada sobre o projeto mostra que os estudantes se aproximaram mais do ambiente natural, compreendendo a importância de zelar por ele, uma vez que o percebem como “casa”, seu local de “habitação” e trabalho, onde ocorrem todas as interações possíveis, sejam elas naturais e sociais. Deste modo, a EA, entendida como uma face da Educação voltada especificamente ao enfrentamento pedagógico da questão ambiental, proporciona a internalização da dimensão ambiental no sistema de ensino, assumindo características abordadas na sociologia da educação, por se tratar de uma modalidade educativa destinada a diluir-se pelos espaços pedagógicos no tecido social, na perspectiva da educação permanente (LAYRARGUES, 2006).

É relevante salientarmos a importância de se atuar com Pedagogia de Projetos. Prado (2005, p. 13) apresenta a discussão de que com esta prática pedagógica “o aluno aprende no processo de produzir, levantar dúvidas, pesquisar e criar relações que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento”. Deste modo, o professor deixa a posição daquele que ensina por meio da transmissão de informações e passa a criar situações de aprendizagem cabendo ao professor a função de mediador do processo para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo a partir das relações criadas nessas situações. A autora nos diz ainda que para realizar essa mediação pedagógica, o professor precisa entender o caminho do educando, assim como seu universo cognitivo e afetivo, sua cultura, história e contexto de vida. No campo, o professor se encontra mergulhado (e se não, em algum momento passará a estar) nas raízes histórico-sociais de seus educandos o que torna o processo mais fluido e intenso.

Segundo Lima (2013) projetos educativos e projetos de desenvolvimento das comunidades devem estar em sintonia sempre, para que os conhecimentos e saberes produzidos na escola possibilitem que os alunos atuem ativamente nos projetos de transformação social e na produção de novos saberes sociais, culturais e tecnológicos que estão voltados para o desenvolvimento utilizando de



forma sustentável os potenciais culturais, ambientais, organizativos e produtivos de cada região.

Considerações finais

Por fim, compreendemos que a EA se encontra articulada dentro das propostas curriculares da escola do campo atuando como um importante instrumento de mediação e formação cidadã dos estudantes, preocupando-se com o contexto ambiental e, conseqüentemente, o social enfatizando sempre as conseqüências que a ação do homem gera sobre a terra, no município, região e mundo.

Evidenciou-se com as análises sobre as propostas curriculares da EFA que a EA é indissociável das questões educacionais e cotidianas dos estudantes sendo trabalhada permanentemente dentro das diversas áreas do conhecimento escolar, de modo a ultrapassar os limites do currículo. A EA está diluída dentro da matemática, história, língua portuguesa, física, nos trabalhos de artes e discussões filosóficas. Nas atividades práticas e teóricas das disciplinas técnicas, assim como nos projetos com temáticas ambientais, a EA se materializa e, consolidando-se, é percebida como ferramenta de reflexão sobre as práticas agrícolas e manejo da terra realizados nas propriedades das famílias ou onde trabalham.

Nesta concepção, a Educação Ambiental e a Educação do Campo encontram-se articuladas e ambas lutam por causas em comum, visando o direito à qualidade de vida, de educação dialógica, de promoção da natureza, da questão socioambiental. Educação Ambiental nas Escolas do Campo se volta às questões do ambiente natural, histórico, social, político e cultural, e deste modo, tem a função de contribuir com a formação de sujeitos responsáveis, capazes de refletir e agir sobre a integração dessas vertentes dentro de suas realidades, capazes de cooperar e, acima de tudo, que possuam um compromisso ético e responsável com o meio ambiente.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia na prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.



ARPINI, N. Seca deixa 20 cidades do ES em situação 'extremamente crítica'. **G1**, Espírito Santo, 20 set. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/espírito-santo/noticia/2016/09/seca-deixa-20-cidades-do-es-estao-em-situacao-extremamente-critica.html> Acesso em: 18 mai. 2020.

ASSIS JUNIOR, A.; ASSIS, A.; CARVALHO, F. L.C. Física e meio ambiente no ensino fundamental: possibilidades, desafios e limitações. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA, 11, Curitiba, 2008. **Atas eletrônicas...** Curitiba: SBF, 2008. Disponível em: <http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/epf/xi/sys/resumos/T01253.pdf> Acesso: 27 abr 2020.

BRANDÃO, E. C. A educação do campo no Brasil e desenvolvimento da consciência. In: **VIII Seminário do Trabalho: Trabalho, Educação e Políticas Sociais no Século XXI**, 2012, Marília-SP. VIII Seminário do Trabalho: Trabalho, Educação e Políticas Sociais no Século XXI. Paranaíba-PR: Ronaldo Frutuoso, 2012. v. I. p. 1-11.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente, saúde /** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1997. 128p.

_____. Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do Campo. Resolução CNE/CEB nº I, de 3 de abril de 2002.

_____. **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola** – Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental; Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007.

CALDART, R. S. **Pedagogia do movimento sem-terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: Educação do campo: identidade e políticas públicas- Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação Do Campo”, 2002. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/ec/files/Vol%204%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20do%20Campo.pdf> Acesso: 25 mai 2020.

_____. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação**. Brasília: INCRA; MDA. 2008. Disponível em: https://www.nead.mda.gov.br/download/por_uma_educacao_do_campo Acesso: 22 mai 2020.

_____. Educação do Campo. In: CALDART, R.S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P., FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

FARIAS, A. B. **Filosofia e ecologia - para uma educação ambiental**. Congresso Internacional de Filosofia. 2008. Disponível em:



https://www.ucs.br/ucs/tplCongressoFilosofia/extensao/agenda/eventos/cd_60/comunicacoes_cientificas/apresentacao/papel_filosofia/andre.pdf Acesso: 22 mar 2020.

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

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREITAS, H. C. Rumos da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, INEP, v. 24, n. 85, p 35-49, abr. 2011.

GUIMARÃES, M. Educação Ambiental Crítica. *In*: LAYRARGUES, P. P. (coord.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE - **Censo Agropecuário 2017**. Resultados definitivos. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: https://censoagro2017.ibge.gov.br/templates/censo_agro/resultadosagro/agricultura.html?localidade=32&tema=76256. Acesso em: 20 mar. 2020.

Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural – Incaper. Estratégias de convivência com a estiagem e gestão dos recursos hídricos no Espírito Santos. **Incaper em Revista**, Vitória, v. 6 e 7, n. 4, p. 6-25, jan 2015/dez 2016. ISSN 2179-5304. Disponível em: <https://biblioteca.incaper.es.gov.br/digital/bitstream/item/2538/1/BRT-incaperemrevista-2016.pdf> Acesso em: 25 mai 2020.

LAYRARGUES, P. P. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. *In*: Loureiro, C.F.B.; Layrargues, p.P. & Castro, R.C. De (Orgs.) *Pensamento complexo, dialética e educação ambiental*. São Paulo: Cortez. p. 72-103. 2006. Disponível em: https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/valenca/files/2011/05/MUITO-ALEM-DA-NATUREZA_EDUCACAO-AMBIENTAL-E-REPRODUCAO-SOCIAL.pdf Acesso: 25 mai 2020.

_____. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. *In*: LOUREIRO, C.F.B., LAYRARGUES, P.P. & CASTRO, R. de S. (Orgs.) *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania*. p. 179-219. São Paulo: Cortez. 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/237655129_O_CINISMO_DA_RECICLAGEM_o_significado_ideologico_da_reciclagem_da_lata_de_aluminio_e_suas_implicacoes_para_a_educacao_ambiental_1 Acesso: 25 mai 2020.

LIBÂNEO, J. C. Didática: teoria da instrução e do ensino. *In*: LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LIMA, E. S. Educação do Campo, Currículo e Diversidades Culturais. **Espaço do Currículo**, v.6, n.3, p.608-619, Setembro a Dezembro de 2013.



LIMA, G. F. C. Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Org.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOUREIRO, C. F. B. (Org.) **Cidadania e meio ambiente**. Salvador: Centro de Recursos Ambientais da Bahia, 2003.

_____. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Complexidade e dialética: Contribuições à práxis política e emancipatória em Educação Ambiental. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 131-152, jan./abr. 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MARIANI, B. ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise do discurso - princípios e procedimentos. Campinas, Pontes, 1999. 100p. **Rev. ANPOLL**, n. 8, p. 213-219, jan./jun. 2000, Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/357/366> Acesso: 28 mai 2020.

MELO, R. A.; LIMA, M. G. S. B.; COSTA, A. F. M. da. O currículo das escolas do campo e a articulação dos saberes da cultura camponesa aos conhecimentos escolares. **Revista CAMINE: Caminhos da Educação**, Franca, v. 6, n. 2, 2014. ISSN 2175-4217. Disponível em: <https://ojs.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/1214/1238> Acesso: 21 mar 2020.

MINAYO M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOLINA, M. C. e SÁ, L. M. Escola do Campo. In: CALDART, R.S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P., FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 324-331.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T.T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In:_____. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 7-37.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

OLIVEIRA, E. B.; PAIXÃO, G. S., SANTOS, F. N.; SAMPAIO, B. S. Temas geradores como contribuição metodológica para a prática docente. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, n. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/14300>. Acesso em: 10 set. 2020.



ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 6ª ed. 2005.

PAULA, J. L.; HENRIQUE, A. L.S. Educação Ambiental na Educação Profissional: caminhando em direção à formação humana integral. **Revista Ensino Interdisciplinar**, v. 2, p. 83-92, 2016. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/RECEI/article/view/1955/1054> Acesso: 25 mar 2020.

PRADO, M. E. B. B. Pedagogia de Projetos: Fundamentos e Implicações. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Org.). **Integração das Tecnologias na Educação**. Brasília, DF: Secretaria de Educação a Distância - Ministério de Educação-MEC, 2005, p. 12-17.

QUINTAS, J. S. Educação no processo de gestão ambiental: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória. In: LAYRARGUES, P. P (Coord.) **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Edições MMA – Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, 2004.

RACEFFAES. **Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo**: Cultivando a Educação dos Povos do Campo do Espírito Santo. São Gabriel da Palha, ES: [s.n.]. 2015.

RODRIGUES, J. A. **Práticas discursivas de reprodução e diferenciação na Pedagogia da Alternância**. Tese de Doutorado em Educação. UFES, Vitória, 2008. 190p.

ROSA, M. A. Desafios da educação ambiental nas escolas do campo. **Cadernos de Pesquisa**: Pensamento Educacional (Curitiba. Online), v. 10, p. 258-276, 2015.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Lucíola. A construção do currículo: seleção do conhecimento escolar. Salto para o futuro. Currículo: conhecimento e cultura. Ano XIX, nº 1, Abr. 2009.

SAVIANI, D. **As Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira**. – Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “o espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 22 ago 2005.

ARPINI, N. **Seca deixa 20 cidades do ES em situação 'extremamente crítica'**. G1, Espírito Santo, 20 set. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/espírito-santo/noticia/2016/09/seca-deixa-20-cidades-do-es-estao-em-situacao-extremamente-critica.html> Acesso em: 18 mai. 2020.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**; uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.



Sobre os Autores

Fernanda Tesch Coelho

fernandac.tesch@gmail.com

Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas (2015), especialista em Educação do Campo (2016) pela Multivix - Campus São Mateus, mestrado em Ensino na Educação Básica (2017) pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), campus Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES). Atuou como professora substituta no CEUNES/UFES no período de 2018 a 2020. Atualmente, atua como professora contratada do ensino fundamental e médio pela Secretaria de Estado da Educação (SEDU) do estado do Espírito Santo.

90

Marcos da Cunha Teixeira

marcosteixeiraufes@gmail.com

Possui graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Espírito Santo (1997), mestrado em Entomologia/Ecologia pela Universidade Federal de Viçosa (1999) e doutorado em Entomologia/Ecologia pela Universidade Federal de Viçosa (2007). Atua no ensino superior desde 2001 e atualmente é professor adjunto do Departamento de Ciências Agrárias e Biológicas (DCAB) da Universidade Federal do Espírito Santo - Campus São Mateus onde coordena o Laboratório de Educação Ambiental do Núcleo de Práticas Pedagógicas em Biologia. Na UFES também é coordenador do Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional em Ensino de Biologia (PROFBIO). Entre 2009 e 2013 atuou como professor adjunto no Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) onde fundou e foi tutor do Programa Educação Tutorial Conexões de Saberes Socioambientais e orientou no Programa de mestrado em Gestão de Políticas Públicas. Desenvolve pesquisa e extensão em Ecologia, Educação ambiental e Ensino de ciências e Biologia. Franklin Noel dos Santos, Universidade Federal do Espírito Santo

Franklin Noel dos Santos

tornus@gmail.com

Professor Adjunto da Universidade Federal do Espírito Santo-UFES. Pós-doutor pela Universidade Federal do Pará/Petrobras. Doutor em Biociências Nucleares pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ. Mestre em Oceanografia Biológica pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE. Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE.



Por que (não) fugir da matemática? A (re)significação dos conteúdos no tempo comunidade da educação do campo¹

Why (not) run away from mathematics? The (re)signification of content in the community time of field education

Débora Schmitt Kavalek
Ariele Maria Santos dos Reis

Resumo: Na busca por uma ressignificação dos conceitos na disciplina de Introdução a Matemática no curso de Licenciatura em Educação do Campo, buscamos, na etnomatemática, uma alternativa para trabalhar de forma que não excluísse a população do campo que, com suas distintas dificuldades, haviam retomado os estudos depois de muitos anos. Apresentamos, no artigo a seguir, um relato e análise de uma atividade didática realizada numa turma do segundo período do curso de Licenciatura em Educação do Campo, tendo como objetivo principal a reconstrução da visão de matemática pelos discentes, numa conexão entre os conteúdos e o trabalho das mulheres e homens camponeses. Os estudantes utilizaram a linguagem matemática para expressar como os agricultores fazem matemática, escolhendo um produto/serviço, pesquisando dados e calculando os custos de produção e lucros. O desenvolvimento da atividade didática proporcionou informações sobre as possibilidades, as potencialidades e limites de usos da etnomatemática no âmbito da educação do campo. O artigo explicita como essa atividade pedagógica foi proposta e como os alunos responderam a ela.

Palavras-chave: Educação do Campo. Etnomatemática. Ensino de matemática.

Abstract: In the search for a reframing of the concepts in the discipline of introducing mathematics in the field education degree course, we seek, in ethnomathematics, an alternative to work in a way that does not exclude the population of the field who, with their different difficulties, had resumed their studies after many years. We present, in the following article, a report and analysis of a didactic activity carried out by a class from the second period of the Degree in Rural Education, with the main objective of reconstructing the view of mathematics by the students, in a connection between the contents and the work of peasant women and men. Students used mathematical language to express how farmers do mathematics, choosing a product / service, researching data and calculating production costs and profits. The development of the didactic activity provided information about the possibilities, potentialities and limits of uses of ethnomathematics in the field of rural education. The article explains how this pedagogical activity was proposed and how students responded to it

Keywords: Field Education. Ethnomathematics. Pedagogy of alternation. Math teaching.

¹ Agradecemos à Pró reitoria de extensão (PROEX), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) pela bolsa concedida.



1. Introdução

“Eu não aprendo matemática”.

“Faz muito tempo que parei de estudar”.

“Odeio matemática”.

“Sou das humanas, não preciso aprender matemática”.

92

Essas frases, afirmadas pelos estudantes matriculados na disciplina de Introdução à Matemática, marcaram nossa recepção numa turma que assumimos em nosso primeiro ano de docência no ensino superior, com cerca de 70 alunos do segundo período do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Após resistência inicial da turma, partimos para a busca de uma maneira de trabalhar os conhecimentos matemáticos de forma que não excluísse a população do campo que, com suas distintas dificuldades, haviam retomado os estudos depois de muitos anos. Diante disso, foi necessário conhecer, entender e apontar as possibilidades de inserção da etnomatemática em atividades de ensino e de aprendizagem de conceitos matemáticos na educação do campo, tendo em vista uma ressignificação do sentido da matemática para essa turma. Sendo assim, através da etnomatemática, buscamos as conexões entre a educação do campo e os conceitos matemáticos.

Especificamente, o presente artigo apresenta as repercussões de um trabalho realizado no Tempo Comunidade², por uma turma do segundo período do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Espírito Santo, no âmbito da disciplina de Introdução à Matemática, tendo como objetivo principal a (re)construção da visão de matemática dos discentes. A pesquisa partiu do entendimento de que existem muitas atividades em cada cultura que possuem componentes matemáticos que podem ser identificados, estudados e relacionados à matemática corrente. Sendo assim, a questão posta aos futuros professores das escolas do campo foi: Os agricultores fazem matemática? Como?

² No Curso de Licenciatura em Educação do Campo, as etapas presenciais são equivalentes aos semestres de cursos regulares, e são realizados em regime de alternância entre Tempo Universidade (uma semana por mês) e Tempo Comunidade (o restante do mês).



Tais repercussões são examinadas através das inter-relações que foram sendo estabelecidas pelos diferentes atores sociais envolvidos no processo: produtores rurais, cooperativados, feirantes, docente e alunos. Os procedimentos e método utilizados na parte empírica da investigação envolveram observação direta e participante, realização de entrevistas e coleta de depoimentos por parte das(os) estudantes, para montar uma planilha com custos de produção e lucros referentes a um serviço ou produto gerado na comunidade de origem da(o) aluna(o). Os referenciais teóricos adotados no trabalho levam em consideração a etnomatemática e seus princípios de inter-relação com conteúdos de matemática. Com a atividade, esperava-se que os estudantes percebessem a matemática acadêmica escolar como uma das matemáticas possíveis, fruto de um processo civilizatório. Os registros escritos e orais das atividades desenvolvidas, bem como as intervenções realizadas, discussões, proposições realizadas durante o trabalho, constituem o corpus de nosso estudo que será apresentado ao longo da nossa escrita.

Pretende-se refletir, portanto, através do desenvolvimento desta pesquisa, sobre as possibilidades, as potencialidades bem como os limites de usos da etnomatemática no âmbito da educação do campo. Qual o papel da etnomatemática na educação do campo? Desse modo, qual o lugar e o papel da matemática nessa licenciatura, com um vínculo tão arraigado ao desenvolvimento humano, social e político dessa população?

2. A etnomatemática e sua importância na educação do campo

A partir década de 60 do século XX, ocorreu uma mudança nos currículos de matemática na maior parte dos países, inclusive no Brasil, com o movimento chamado matemática moderna ou nova matemática. Pesquisadores desse movimento (SOARES, 2009; PINTO, 2005) expõem que o conceito matemático mais relevante dessa reforma foi a noção de conjunto. O currículo da matemática moderna passou então a utilizar símbolos, pretendendo que a teoria dos conjuntos fosse ensinada a todos os estudantes, através de linguagens simbólicas e definições abstratas, em todos os níveis de escolaridade.



No Brasil, a matemática moderna iniciou junto aos primeiros congressos brasileiros do ensino de matemática³. O movimento, embora tivesse tido grande repercussão até mesmo internacional, não foi rapidamente absorvido como proposta para a sala de aula de matemática no Brasil. A questão do “que ensinar” e “como ensinar” a matemática no país, sempre foi atrelada à postura tradicional, e à educação matemática dada nas faculdades de filosofia, um ensino atrasado em relação aos outros países. Somente a partir de 1970, de acordo com Soares (2009) é que são apresentadas outras tendências mais recentes da matemática moderna, desenvolvidas em outros países, porém as maiores críticas em relação ao ensino da matemática no Brasil se davam pela falta de motivação dos jovens com abstrações acima de seu nível de maturidade. Diversos pesquisadores consideram que a matemática moderna trouxe inúmeros danos ao ensino da matemática no Brasil (GOMIDE, 1980; SANGIORGI, 1975; KLINE, 1976).

Na verdade, atestam os educadores e pesquisadores matemáticos que o fracasso do Movimento da Matemática Moderna no Brasil foi devido, principalmente, a um projeto gerado em países desenvolvidos e que teria sido posteriormente transferido para países do Terceiro Mundo sem ter sido desenvolvido de forma adequada, não respeitando as condições socioeconômicas e culturais de cada país (BANDEIRA, 2016, p. 52).

Essa tradição brasileira de adotar práticas e currículos de outros países como modelos para regerem o nosso sistema educacional com pleno apoio dos dirigentes brasileiros, principalmente de currículos americanos, trouxe diversos prejuízos para o ensino de matemática. Uma matemática neutra e isenta de aspectos que pudessem favorecer uma análise crítica do cotidiano dos alunos, apoiada amplamente pelo regime militar.

Nesse cenário, questões como: as críticas à ênfase em exercícios que exigiam práticas exaustivas por parte dos alunos; a crítica às teorias de conjunto e às estruturas matemáticas; as primeiras discussões sobre resolução de problemas; a ligação da matemática com o entorno sociocultural trouxe novos rumos às discussões curriculares em matemática.

3 O I Congresso Brasileiro do Ensino de Matemática, realizado por iniciativa da Faculdade de Filosofia da Universidade da Bahia, em setembro de 1955.



Foi na década de 80 do século XX, através das reformas que ocorreram em vários países tentando implantar uma nova concepção de matemática, que muitos questionamentos foram estabelecidos e provocaram reflexões acerca do papel de fatores culturais, sociais, étnicos, idiomas, costumes e modos de vida envolvidos no ensino-aprendizagem desta disciplina

Sendo a educação um ato político, e o ensino de matemática não foge à regra, esta pode levar à subordinação, exclusão, passividade, como também, em sentido oposto, despertar no indivíduo curiosidade, exercício de crítica e questionamento da realidade. Porém percebe-se na história da matemática, de acordo com D'Ambrosio (2001), que a mesma está associada a um processo de dominação e poder desse processo.

D'Ambrosio (2001) concebe a matemática como uma estratégia desenvolvida pela espécie humana para explicar, entender, manejar e conviver com a realidade, dentro de um contexto. A matemática vista numa conjuntura mais ampla, natural, social, humana, que vai além dos cálculos. Dentro dessa concepção de Matemática, D'Ambrosio ressalta a etnomatemática, que, com suas raízes gregas (*techné* [tica] significando maneiras; *matema* significando fazer e saber, as explicações, os entendimentos, de seu próprio **etno**, que significa o meio ambiente natural e sociocultural) procura estabelecer estratégias cognitivas específicas de uma cultura para lidar com a realidade e categorias adequadas para construir conhecimento dessa cultura.

Desde o fim do século XIX os etnógrafos já utilizavam o termo etnociência (Sturtevant, 1964) e conceitos inter-relacionados como etnolinguística, etnobotânica, etnozologia, etnoastronomia, etc. Bandeira (2016) aponta que a proposta da etnomatemática surge em meados da década de 1970, e abarca as ideias de educação de John Dewey (1859-1952), como a importância da aprendizagem a partir de interesses e motivações do aluno. Apoiar-se também nas concepções de educação de Paulo Freire (1921-1997), principalmente no que se refere a ouvir e entender o outro para o desenvolvimento da aprendizagem, e incorpora características próprias, como o aspecto antropológico e histórico do conhecimento matemático. Apesar das ideias sobre a Etnomatemática terem iniciado durante as décadas de 60 e 70, foi somente



nos anos 80 que encontrou condições históricas e políticas favoráveis para emergir no cenário oficial dos centros acadêmicos, segundo Marchon e Fantinato (2015).

Bandeira (2016) reuniu a conceituação de diversos autores que concordam que a Etnomatemática é a união de todas as formas de produção e transmissão de conhecimento ligado aos processos de contagem, medição, ordenação, inferência e modos de raciocinar de grupos sociais culturalmente identificados (GERDES, 1991; FERREIRA, 1997; KNIJNIK, 2006, apud BANDEIRA, 2016). Portanto, na visão desses autores, a etnomatemática procura entender, dentro do contexto sociocultural do indivíduo, do seu modo de vida, seus processos de pensamento e seus modos de explicar e de entender sua realidade, seu trabalho e o mundo, através da matemática. Sendo assim, esse campo prioriza o modo de fazer matemática dos grupos socioculturais, tidos como excluídos do conhecimento formal, já que a matemática não se configura como neutra e universal. Posto isso, nada mais considerável, do que envolver a etnomatemática, nesse contexto de educação fora dos padrões hegemônicos e tradicionais da matemática convencional, que é a educação do campo.

3. O curso de licenciatura em educação do campo

As Licenciaturas em Educação do Campo, tão necessárias para uma educação do campo e para o campo, vem ganhando espaço no cenário educacional federal nos últimos anos, emergindo das lutas dos camponeses e dos movimentos sociais. Essas têm como objetivo formar professores com atenção às especificidades do campo e, junto aos sujeitos do campo, construir uma educação que legitime sua cultura, seu modo de ver o mundo, suas necessidades, racionalidades e crenças.

Os licenciados em educação do campo são habilitados a atuar nas escolas, zelando para que estas cumpram com a função de reforçar as culturas, os modos de vida, os saberes, as identidades locais, local de organização e discussão relacionados aos problemas sociais. Segundo Caldart (2005), o povo



tem direito a ser educado no local onde vive, uma educação pensada e vinculada à sua cultura e necessidades humanas e sociais.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo a que se refere esta pesquisa, é organizado pelo Departamento de Educação e Ciências Humanas (DECH), sendo ofertado pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), e está vinculado ao Centro Universitário Norte do Espírito Santo (Ceunes). O curso oferece aos estudantes a opção de escolha em duas grandes áreas do conhecimento: Ciências da Natureza (CN) ou Ciências Humanas e Sociais (CHS). A organização curricular supõe etapas presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares) em regime de alternância, que intercala um período na universidade e um período na comunidade, ou na escola do campo. O curso de Licenciatura em Educação do Campo, portanto, em sua organização, pretende evitar que o ingresso de jovens e adultos na educação superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo. Dessa maneira, o curso prioriza a articulação entre a educação e a realidade das populações do campo.

4. A disciplina de introdução à matemática

Introdução à Matemática é uma das disciplinas presentes na matriz curricular do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ceunes, segundo o PPC- Projeto Pedagógico do Curso (UFES, PPC, 2012), possuindo uma carga horária de 60 horas, e ofertada no 2º período do curso. A disciplina apresenta como ementa: a discussão de alguns tópicos fundamentais de matemática elementar, indispensáveis para a formação da cidadania; abordar os conteúdos em seus aspectos conceituais, didáticos, históricos, sociais e culturais; fundamentos de álgebra e geometria essenciais para as ciências. A partir de 2019, a disciplina foi reformulada e passou a denominar-se “Matemática aplicada à Educação do Campo”(UFES, PPC, 2019).

Os objetivos da disciplina são: compreender elementos da matemática essenciais ao contexto do campo; desenvolver a capacidade de pensar e raciocinar, numa perspectiva contextualizada.

Os conteúdos desenvolvidos na disciplina são: conjuntos fundamentais; tipos de conjuntos; igualdade de conjuntos; operações com conjuntos; relações;



o conjunto dos números naturais; números e numerais; sistemas de numeração; operações com números naturais; números racionais; fração e operações; numeral decimal e operações; geometria e unidades de medidas. Todos os conteúdos são apresentados e contextualizados a situações da vida campesina.

Dentro da pedagogia da alternância, deve propôr-se, no Tempo Comunidade (TC), atividades que relacionem os conteúdos vistos nas aulas da disciplina de Introdução à Matemática, à realidade do campo, do local de origem, aplicando seus conhecimentos na escola do campo ou na comunidade rural. Nesse sentido, ao ponderar o desenvolvimento da disciplina, pensou-se na proposta de um trabalho, no tempo comunidade, que interligasse os conteúdos ministrados no tempo universidade, à produção de uma planilha de entrada e saída de caixa, referente a uma atividade econômica, serviço ou produto produzido pela comunidade.

5. O percurso metodológico

5.1. A turma

O trabalho que será relatado foi realizado com estudantes do 2º período do curso de Licenciatura em Educação do Campo, num total de 75 alunos, cuja idade varia entre 19 e 65 anos. Nessa fase do curso, os estudantes encontravam-se todos juntos, tanto os que optaram pela Habilitação em Ciências da Natureza, quanto os que optaram por Ciências Humanas e Sociais. A divisão das turmas só ocorre a partir do 3º período, sendo, portanto, a disciplina em questão, comum para as duas habilitações.

Os alunos são oriundos, em sua maioria, de comunidades rurais, assentamentos, comunidades quilombolas e ribeirinhas. A maioria tem sua fonte de renda no campo, sendo que apenas um aluno mora e trabalha na zona urbana. Aproximadamente 30% dos estudantes atuam como docentes em escolas do campo. A maioria dos alunos está a muitos anos sem estudar, sendo esse um dos motivos das muitas dúvidas evidenciadas em relação aos conteúdos de matemática ministrados. Muitos deles, inclusive, alegaram “não gostar” de matemática, por esse motivo optaram pela habilitação em Ciências



Humanas e Sociais, mas, sendo a disciplina de matemática comum às duas áreas, deviam obrigatoriamente matricular-se.

Desses alunos que trabalham no campo, pôde-se perceber diversidade de culturas, ocupações, origens, costumes. A maioria mora e trabalha no campo, em pequenas propriedades, muitos em assentamentos da reforma agrária, outros em comunidades quilombolas ou ribeirinhas. Seu sustento vem de culturas de café, cacau, pimenta, jiló, pitaiá, alface, criação de peixes, na produção de leite e derivados, também na criação de frangos e um aluno trabalha com fabricação de blocos de concreto.

Em conversa com os estudantes, nas primeiras aulas, observou-se que muitos não organizavam suas finanças, ou seja, não tinham noção de quanto obtinham de lucro ou prejuízo em sua pequena propriedade. Muitos relatavam dificuldade no registro e cálculos de produção, e não possuíam o hábito de organizar uma planilha de entrada e saída de capital. Inclusive, alguns alunos se reportaram a camponeses que desistiram do trabalho no campo, por não conseguir organizar-se financeiramente.

Devido às diversidades presentes na turma, o desenvolvimento da atividade levou em consideração o trabalho exercido em sua comunidade. Pelo alto índice de relatos acerca das dificuldades em organizar suas finanças, realizamos um trabalho com base na etnomatemática, retomando e registrando os gastos na produção das culturas, serviços e produtos envolvidos no trabalho campesino.

5.2- O Caminho percorrido

Nossa intenção foi de analisar uma atividade didática desenvolvida na disciplina de Introdução à Matemática, fundamentada na etnomatemática. O trabalho proposto baseou-se na ideia de que a etnomatemática não é um método em si, mas um processo pedagógico que não se ensina, vive-se e se faz mergulhando no universo sociocultural, compartilhando das várias concepções de mundo que estão inseridas entre aquelas paredes escolares. Existem muitas atividades em cada cultura que possuem componentes matemáticos que podem



ser identificados, estudados e relacionados à matemática corrente. A proposta partiu da seguinte questão: Os agricultores fazem matemática?

Após a questão inicial, solicitou-se o seguinte trabalho aos estudantes:

-No primeiro momento, escolha de um produto/serviço, pesquisa sobre dados, cálculo dos custos de produção e lucros. Foi proposto pensar em temas da realidade da comunidade, como por exemplo: a fabricação de pé de moleque, beiju, mel, leite, bolachas, pão, vinho, café, pimenta, a produção de queijo, a construção de casas, etc.

-No segundo momento, pesquisa com os conhecedores do assunto (agricultores, donas de casa, feirantes, etc.) de todos os componentes do custo (a matéria-prima, insumos, impostos e serviços) necessários para a produção, coleta de dados;

-Após, cálculos referentes às quantidades dos componentes do custo necessárias para produzir certa quantidade do produto. Observação e registro da linguagem matemática utilizada pela população pesquisada.

-Em seguida, pesquisa e cálculos do custo unitário (PU) de cada componente; cálculo do custo total do produto (CT); pesquisa ou determinação do preço de venda e cálculo da receita (R); e, por último, cálculo do lucro (L) da atividade econômica.

-Registro dos cálculos em linguagem matemática. Observar as diferentes linguagens existentes para expressar a linguagem matemática. Fazer uso de cálculos, estimativas, símbolos, variáveis, tabelas, gráficos, fórmulas, modelos.

-Por último, sistematização dos resultados em uma planilha e organização uma apresentação oral para a turma.

A partir dessa proposta, foi realizada, neste estudo, a análise qualitativa e interpretativa (DENZIN; LINCOLN, 2006) de todo o percurso do trabalho, bem como das apresentações orais e escritas efetivadas pelos estudantes.

6. Análise e discussão dos resultados

Inicialmente, pensamos em organizar a proposta junto à turma, democraticamente, porém, como a turma era grande e nossa experiência ainda



restrita, comunicamos à classe de alunos a ideia do trabalho. Porém, não se sabia ao certo qual seria a receptividade dos mesmos em relação à proposta. Após apresentar à turma, foi unânime o interesse dos discentes, principalmente aqueles que possuíam um pensamento preconcebido da matemática como algo exaustivo, de difícil compreensão e sem relação com o cotidiano. Os estudantes que apresentavam uma imagem negativa da matemática, foram os que se mostraram mais entusiasmados com a proposição do trabalho. De acordo com Fragoso (2001, apud Mendes e Carmo, 2014), as dificuldades em matemática podem estar relacionadas a fatores emocionais oriundos de processos pedagógicos mal direcionados em sala de aula. Tais situações podem gerar pensamentos negativos, aversão, medo e concepções inadequadas em relação à disciplina.

Após retornarem às suas comunidades de origem, no Tempo Comunidade do curso, o próximo passo realizado pelos discentes para o desenvolvimento da atividade foi de buscar, dentro de suas comunidades ou propriedades rurais, uma cultura ou serviço, para iniciar as pesquisas, podendo ser de sua própria família ou vizinhos.

Durante o desenvolvimento do trabalho, em muitos casos, os estudantes visualizaram que há falta de organização no controle dos custos das atividades camponesas. A maioria percebeu que poderia agir de forma diferenciada, cuidando melhor do ambiente e saúde, com os mesmos gastos e ganhos. Alguns estudantes descobriram que não estavam tendo lucro com a atividade. Outros ainda ficaram entusiasmados ao ouvir os relatos dos colegas, em relação ao tempo necessário para que a atividade precisa para vir a dar lucros, ou a outras opções de matéria-prima utilizadas. Foi uma experiência que proporcionou a percepção de que a organização, a resistência e a educação matemática são aspectos fundamentais no trabalho de mulheres e homens camponeses.

Houve a explanação de trabalhos voltados para as culturas de: café, pimenta do reino, pitaya jiló, goiaba, aroeira, coco e atividades como: produção de beiju, alface, rapadura, leite, queijo, criação de galinhas, peixes e outros. Houve reflexão e discussão após cada pesquisa apresentada, com sugestões e questionamentos para aprimorar as atividades com menos gastos. Cada



apresentação exibiu também, em sua parte introdutória, um pouco da realidade de cada comunidade, do produto/serviço investigado, da maneira como é realizada a produção, comercialização, época de plantio, cuidados, trazendo a realidade campesina para a aula de matemática.

Uma estudante (ALUNA 1), residente no Assentamento Pancada Grande-BA, pesquisou e expôs para turma o cacau, a cultura de subsistência de sua região.

Naturalizado das regiões de floresta pluviais da América Tropical, o cacau é uma das frutas mais cultivados no extremo sul da Bahia, as cidades que se concentram nessa região recebem o nome de Costa do Cacau, devido à grande produção desta cultura. Na Bahia, 700 mil hectares de cacau distribuem-se por 96 municípios. A permanência desta variedade no extremo sul baiano ocorre porque suas regiões de cultivo possuem solos profundos e ricos, com clima quente e úmido, e temperatura média de cerca de 25°C. Por ser mais resistente a doenças como a vassoura de bruxa, principal praga que afeta as plantações de cacau, essa variedade é geralmente utilizada para chocolates comerciais por possuir um sabor forte e específico (ALUNA 1).

As planilhas realizadas pelos estudantes utilizaram linguagem diferenciada, pois foi observada a linguagem matemática utilizada pelas populações. A Tabela 1 expõe os custos de produção da lavoura de cacau.

A tabela foi construída juntamente com uma agricultora, detalhando os estágios para o cálculo de seu capital investido e renda líquida. Na primeira coluna da tabela está descrito os serviços e produtos utilizados no manejo como limpeza, aplicação de calcário, adubo e poda. Na segunda, os dados coletados do período de aplicação, que foi do mês de maio/2017 a junho/2018. Na terceira coluna, a quantidade, logo em seguida o valor unitário dos produtos e por fim o valor total. Após calcular e analisar os dados pôde-se concluir que a entrevistada aplicou R\$ 1.180,00 em sua cultura; teve R\$ 3.000,00 de produção, com 20 arrobas e R\$ 1.820,00 de renda líquida, conforme demonstrado na Tabela 1 (ALUNA 1).

Custo de Produção da Lavoura de Cacau na safra 2016-2018

Descrição de Serviços e Produtos		0	0	0
Limpeza	Maio/2017 (06 dias)	0	4	80



Aplicação Calcário	deOut/2016 (01 dia)	0	13	260
Adubo	Set/2016 (01 dia)	0	120	840
Poda	Set/2016 (15 dias)	0	0	0
TOTAL DE CUSTOS				1180
PRODUÇÃO	Jun/2018 (03 dias)	0	150	3000
RENDIA LÍQUIDA				1820

Tabela 1- Custo de Produção da Lavoura de Cacau na safra 2016-2018
Fonte: Aluna 1.

Já a Tabela 2 apresenta os custos da produção de leite (Aluno 2), de um produtor do município de Alcobaça-BA.

Relação	Período	Quantidade	Valor U.N	Valor Final
Funcionário		1	600	1200
Pasto Alugado	0	20	0	800
Sal Branco	0	0	10	60
Fosboi	0	4	140	560
Remédios	0		300	300
Carrapaticida	0	1	60	60
Puor on	0	1	120	120
Total de despesas				3100
Quantidade de Leite	de0	0	0	4200
Renda Líquida	0			800

Tabela 2- Custo de Produção de leite. Fonte: Aluno 2.

Segundo relato do Aluno 3, muito se vem tentando, na região norte do Espírito Santo, inserir novas fontes de renda e meios de cultivar o solo. A partir dos movimentos sociais, os municípios vêm mudando a produção de alimentos, “além de produzir diversidade, vem construindo conceitos agroecológicos e orgânicos com uma hegemonia popular”. O Aluno 3 também cita como exemplo,

O Movimento dos Pequenos Agricultores-MPA, já conseguiu grandes avanços no município, muitas famílias, desde 2007 já vem produzindo alimentos saudáveis, com diversidade,



qualidade e quantidade dando conta de atender demandas como pnai, paa, população em geral e feiras livres no próprio município em localidades aos redores (ALUNO 3).

Sendo assim, trabalhando dentro da lógica da agroecologia e diversidade, o Aluno 3 apresentou um estudo sobre a produção de alface em sua propriedade, que está exposto nas Tabelas 3 e 4 a seguir:

Atividade	Valor Bruto	Por Muda (Real)
Sementes	0	0,01
Substrato	0	0,02
Energia	15 reais ÷ 20 bandejas: 0,75 0,75 reais ÷ 128 cédulas por bandeja	0,01
Mão de Obra	480 minutos = 60 reais 40 minutos = x reais = 5 reais 5 reais / 20 bandejas = 0,25 reais 0,25 reais / 128 cédulas =	0
Total por Muda	0	

Tabela 3- Custo da Produção de 1 Muda de Alface

Fonte: Aluno 3

Atividade	Valor Bruto	Por Pé (Real)
Esterco	200 reais ÷ 16000kg: 0,0125 0,0125 reais x 4800kg usado no canteiro: 60 60 reais ÷ 200 mudas por canteiro:	0,01
Energia	0	0,02
Mão de Obra	5 diárias mensais Valor da diária: 60 reais 5*60= 300 reais 300/2400 pés de alface =	0,09
Total	0	

Tabela 4- Custo de Produção de 1 Pé de Alface

Fonte: Aluno 3

O Aluno 3 complementa sua pesquisa, com mais alguns cálculos,

Valor de produção do início da cadeia até o final: $3,7 + 11,85 = 15.64$ centavos

Percas consideradas durante a produção de 20%: $2400 * 20\% = 480$ pés de alface perdidos.

Valor de comercialização pago para o mercado popular para comercializar 15%: $1920 * 15\% = 288$ pés de alface pagos pelo direito a comercialização.

Lucro = $2400 - 480 - 288 = 1632$ pés de alface.



Valor estimado em reais: $1632 * 1$ real: 1632 reais

Valor líquido: $1632 - (0.1564 \text{ reais} * 1632)$: 1376,76 reais de lucro.
Valor realista em uma amostra média de três meses: 1230 reais (ALUNO 3).

Tendo em vista estes dados, concordamos com os apontamentos de D'Ambrósio:

105

O cotidiano está impregnado dos saberes e fazeres próprios da cultura. A todo instante, os indivíduos estão comparando, classificando, quantificando, medindo, explicando, generalizando, inferindo e, de algum modo, avaliando, usando os instrumentos materiais e intelectuais que são próprios à sua cultura (D' AMBRÓSIO, 2001, p. 22).

Outro ponto que as(os) estudantes perceberam e externalizaram em seus discursos foi que a matemática é vivenciada no cotidiano das comunidades, em todos os estágios, desde, por exemplo, a preparação do solo para plantação, a análise das distribuições das mudas, o tempo empregado em cada estágio do cultivo, e outros aspectos fundamentais à vida no campo. Os estudantes foram unânimes em afirmar que a matemática está mais presente na vida dos cidadãos do campo do que eles podiam imaginar, muitas vezes representada através de outras linguagens, que abrange aspectos sociais e culturais.

Entende-se que o ensino da matemática no contexto da educação do campo deva preparar o pensamento para enfrentar problemas e projetar soluções operativas, de acordo com Manechine e Caldeira (2009). Assim, é necessário que os alunos se debrucem sobre situações conflitantes, reais, e investigativas, procurando soluções, com o auxílio dos conhecimentos matemáticos. O marco das discussões que finalizaram a atividade foi a percepção da falta de organização financeira por parte dos estudantes e da importância da matemática na vida desses indivíduos: quilombolas, assentados, ribeirinhos, pequenos agricultores que lutam por seu direito à terra e por sua qualidade de vida, sendo a matemática grande aliada nessa luta.

Por fim, dois comentários dos alunos que merecem destaque: “Eu não sabia que minha propriedade tinha tanta matemática” (ALUNO 4), e o outro: “É, professora, mesmo nós, das humanas, não podemos fugir da matemática” (ALUNO 5).



7. Considerações finais

A proposta de atividade no tempo comunidade da disciplina de introdução à matemática teve boa aceitação por parte das educandas e educandos, que procuraram conhecer mais sobre sua propriedade e seu trabalho no campo. Aliando pesquisa, valorização de sua identidade, cálculos, construção de planilhas e pesquisa, os estudantes se aproximaram da matemática de maneira agradável e com significado, no intuito de capacitar os trabalhadores camponeses a viver e produzir no campo com qualidade.

O trabalho respondeu às questões introdutórias, pois apresentou dados que mostram o papel da etnomatemática na educação do campo. A integração da educação matemática à resolução dos problemas cotidianos do campo, trazendo e matematizando situações reais, do contexto campesino, é também valorizar a cultura e diversidade da região e, ao mesmo tempo, questionar o conhecimento matemático hegemônico, no lugar de uma matemática seletiva e excludente.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. Brasília: Liberlivro, 2005.

BANDEIRA, Francisco de Assis. Pedagogia etnomatemática: reflexões e ações pedagógicas em matemática do ensino fundamental. Natal, RN: EDUFRN, 2016.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos Temáticos: educação do campo**. Curitiba: SEED-PR, 2005. p. 23-34.

CALDEIRA, AMA. org. **Ensino de ciências e matemática, II: temas sobre a formação de conceitos** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 287 p. ISBN 978-85- 7983-041-9. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

CEPLAC, **Cacau história e evolução**. Disponível em: <http://www.ceplac.gov.br/radar/radar_cacau.htm>. Acesso em: 05 de novembro, 2018.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.



D'AMBROSIO, U. Prefácio. In BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

D'AMBROSIO, U. **Ethnomathematics: link between traditions and modernity**. Netherlands: Sense Publishers, 2006.

D'AMBROSIO, U. Etnomatemática, justiça social e sustentabilidade. **Estud. av.** vol.32 no.94 São Paulo Sept./Dec. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-40142018.3294.0014>. Acesso em: 11/05/2020.

GOMIDE, Reynaldo. **Operações unitárias: separações mecânicas**. vol. 3. São Paulo: R. Gomide, 1980.

GRAMACHO, I. da C. P. et al. **Cultivo e beneficiamento do cacau na Bahia**. Ilhéus: CEPLAC, 1992.

KLINE, M. **O fracasso da matemática moderna**. São Paulo: IBRASA, 1976.

MARCHON, Fábio Lennon; FANTINATO, Maria Cecília. **Possibilidades Filosóficas em Etnomatemática**. Bolema, Rio Claro (SP), v. 29, n. 52, p. 549-567, ago. 2015.

PINTO, Neuza B. Marcas históricas da Matemática Moderna no Brasil. **Revista Diálogo Educacional/PUCPR**. V.5, n. 16 (Set./dez. 2005). Curitiba: Champagnat, 2005, p.25-38.

SANGIORGI, O. 2007. L.H. Jacy Monteiro, grande matemático. Jornal O Estado de São Paulo. 06 jun. 1975. In: NAKASHIMA, Mario Nobuyuki. **O papel da imprensa no movimento da matemática moderna**. PUC/SP. 1 CD-ROM.

SOARES, Elenir Terezinha Paluch. Movimento da matemática moderna e o conceito de número natural. **IX Congresso Nacional de Educação-EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, PUCPR, 26 a 29 de outubro, 2009. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3076_1520.pdf. Acesso em nov. 2019.

STURTEVANT, W. C. **Studies in ethnoscience**. American Anthropologist, 66(3): 99-131,1964.

UFES. CEUNES. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo**. CEUNES: São Mateus, 2012.

UFES. CEUNES. Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo. CEUNES: São Mateus, 2019.

Sobre os Autores

Débora Schmitt Kavalek
quimicadebora@hotmail.com



Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2016). É Professora do Magistério Superior (Adjunto A) sob o regime de dedicação exclusiva no Departamento de Educação e Ciências Humanas na Universidade Federal do Espírito Santo, campus São Mateus. Atua no Curso de Licenciatura em Educação do Campo CEUNES/UFES.

Ariele Maria Santos dos Reis

ariellymreis@gmail.com

Discente do curso de Licenciatura em Educação do Campo- Habilitação em Ciências Naturais- CEUNES/UFES. Bolsista PIBEX.



Intervenção interdisciplinar e o tempo-comunidade do programa escola da terra, das águas e da floresta da Amazônia paraense no município de Acará, Brasil

Interdisciplinary intervention and the community-term approach in "programa escola da terra, das águas e da floresta da amazônia paraense" in the municipality of Acará, Brazil

Eula Regina Nascimento
Lindalva Ferreira Costa
Maria Divanete Sousa da Silva
Suany Rodrigues da Cunha

Resumo: Este estudo objetiva analisar a intervenção interdisciplinar desenvolvida pelos educadores-cursistas nas atividades do tempo-comunidade da formação do Programa Escola da Terra, das Águas e da Floresta da Amazônia Paraense no município de Acará. Justifica-se por trazer o debate sobre agricultura familiar e agronegócio, articulando a realidade vivenciada pelos sujeitos, com os conceitos da geografia e da história numa perspectiva interdisciplinar. Nessas condicionantes, este estudo emerge da inquietação: que intervenção interdisciplinar pôde ser construída a partir dos encaminhamentos da formação continuada de professores no âmbito do Programa Escola da Terra, das Águas e da Floresta da Amazônia Paraense no município de Acará? Como abordagem metodológica, utilizou-se pesquisa qualitativa, por meio de um estudo de caso e de observação participante. Os resultados da investigação evidenciam que, mediante os encaminhamentos da formação de história e geografia, os sujeitos puderam exercer a intervenção de forma interdisciplinar, no tempo-comunidade, problematizando as especificidades e a realidade de seus alunos por meio de diferentes ações educativas e de pesquisa nas comunidades onde exercem a docência. A sistematização das atividades culminou na proposta de um caderno temático expondo as experiências desenvolvidas.

Palavras-chave: Intervenção Interdisciplinar. Tempo-Comunidade. Programa Escola da Terra, das Águas e da Floresta da Amazônia Paraense.

Abstract: This study aims to analyze an interdisciplinary intervention developed by the students enrolled in learning activities organized according to community-driven terms (called community-term, or “*tempo-comunidade*” in Brazilian Portuguese, which contrasts with more traditional academic terms), during the development of the training program “*Escola da Terra, das Águas e da Floresta da Amazônia Paraense*” (School of Soil, Water and the Paraense Amazon Forest), taught in the municipality of Acará, Brazil. This methodology addresses the debate on family farming and agribusiness, articulating the reality experienced by the individuals involved in such debate, with concepts such as geography and history, through the lens of an interdisciplinary perspective. Considering these conditions, this study emerges from the concern: what interdisciplinary intervention could be built from the outcomes of practices of continuing education among teachers, especially within the scope of “*Escola da Terra, das Águas e da Floresta da Amazônia Paraense*”? The study’s methodological approach involved qualitative research, conducted through case study and participant observation. The results show that



addressing topics such as history and geography during the courses motivated the teachers involved to exercise interventions in an interdisciplinary approach within the community-term, problematizing the specificities and the reality of their communities' students, through varied and enriched educational and research practices. The developed activities were then systematized, which culminated in the proposal of dossier in the form of a textbook, aimed at sharing the developed experiments.

Keywords: Interdisciplinary intervention. Community-term. Escola da Terra, das Águas e da Floresta da Amazônia Paraense. Acará, Brasil.

Introdução

O Programa Escola da Terra foi instituído no âmbito do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, pela Portaria MEC nº 579 de julho de 2013, com o objetivo de promover a formação continuada de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas Escolas do Campo e Quilombolas, bem como oportunizar a construção de metodologias e recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas dessas populações. No Estado do Pará, o programa foi aderido pela Universidade Federal do Pará – UFPA e coordenado pelo Instituto de Ciências da Educação dessa instituição, via Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia – GEPERUAZ, e assumiu a nomenclatura de Programa Escola da Terra, das Águas e da Floresta da Amazônia Paraense.

O programa se materializou como curso de aperfeiçoamento em formação de professores, com carga horária de 200 horas, desenvolvido por meio da alternância pedagógica com tempos e espaços formativos. O tempo-escola se consistiu em um período de formação nos polos dos municípios contemplados pelos programas e o tempo-comunidade se deu através da realização de atividade em serviço. Assim, a partir das discussões promovidas na formação, os cursistas-educadores problematizavam e concretizavam suas práticas educativas.

A investigação deste estudo se constituiu na formação ocorrida no município de Acará no ano de 2016, a qual contou com 216 professores, em sua maioria, lotados em escolas multisseriadas. A equipe formadora era constituída por mestres e doutores com formação em Pedagogia, bem como, professores nas áreas de Ciências Humanas, Matemática, Língua Portuguesa e Ciências



Naturais, além de tutores indicados pela Secretaria Municipal de Educação de Acará, para acompanhar os educadores-cursistas nas atividades.

Em Acará, o programa dialogou com as experiências de luta pelo direito à educação, por meio de um projeto pedagógico vinculado aos interesses da classe trabalhadora do campo e na diversidade dos coletivos. Teve como motriz de base a interdisciplinaridade, trabalhada a partir dos seguintes eixos temáticos: currículo e identidade na/da escola do campo; diversidade ético-racial na/da escola do campo; currículo, ciências e identidade sociocultural; agronegócio e agricultura familiar; Projeto Educativo Socialista; currículo, conhecimento matemático e identidade, sempre possibilitando a articulação entre ensino e pesquisa em diálogo com os saberes dos sujeitos e a ciência. Assim, se constituíram as seis etapas de formação.

Nesse sentido, esta investigação buscou analisar a intervenção interdisciplinar desenvolvida pelos sujeitos nas atividades do tempo-comunidade, a partir dos encaminhamentos da IV etapa da formação do Programa Escola da Terra, das Águas e da Floresta da Amazônia Paraense no município de Acará. O motivo da escolha por tal etapa se deu pela especificidade da temática do agronegócio x agricultura familiar ter sido uma das indicações feitas pelos educadores-cursistas como uma problemática vivenciada no município, pelos desdobramentos da articulação com a história e a geografia, bem como por ter sido uma etapa em que se conseguiu consolidar a interdisciplinaridade no movimento de produção, de reconstrução e de socialização do conhecimento. Salienta-se que o município de Acará apresenta uma dinâmica territorial impulsionada pela cultura do dendê na Amazônia Paraense, um território que vem sendo comandado pela implantação de grandes projetos ligados ao agronegócio e, por consequência, esse uso ameaça os modos de vida e de produção dos agricultores familiares.

Diante dessa realidade, a IV etapa da formação buscou realizar um movimento dialético que envolveu a problematização da realidade do agronegócio x agricultura familiar, bem como a reflexão e a crítica no íterim das ações de ensino e aprendizagem, em direção à superação da fragmentação do conhecimento. Oportunizou compreensões sob a perspectiva emancipatória,



capaz de contribuir para construir com os educandos da multissérie, uma visão de totalidade dos processos sociais nos quais estão inseridos.

Para dimensionar a busca investigativa se delimitou uma pesquisa qualitativa através de um estudo de caso sobre a IV etapa da formação do Programa Escola da Terra, das Águas e da Floresta da Amazônia Paraense. Como instrumento para coleta de dados, utilizou-se a observação participante das ações desenvolvidas no tempo-escola e a socialização das atividades do tempo-comunidade.

A intervenção interdisciplinar e a sua relação na Alternância Pedagógica

A Alternância Pedagógica, assumida pela educação do campo, tem por característica a organização do tempo-escola e do tempo-comunidade, os quais permitem estabelecer uma relação na construção do conhecimento. Articulam os meios de vida dos sujeitos do campo com as dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais, de modo a problematizar as questões impostas pela lógica capitalista que persiste em desumanizar e negar as formas de existência presente no campo.

O ensino, com base nessa metodologia, constitui-se em um movimento do sujeito com o seu meio social em um espaço de produção de vida enquanto espaço educativo, onde os seres humanos e os sistemas se constituem em um movimento dinâmico de formação, e não numa mera transmissão de conhecimentos. “A formação está no e para além do espaço escolar e, portanto, a experiência se torna um lugar com estatuto de aprendizagem e produção de saberes, em que o sujeito conquista um lugar de ator protagonista, apropriando-se do seu processo de formação” (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2012, p. 23).

Molina (2015) reforça esse entendimento ao enfatizar que a Alternância ressignifica os processos de produção de conhecimento, por meio da troca de tempos e espaços de aprendizagens, em que as dimensões da vida são integradas à construção do conhecimento. A autora acrescenta ainda que, nessa perspectiva, a Alternância busca estabelecer uma relação não hierárquica e transdisciplinar entre os diferentes tipos de conhecimentos – o conhecimento teórico-científico e o conhecimento da experiência dos sujeitos – que se



desenvolvem na escola e na comunidade por meio da reflexão e da ação (MOLINA, 2011).

Os princípios e as diretrizes da Alternância aliados à intervenção interdisciplinar podem apresentar possibilidades de alcançar uma visão global de mundo, onde o todo e a relação com as suas partes auxiliam em ultrapassar as barreiras disciplinares. E, portanto, abrem-se possibilidades para que educadores e educandos possam “articular, religar, contextualizar, situar-se num contexto e, se possível, globalizar, reunir os conhecimentos adquiridos” (MORIN, 2002, p. 29).

Assim, a interdisciplinaridade pode servir de elo para propiciar a mediação entre os saberes da realidade dos sujeitos e as áreas de conhecimentos abordados na escola. Para Freire (2005), a interdisciplinaridade é o processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade, com a sua cultura. Busca-se a expressão dessa interdisciplinaridade pela caracterização de dois movimentos que são dialéticos: a problematização da situação, pela qual se desvela a realidade, e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada.

Na análise de Frigotto (1995, p. 26), a interdisciplinaridade se impõe pela própria forma de o “homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social”. Fundamenta-se no caráter dialético da realidade social, pautada pelo princípio dos conflitos e das contradições, movimentos complexos pelos quais a realidade pode ser percebida como única e diversa ao mesmo tempo, algo que impõe delimitar os objetos de estudo demarcando seus campos sem, contudo, fragmentá-los.

Nesse contexto da alternância pedagógica, a interdisciplinaridade visa uma formação humana como parte da totalidade social que coaduna em novas formas de pensar e fazer o mundo com as múltiplas determinações e mediações históricas que o constituem. Para Thiesen (2008, p. 548):

A interdisciplinaridade visa à recuperação da unidade humana pela passagem de uma subjetividade para uma intersubjetividade e, assim sendo, recupera a ideia primeira de cultura (formação do homem total), o papel da escola (formação



do homem inserido em sua realidade) e o papel do homem (agente das mudanças do mundo).

A interdisciplinaridade se constitui, assim, como fundamental no processo de formação humana, rumo à construção de um conhecimento crítico, criativo e impulsionador da transformação social. Esse movimento articulador da formação, através da alternância pedagógica, implica uma compreensão da totalidade, que permite aos sujeitos do campo, condições de intervir na disputa de um projeto de desenvolvimento alinhado às condições materiais de existência, que tenha como centralidade a vida humana.

Nessa perspectiva, luta-se por uma educação que problematize o campo e o compreenda como território de resistência pela disputa da terra como um bem fundamental para reprodução da vida. E assim, que se garanta o direito à educação para as populações do campo, referendando as experiências político-pedagógicas acumuladas por esses sujeitos, as quais devem ser reconhecidas e legitimadas pelo sistema público nas suas esferas correspondentes. Sempre respeitando os saberes e as práticas dos seres humanos envolvidos e a materialidade social que os instituí, enquanto marca de um projeto educativo.

É sobre esse ideário que os fundamentos, os princípios da Alternância Pedagógica e a interdisciplinaridade buscaram ser trabalhados na formação Programa Escola da Terra, das Águas e da Floresta da Amazônia Paraense, com vistas a abrir possibilidades de mediação entre o sujeito e a realidade, contemplando os processos de produção da vida, da cultura e dos conhecimentos. Dessa forma, suscitar uma concepção dialética e interacional de conhecimento, capaz de associar ensino e pesquisa, teoria e prática, transcendendo o modelo disciplinar e a visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento, enquanto desafio a ser implementado nas escolas do campo na Amazônia paraense, além de subsidiar reflexões para a atuação na multissérie.

Intervenção interdisciplinar e o tempo-comunidade na IV Etapa do Programa Escola da Terra, das Águas e da Floresta da Amazônia Paraense no município de Acará



A IV etapa do programa teve por eixo temático “Agronegócio *versus* Agricultura Familiar”, e como subtema, a Educação no Movimento Sem-Terra – MST e o Projeto Educativo Socialista, isso articulado a alguns conceitos da Geografia e da História. Buscou-se fazer o diálogo com a realidade vivenciada pelos sujeitos e suscitar reflexões sobre a importância da luta coletiva como estratégia de enfrentamento à hegemonia dominante.

O delineamento inicial se constituiu em um debate coletivo, refletindo e demarcando as diferenças entre o agronegócio e a agricultura familiar em Acará e identificando os impactos dos projetos em disputa no campo, bem como as consequências desses para o município. Para balizar a discussão com os educadores-cursistas, apoiou-se nas ideias de Fernandes e Molina (2004), os quais são incisivos em afirmar que esses projetos são distintos por apresentarem diferentes interesses, seguindo-se com a apresentação das características do projeto capitalista e do projeto camponês.

O projeto capitalista, em que impera o agronegócio, caracteriza-se por atender às demandas do capital por meio de ideologias que tentam convencer de que esse é o melhor modelo de organização da produção e o mais moderno. Dessa forma, vem concentrando terras, tecnologia de produção e políticas de desenvolvimento. Em contraponto, impõe ao pequeno agricultor uma situação de exploração de sua força de trabalho, degradando o meio ambiente, aumentando a pobreza e expropriando os sujeitos do campo. Contrário ao modelo capitalista, o projeto camponês tem suas unidades produtivas de base familiar, estimula a geração de emprego e a permanência na terra. Não é adepta ao produtivismo e nem à monocultura e sua lógica de produção se assenta na diversidade e na utilização de recursos naturais (FERNANDES; MOLINA, 2004).

Em Acará, a implantação de projetos capitalistas vem acirrando conflitos envolvendo as comunidades quilombolas que têm resistido, por meio da luta e da organização, denunciando os impactos causados pelas empresas, como a Biovale. Diante disso e por compreender que a educação do campo é parte da disputa hegemônica na conquista de um projeto de sociedade que represente os interesses da classe trabalhadora, a formação de educadores do campo primou



por articular essa realidade para o enfrentamento das contradições que emergem dos tempos, dos espaços e das artimanhas do capital.

A luta coletiva como estratégia de enfrentamento à relação antagônica entre capital e trabalho pressupõe tomada de posição. Ou se defende o modelo do capital para a agricultura, que é representado pelo agronegócio, ou se defende a agricultura camponesa, que é o projeto representado pelos trabalhadores. A tomada de posição e a escolha por um desses projetos “supõe entender que a realidade se move desde estes polos antagônicos em disputa e que as alternativas se constroem quando se aprende a agir sobre as contradições que emergem em cada momento e em cada lugar” (CALDART, 2015, p. 1).

Essas reflexões subsidiaram os educadores na compreensão desse contexto conflituoso e contraditório que reflete a realidade de Acará, além de instrumentalizá-los para o processo de resistência pela permanência no território quilombola e pelas condições materiais de reprodução da existência. A partir desse debate inicial, foi proposto aos educadores a elaboração de uma síntese sobre o entendimento das contradições que interferem diretamente na dinâmica da vida dos sujeitos do campo. O retorno do encaminhamento resultou na construção de atividades que denunciavam os impactos causados pelo agronegócio, como bem expressa a canção abaixo:

O Grito da Terra

Não posso trabalhar, não posso estudar
A ideologia está a sufocar
A terra está morrendo não dá mais pra plantar
O apoio da família só deixa a desejar
Cadê o bem-estar que o vale prometeu?
O desenvolvimento que ela prometeu?
Agricultura familiar o agronegócio comeu
Nem os trabalhadores vão sobreviver
Escola da terra no Acará chegou
Para nos orientar com muito amor
Com suas palestras nos despertou
A viver na terra como agricultor.
(CURSISTAS ACARÁ)



A canção retrata os impactos que a implantação do Biovale tem causado, interferindo diretamente nas formas de produção dos agricultores familiares de Acará. As promessas de geração de emprego e renda fizeram parte da ideologia propagada pela empresa, entretanto o que vem se firmando é a expropriação do sujeito de seu local de origem, de seu trabalho, de sua cultura e de suas relações sociais. A problematização dessas questões, por meio de um curso de formação continuada, instigou os educadores a olharem criticamente para a realidade que os circunda e projetar perspectivas de transformação.

A intervenção interdisciplinar se materializou na articulação entre o eixo temático e alguns conceitos de História, tais como, história local e memória coletiva; e da Geografia, a partir das discussões sobre território, lugar, espaço, sempre considerando a realidade do município de Acará. O coletivo de educadores foi dividido em diferentes espaços para aprofundamento dos referidos conceitos, diálogos e encaminhamentos de atividade que, por meio de poesias, paródias, teatros, externalizaram as discussões, possibilitando a articulação interdisciplinar no processo de ensinar e aprender, imbricados na valorização dos espaços identitários e de empoderamento quanto aos seus territórios, as suas histórias de vida e aos seus traços culturais.

Outra proposição pedagógica se deu com a divisão de quatro grupos. Cada conjunto de educadores-cursistas, de acordo com a leitura e reflexão dos textos, iria trabalhar na construção de um caderno temático, tendo por referência os elementos da natureza (água, terra, plantas e fogo), relacionando-os com os conceitos e articulando-os à história local do município. A apresentação dos cadernos temáticos ocorreu com produções e exposições, em que todos os participantes puderam compartilhar as experiências desenvolvidas através de músicas, paródias, poemas, danças e peça teatral, demonstrando uma articulação ímpar da historicidade e da territorialidade de um povo, através de suas criatividade em socializar os conhecimentos de forma interdisciplinar e, também, por outras formas de linguagem.

Para os encaminhamentos do tempo-comunidade, teve-se como referência, orientar e encaminhar proposições discutidas no tempo-escola da formação, materializando a ação no caderno temático. Nessa vertente, os



cursistas foram orientados a desenvolver as ideias das atividades propostas no IV módulo, com seus alunos, realizando as devidas adaptações de acordo com as realidades vivenciadas e, posteriori, apresentar os resultados por meio de relatos e de registros.

A exposição das atividades no tempo-comunidade apresentou práticas significativas sobre toda a temática explorada, trabalhada de forma interdisciplinar, de modo a promover a interação entre os alunos e os professores. As atividades refreenciaram o território em que habitam, perfazendo a relação com os modos de vida, a historicidade, as relações de poder e de resistência, as dinâmicas organizativas e produtivas, com as diversas áreas dos conhecimentos, incidindo em reelaboração inovadora que resgata possibilidades capazes de ultrapassar a aprendizagem mecanizada e o saber/pensar fragmentado.

Para exemplificar parte dessas atividades, traz-se uma proposta que foi apresentada por um educador-cursista através de um relato de experiência desenvolvido com uma turma multisseriada, em que foi utilizada a atividade pesqueira, o igarapé e o seu entorno, como recursos pedagógicos para desenvolver uma aula envolvendo as disciplinas de geografia, ciência e matemática de forma interdisciplinar.

Mediante os encaminhamentos da IV etapa do curso e o olhar para sua sala de aula, o professor já havia identificado que um aluno faltava constantemente às aulas e isso o levou a investigar as causas desse afastamento. Esse processo investigativo conduziu o professor a se deparar com a realidade da vida desse aluno, o qual por vezes faltava à escola por necessidade de ajudar os pais na pesca para garantir a alimentação da família.

A partir dessa constatação, o docente percebeu que a realidade que circunscrevia o trabalho poderia ser problematizada em sala de aula. Assim, o educador fez uma sondagem com o educando sobre a possibilidade de marcar um dia para realizar uma pescaria com toda a sua turma, de modo que esse aluno demonstrasse os procedimentos utilizados na pescaria e a importância em preservar o meio ambiente.



Diante da proposta, o aluno escolheu o lugar, o dia e preparou o material para a pescaria, e os demais alunos colaboraram com os utensílios que tinham. No dia escolhido, o educador esclareceu sobre os procedimentos de segurança que precisavam ser tomados, considerando que havia alunos de diferentes idades.

A aula iniciou com uma caminhada da escola até o local onde ocorreria a pescaria, sendo que nesse percurso o professor buscou trabalhar com noções de conteúdos geográficos, visando abranger os conceitos: localização, orientação e representação. Apresentou, ainda, a possibilidade de se orientar utilizando o GPS e a importância das novas tecnologias para a vida no campo.

O desenvolvimento da aula pode ser compartilhado com o educando, que logo assumiu a mediação do conhecimento, explicando os procedimentos e apresentando os materiais necessários para dar início à pescaria, como linha, anzol, caniço, rede e tipos de isca. O professor, nesse diálogo, aproveitou o contexto para problematizar toda a explanação e questionar sobre o porquê daquele material, vara e linha, e se não tinha outra coisa que podia substituir. O aluno, por sua vez, responde com muita confiança que todo material que ele utiliza sempre foi instruído pelos mais velhos, desde a vara para fazer o caniço, quando eles se organizam em um lugar específico para retirar galhos de árvore ou bambu para fazer a vara e a própria isca (minhocas), até o cuidado com o uso da linha e do anzol.

Conforme a pescaria se desenvolvia em meio à paisagem, vinham os questionamentos dos alunos, e em um determinado momento a pergunta foi: *“por que o igarapé não poderia ser reto?”* (ALUNO, 2016). Já que isso facilitaria a navegação e o próprio caminhar deles. Questionamento esse que possibilitou envolver novamente a geografia. Assim, com uma linguagem acessível, o professor explicita:

Que quem faz o percurso do igarapé não é a terra e sim a água, quando ela encontra uma dificuldade ela vai contornando onde é mais fácil para ela. Então isso aí já levou à consciência de que o ser humano não é quem constrói, mas a própria natureza (PROFESSOR, 2016).



O contexto oportunizou mobilizar conceitos da educação ambiental, evidenciando a necessidade do cuidado que se deve ter para manter o espaço limpo, a conservação do igarapé, haja vista que a manutenção da vida naquele ambiente depende daqueles elementos da natureza. Nessa lógica, quando o professor questionou o aluno que estava mediando a aula, como era sua relação com a natureza considerando o trabalho de pesca, segundo o professor, ele responde: *“O espaço que utilizava pra pescaria, utilizava com cuidado porque ele tinha consciência que aquele espaço era usado por muita gente, que não era só ele que dependia daquele espaço pra fazer a pescaria”* (ALUNO, 2016).

Outro aspecto que pôde ser trabalhado foi a paisagem do lugar, tendo o igarapé como ponto de partida, a importância das matas ciliares para a sua manutenção e a influência dessa mata para a temperatura da água. E como resposta a essa reflexão, um dos alunos expressa: *“Então a gente vai ter que proteger a parte que não tem? Alguns lugares as roças já estão chegando perto do igarapé e o que vai acontecer?”* (ALUNO, 2016). A resposta do professor a esse questionamento permitiu adentrar em outra disciplina, as Ciências da Natureza, através de maiores detalhamentos sobre a mata ciliar, as partes das plantas, tipos de raízes e a importância dessas para fazer a fixação da terra e, conseqüentemente, não descer para o igarapé, provocando o seu assoreamento.

A continuidade da aula se deu com a pescaria, os alunos começaram a pegar os peixes e diante da variedade das espécies, surgiram algumas dúvidas com relação ao formato, por que um é diferente do outro, o que acontece para o peixe flutuar, o que faz nadar. Mediante a essas problematizações, o professor respondeu às indagações, com um foco para o sistema respiratório dos peixes e aproveitou para fazer a abertura de um para mostrar os órgãos internos, com foco para o respiratório.

Ao retornarem para a sala de aula, o professor deu sequência sintetizando de forma interdisciplinar os conteúdos, utilizando-se de contextos abarcados na aula prática. Em sua fala, expressa essa dinâmica, evidenciando, ainda, sua visão sobre a condução desenvolvida:



A aula em um ambiente desse, ela é muito valiosa, porque o aluno ele tá vendo ali na prática como é que acontece, então para mim foi uma maneira de chamar eles para o conhecimento, pra trazer eles pra escola. Porque no outro dia nos fomos discutir tudo o que aconteceu naquela aula prática. A gente fez um trabalho para que eles pudessem responder dentro da escola e eles puderam colocar isso (PROFESSOR, 2016).

O relato evidencia que o processo de construção do conhecimento a partir da realidade concreta, da relação que os sujeitos do campo estabelecem com a natureza e com o trabalho, torna-se mais significativo, sendo assim a escola passa a ser atrativa. A intencionalidade do educador em propor atividades a partir da relação teoria e prática, mediadas pelos recursos pedagógicos disponíveis na natureza, além de possibilitar a articulação entre os saberes, despertou o interesse dos alunos. Soma-se a isso a possibilidade da interdisciplinaridade ser uma proposta capaz de valorizar a diversidade e as especificidades da multissérie e colocá-las em discussão, tornando o saber mais concreto e significativo.

Considerações finais

Em consonância com os objetivos propostos pela investigação abordada neste artigo, constata-se que no âmbito do Curso de Formação do Programa Escola da Terra, das Águas e da Floresta, da Amazônia Paraense se buscou garantir a organização do trabalho pedagógico via alternância pedagógica, de modo a possibilitar aos educandos, períodos alternados, tempo-escola e tempo-comunidade, em sintonia os com eixos temáticos e as áreas do conhecimento, através de uma intervenção interdisciplinar. Condições que aproximaram a realidade dos sujeitos no diálogo com os campos conceitual e prático, advindos da experiência pedagógica de cada educador, na qualidade de cursista, ressignificadas na dimensão individual e coletiva.

Dessa forma, os movimentos imbricados no tempo-escola puderam estabelecer diálogo com a fundamentação teórica, problematizando e refletindo temáticas pertinentes à realidade do campo, repercutindo na proposição de uma análise do fazer pedagógico e intervenção, pelos educadores-cursistas, em suas comunidades e salas de aula. Trata-se da efetivação prática das ações



educativas, planejadas, vivenciadas e analisadas à luz do referencial trabalhado no andamento do processo dos tempos formativos.

A força que vem da socialização desses movimentos demonstrou que as intervenções interdisciplinares nas comunidades contribuíram com a construção de pensar um projeto de sociedade, a partir da edificação de valores solidários e sentimentos coletivos, capazes de ajudar a tecer a rede de conhecimentos, experiências, inovações, integrações, articulações. Constituiu-se em um grande desafio no estabelecimento de perspectivas fortalecedoras, mobilizando relações dialógicas e ações coletivas no contexto amazônico.

Uma conjuntura de formação substanciada pelo embasamento de ensino e pesquisa a partir da realidade, em que o conhecimento aparece como alicerce para as práticas sociais, como instrumento de luta de classes, como inserção social, como constituição de uma consciência crítica e reflexiva, possibilita a intervenção do educador, a partir das necessidades sentidas em cada contexto escolar. Instiga a intervir na busca pela compreensão, problematização e transformação de uma dada realidade, algo que desafia uma disciplina isolada em detrimento das possibilidades de compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vistas.

Logo, a formatação metodológica adotada pelo curso de formação favoreceu o desabrochar de potencialidade cognitiva, política, criativa e crítica. Bem como, evidenciou a interdisciplinaridade nas escolas do campo, em especial nas multisseriadas, como potencializadora para a construção do conhecimento dentro de uma visão de totalidade em diálogo com a diversidade de anos, idades, níveis de aprendizagem, visões e leitura de mundo. No mais, a intervenção pedagógica, alinhada a um projeto pedagógico de formação comprometido com a emancipação humana, com a centralidade da terra e com a interdisciplinaridade, constitui-se como uma ação articuladora dos respectivos princípios. Pautou a construção de conhecimentos com intervenção, sem perder de vista a diversidade sociocultural e territorial da Amazônia, neste caso, na região Tocantina do Estado do Pará, no diálogo local e global, bem como as especificidades que constitui a multissérie.



Referências

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. Tempo Escola e Tempo Comunidade: Territórios Educativos na Educação do Campo. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Territórios Educativos na educação do campo**: escola, comunidade e movimentos sociais. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5).

CALDART, Roseli. Educação no MST e Projeto Educativo Socialista: Convicções e Desafios de Luta e Construção. In: **II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - ENERA**. Luziânia, 2015.

FERNANDES, Bernardo Maçano; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. (Orgs.). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 49ª Reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. **Licenciatura em Educação do Campo**: Registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Editora UFPR.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n. 39, set/dez. 2008.

Sobre os Autores

Eula Regina Nascimento

eu10eula@gmail.com

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2014). Doutorado Sanduíche pela Universidade de Valencia-Espanha/Universidade de Lisboa-



Portugal (2012). Componente da Equipe Pedagógica do Programa Escola da Terra das Águas e da Floresta da Amazônia Paraense no município de Acará (2016).

Lindalva Ferreira Costa

lindaacara14@gmail.com

Especialista em Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo. Coordenadora local do Programa Escola da Terra das Águas e da Floresta da Amazônia Paraense no município de Acará (2016).

124

Maria Divanete Sousa da Silva

divaped@bol.com.br

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (2015). Coordenadora de Polo do Programa Escola da Terra das Águas e da Floresta da Amazônia Paraense no município de Acará (2016).

Suany Rodrigues da Cunha

suanyrodrigues26@gmail.com

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará (2015). Componente da Equipe Pedagógica do Programa Escola da Terra das Águas e da Floresta da Amazônia Paraense no município de Acará (2016).



Educação do campo e resolução de problemas em uma escola comunitária rural

Field education and problem solving in a rural community school

Cidimar Andreatta

Norma Sueley Gomes Allevato

Resumo: O presente artigo propõe discutir aspectos da metodologia Resolução de Problemas como possibilidade para o ensino de Matemática em uma Escola Comunitária Rural que adota a Educação do Campo como modalidade de ensino da Educação Básica. De acordo com a legislação oficial brasileira (BRASIL, 2002), a Educação do Campo é considerada como modalidade de ensino da Educação Básica, tendo em vista sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, articulando-se a temporalidade e saberes próprios dos estudantes. Este trabalho, de natureza bibliográfica e aplicada faz parte de uma pesquisa maior de doutoramento (ANDREATTA, 2020), composto de uma seção introdutória em que caracterizaremos a modalidade de Ensino Educação do Campo e a metodologia da Resolução de Problemas - RP¹ para a aprendizagem de conteúdos e conceitos matemáticos. Em seguida, relataremos discussões teóricas acerca da Educação do Campo e da RP em contextos históricos e de aprendizagem, seguidas de uma prática pedagógica envolvendo a RP em turma de 5º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal Comunitária Rural – EMCOR, localizada no interior do estado do Espírito Santo. Por fim, exporemos as considerações finais e as referências. Os resultados da pesquisa demonstram que a aprendizagem dos estudantes ocorreu em um ambiente de diálogo e participação coletiva, principalmente quando os estudantes tiveram a oportunidade de discutir as resoluções do problema.

Palavras-Chave: Educação do Campo; Aprendizagem Matemática; Resolução de Problemas.

Abstract: This article proposes to discuss aspects of the Problem Solving methodology as a possibility for teaching Mathematics in a Rural Community School that adopts Rural Education as a Basic Education teaching modality. According to the official Brazilian legislation (BRAZIL, 2002), Education in the Countryside is considered as a teaching modality of Basic Education, in view of its connection to issues inherent to its reality, articulating the temporality and knowledge of the students. This work, of bibliographic and applied nature, is part of a larger doctoral research (ANDREATTA, 2020), composed of an introductory section in which we will characterize the modality of Teaching Rural Education and the methodology of Problem Solving - PR for the learning of mathematical concepts and contents. Then, we will report theoretical discussions about Rural Education and PR in historical and learning contexts, followed by a pedagogical practice involving PR in the 5th grade of Elementary School of a Rural Community School - EMCOR, located in the interior of the state of the Holy Spirit. Finally, we will present the final considerations and references. The results of the research demonstrate that the

¹ No presente artigo utilizaremos a sigla RP para designar Resolução de Problemas.



students' learning took place in an environment of dialogue and collective participation, especially when students had the opportunity to discuss the resolutions of the problem.
Keywords: Rural Education; Mathematics Learning; Problem Solving.

Introdução

O foco central do presente artigo é apresentar discussões históricas e teóricas acerca da metodologia da Resolução de Problemas (RP) em articulação a Educação do Campo, assim como uma prática pedagógica envolvendo o trabalho com essa metodologia para a aprendizagem de conteúdos e conceitos matemáticos em uma Escola Municipal Comunitária Rural.

A Educação do Campo como modalidade de ensino da Educação Básica, está amparada pelas *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo* (BRASIL, 2002), ratificada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), assim como outras legislações que discutiremos mais adiante na seção destinada a essa modalidade de ensino.

De acordo com tais diretrizes, o poder público precisa garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, considerando a importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país ancorado na justiça social, na solidariedade e no diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais.

Considerando as características, a cultura e o modo de vida dos estudantes da Educação do Campo, é que entendemos a possibilidade do trabalho pedagógico com a metodologia RP nessa modalidade de ensino da Educação Básica. A RP, como metodologia de ensino, está prevista nos *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN* (BRASIL, 1997, 1998) e na *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (BRASIL, 2017).

A proposta de discussão neste texto envolve a perspectiva da RP como metodologia de ensino, ou seja, como um recurso em favor da aprendizagem de conteúdos e conceitos matemáticos na modalidade de ensino – Educação do Campo.



Educação do Campo: contexto histórico e legislação oficial

De acordo com Andreatta (2013) a Educação do Campo surge no Brasil em um movimento de tentar romper com uma formação tecnicista voltada para as demandas do processo de industrialização, no qual o homem do campo e sua família não eram atendidos sob oferta de educação que contemplasse o desenvolvimento social e educacional.

A Educação do Campo surge então em um contexto de debates/embates, tentando instituir-se como um novo paradigma educacional, com a perspectiva de adotar um conceito mais amplo sobre educação nas dimensões familiar, afetiva e de trabalho, buscando a constituição do protagonismo dos sujeitos do campo em suas organizações sociais, a fim de complementar e potencializar o saber.

A realização da I e II Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo, ocorridas em Luziânia – GO, nos anos de 1998 e 2004, respectivamente, articularam uma agenda de reivindicações, baseadas nos movimentos de Educação Popular de Paulo Freire, na tentativa de combater o descaso do Estado para com as questões da educação da população rural (ANDREATTA, 2013).

Participaram dessas conferências diversos Movimentos Sociais, Sindicais, Organizações Sociais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação; das Universidades, Organizações Não Governamentais e Órgãos de Gestão Pública com atuação vinculada à educação e ao campo que reafirmaram a luta social por um campo visto como espaço de vida e por políticas públicas específicas para sua população.

As reivindicações, mobilizações e conferências contribuíram para a conquista de diretrizes e leis voltadas para a política de Educação Básica adequada para o campo. Podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que destaca em seu artigo 28 que os sistemas de ensino na oferta da Educação Básica para a população rural poderão promover adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região por meio de conteúdos curriculares e metodologias adequadas as necessidades e interesses dos estudantes do campo, bem como adequação do



calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas e adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Citamos também as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), assim como o Parecer do Conselho Nacional de Educação nº. 1 de 01 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), que estabelece dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação em Alternância. Em um contexto histórico mais atual tivemos a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010) que caracterizou a Educação do Campo como uma modalidade de ensino da Educação Básica.

A referida Diretriz da Educação Básica (BRASIL, 2010) destaca que deverão ser acolhidas formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo como a Pedagogia da Terra, no qual se busca um trabalho fundamentado na sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a Pedagogia da Alternância², na qual o estudante participa, concomitantemente e alternadamente de ambientes de aprendizagem na escola e no meio familiar/comunitária, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pela formação e aprendizagem do estudante.

Na Pedagogia da Alternância, a organização das atividades didático-pedagógica prevê o trabalho e a realidade do estudante como elementos centrais para as aprendizagens, funcionando como uma pedagogia preocupada com a relação entre a vida prática laboral e a escola, numa relação dialética: prática – teoria – prática. Nessa relação o diálogo é fundamental, uma vez que seus elementos constitutivos são ação e reflexão, podendo ser agentes de transformação da realidade e da constituição da autonomia do sujeito (FREIRE, 1981).

2 De acordo com Andreatta (2013) a Pedagogia da Alternância foi introduzida no Brasil, no final da década de 60, no interior do estado do Espírito Santo, recebendo forte influência das experiências francesas e italianas. O estado do Espírito Santo concentra o maior número e a maior diversidade de instituições pedagógicas em alternância. São diversas as denominações dessas escolas consideradas como Centros Familiares de Formação em Alternância que podem ser Escolas Famílias Agrícolas, Escolas Famílias Autônomas, Escolas Comunitárias Rurais, entre outras.



Nesse contexto de relação entre comunicação e aprendizagem é que vemos possibilidades de conexão entre Educação do Campo e a Resolução de Problemas ao perceber a importância do diálogo e da reflexão nas aulas de Matemática. A PA tem o diálogo como um dos elementos centrais na formação do sujeito, o que, em geral, não percebemos nos ambientes tradicionais de ensino que não adotam a PA.

Educação do Campo e Pedagogia da Alternância no contexto do município de Colatina e na escola participante da pesquisa

A Educação do Campo, como modalidade de ensino da Educação Básica, iniciou-se oficialmente no município de Colatina com a aprovação e a promulgação da Lei Municipal n.º 5.864, de 10 de julho de 2012 (COLATINA, 2012), após um longo processo de planejamento, debates e discussões entre poder público e as comunidades rurais. A referida lei destaca que essa modalidade de ensino será desenvolvida, preferencialmente, pela Pedagogia da Alternância – PA.

Esse processo de planejamento e discussões foi fundamental para a implantação da Educação do Campo no município, que emergiu da necessidade e da vontade das comunidades rurais de ter uma educação pública que pudesse atender às especificidades da região.

Após muitas discussões e abertura por parte do poder público municipal foi que, no ano letivo de 2011, a escola participante da pesquisa, passou pelo processo de transformação de escola regular para Escola Municipal Comunitária Rural – EMCOR “Pe. Fulgêncio do Menino Jesus”, por meio da Lei Municipal n.º 5.734, de 29 de junho de 2011 (COLATINA, 2011). Nesse mesmo ano ocorreu a transformação da Escola Pluridocente Municipal “São João Pequeno” para Escola Comunitária Rural e, mais tarde, no ano letivo de 2013, mais duas escolas municipais passaram a se organizar com a metodologia da PA.

Inicialmente a escola participante da pesquisa passou a se organizar metodologicamente com a Pedagogia da Alternância somente nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A expansão para os Anos Iniciais e a Educação Infantil foi ocorrendo de forma gradativa, com a utilização e aperfeiçoamento dos instrumentos da PA.



Mais recentemente, no ano letivo de 2016, houve a transformação de mais uma escola unidocente municipal para EMCOR, localizada na região leste do município. Ela passou a denominar-se EMCOR “Fazenda Pinotti”. Com a expansão de várias escolas municipais como modalidade de ensino da Educação do Campo, foi necessário regulamentar a Lei Municipal n.º 5.864, de 2012, com especificações e mais detalhes quanto à organização e ao funcionamento das escolas em relação à adoção da Pedagogia da Alternância.

Nesse sentido, a Lei Municipal n.º 6.362, de 03 de novembro de 2016 (COLATINA, 2016), passou a regulamentar a lei n.º 5.864, de 2012. Nessa nova lei fica assegurada, às escolas municipais que se constituem como um Centro Familiar de Formação por Alternância – CEFFA, a utilização dos instrumentos pedagógicos da PA, fundamentais para o desenvolvimento e a formação dos estudantes, levando em consideração a dinâmica socioeconômica da comunidade local das escolas e seus entornos.

Atualmente a escola - EMCOR “Padre Fulgêncio do Menino Jesus” atende estudantes desde a Educação Infantil até os Anos Finais do Ensino Fundamental, fazendo o uso de alguns instrumentos pedagógicos específicos dessa metodologia. A seguir discutiremos brevemente alguns instrumentos pedagógicos que vêm sendo utilizados pela escola.

A EMCOR “Pe Fulgêncio do Menino Jesus” tem priorizado, para o desenvolvimento de suas atividades, instrumentos pedagógicos como Plano de Estudo, Caderno da Realidade, Caderno de Acompanhamento, Visitas e Viagens de Estudos e Avaliação de Habilidade e Convivência.

Gimonet (2007) destaca que, se os instrumentos pedagógicos não explorarem o contexto de inserção das escolas com projetos educativos consolidados, pode ocorrer uma justaposição de atividades escolares. Os instrumentos pedagógicos da PA possibilitam a integração entre teoria e prática na *práxis* educativa das escolas, sendo o Plano de Estudo um deles.

De acordo com Telau, (2012) o Plano de Estudo é considerado um instrumento guia da Pedagogia da Alternância, que possibilita a construção e a efetivação entre teoria e prática. O plano orienta que todas as atividades desenvolvidas pelas escolas sejam pensadas e consolidadas de forma



colaborativa e argumentativa. A essência do Plano de Estudo é estudar os fenômenos a partir de uma manifestação objetiva/concreta e problematizá-los com diálogos e reflexões, em consonância com a teoria e os conhecimentos científicos. Esse movimento pode proporcionar as condições para desenvolver novos saberes e práticas.

Ademais, Andreatta (2013) ressalta que ele é um meio didático-pedagógico elaborado pelos professores/monitores da unidade de ensino e que ajuda a conduzir a aprendizagem, pois parte da necessidade do contexto local, levando os estudantes a descobrirem práticas e experiências utilizadas por seus familiares e pela comunidade.

Outro instrumento pedagógico da PA é o Caderno da Realidade, considerado por Gimonet (2007, p. 32) como um “livro de vida, rico em si mesmo de informações, análises e aprendizagens variadas”. O caderno articula-se aos livros acadêmicos ou didáticos para enriquecê-lo e para “construir o grande livro dos saberes a serem aperfeiçoados e das aprendizagens a serem feitas no presente de um percurso para o futuro” (p. 32). Ele permite sistematizações e reflexões provocadas pelo Plano de Estudo, com registros realizados pelos estudantes acerca das reflexões e das experiências educativas acontecidas durante o processo de formação dos estudantes, que pode ter sido na escola, na família ou na comunidade.

Por outro lado, o Caderno de Acompanhamento é um meio de comunicação e ligação entre a família do estudante e a unidade escolar. Nele são registradas, também pelos estudantes, as informações das atividades realizadas no meio familiar ou comunitário com o acompanhamento da família que atesta as atividades. Ele também leva as vivências ocorridas no ambiente escolar, atestado pelos professores e monitores (FREITAS, 2015).

A Avaliação de Habilidade e Convivência, também conhecida como Colocação em Comum, ocorre, geralmente, após a realização das atividades desenvolvidas pelos estudantes no meio familiar ou comunitário. Nesse momento, os estudantes socializam e sistematizam, na unidade escolar, os dados e informações colhidos na pesquisa realizada no âmbito da família ou da comunidade, de acordo com o Plano de Estudo, tendo a oportunidade de



conhecer a realidade dos colegas dentro de um determinado tema, assim como os problemas, as potencialidades e os aspectos que poderão ser aprofundados com o auxílio do professor ou do monitor (FREITAS, 2015).

As Visitas e Viagens de Estudos são momentos em que os estudantes participam de experiências fora do ambiente escolar, que proporcionam reflexões e discussões em torno de um tema proposto no Plano de Estudo. Tais visitas podem proporcionar-lhes “descobertas de realizações, de empreendimentos, de organismos, de serviços, de lugares... e oportunidades de encontro com seus atores...” (GIMONET, 2007, p. 47).

Sendo assim, os instrumentos pedagógicos da PA podem favorecer uma participação ativa do estudante, colocando-o na função de sujeito de sua própria aprendizagem. A articulação da vida do estudante com a escola e com os conhecimentos científicos é fundamental para o desenvolvimento e a consolidação desses instrumentos. É nesse contexto de relação e formação que a PA se constitui como uma alternativa de formação dos estudantes, seja em que contexto for. Os estudantes têm a oportunidade de (re)construir novas aprendizagens a partir do contexto em que estão inseridos.

A Metodologia da Resolução de Problemas

A RP como teoria surgiu em meados do século XX, nos Estados Unidos, contrapondo-se às práticas habituais de exercícios de repetição. Nesses exercícios é comum o professor fornecer à criança a forma de resposta que ele quer que a criança encontre, sem levar muito em consideração o pensamento e o raciocínio do indivíduo. De forma reativa a essa perspectiva de trabalho é que a RP foi se constituindo com uma teoria, com as contribuições do matemático e pesquisador George Polya, principalmente com uma das suas principais produções, um clássico na literatura mundial, *A arte de resolver problemas*³ (ANDREATA; ALLEVATO, 2018). Nesse livro, Polya (1945) apresenta quatro

³ O livro de Polya (1945) destaca uma preocupação com a melhoria das habilidades da Resolução de Problemas pelos estudantes e com a necessidade de os professores se tornarem bons resolvidores de problemas, para, assim, fazerem de seus alunos também bons resolvidores de problemas.



etapas⁴ do pensamento no processo de resolução de problemas: (i) compreensão do problema; (ii) elaboração de um plano; (iii) execução do plano; (iv) retrospecto.

No âmbito internacional outros pesquisadores propagaram a teoria de Polya, no intuito de explorar a RP no ensino de Matemática. Podemos destacar as contribuições de Kilpatrick (1987), Krulik e Reis (1997), Schoenfeld (1992, 2007), Van de Walle (2009), dentre outros.

A utilização da RP como metodologia de ensino para a aprendizagem de conteúdos e conceitos matemáticos foi estimulada, no cenário internacional, pelo *National Council of Teachers of Mathematics* – NCTM dos Estados Unidos, que contribuiu com uma série de recomendações/orientações para o trabalho do professor, com novas tendências que poderiam levar a melhores possibilidades de ensinar e aprender matemática.

De modo especial o NCTM produziu os *Standards* (NCTM, 2000), estabelecendo princípios e padrões de conteúdo e de processos que descrevem o conteúdo a ser trabalhado e a forma como os alunos devem aprender. Em se tratando dos padrões, Andreatta e Allevato (2018) destacam que o primeiro padrão de processo indicado pelos *Standards* foi a Resolução de Problemas, sugerindo-a como uma abordagem/metodologia para o trabalho em sala de aula.

As pesquisadoras brasileiras Onuchic e Allevato (2011) ressaltam que foi a partir dos *Standards* (NCTM, 2000) que os professores de matemática passaram a pensar na RP como uma metodologia de ensino possível para a aprendizagem de conteúdos e conceitos matemáticos. Elas acreditam que o ensino e a aprendizagem de Matemática através da Resolução de Problemas sugerem que o problema proposto aos estudantes possibilite a utilização de seus conhecimentos prévios, de modo que sejam capazes de escolher a melhor estratégia a ser utilizada para encontrar a solução e, assim, discutir e validar suas respostas e aprender matemática.

No Brasil, acompanhando as recomendações dos *Standards* (NCTM, 2000), tivemos a implantação dos *Parâmetros Curriculares Nacional - PCN*,

⁴ A pesquisa de Valerio (2017), disponível no *link*: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/55/55136/tde-06032017-101943/pt-br.php>, apresenta uma discussão acerca das etapas para Resolução de Problemas propostas por Polya (1945).



organizados em ciclos com dois volumes para o ensino fundamental (BRASIL, 1997, 1998) e um para o ensino médio (BRASIL, 1999). Esses documentos apontam a RP como um ponto de partida das atividades em Matemática, de forma que os estudantes possam levantar ideias matemáticas, estabelecer relações entre elas, desenvolver formas de raciocínio, estabelecer conexões entre temas matemáticos e de fora da matemática, desenvolver a capacidade de resolver problemas, dentre outros (ANDREATTA; ALLEVATO, 2018).

Concordamos com as orientações dos PCN quando destacam alguns princípios para o trabalho com a RP em sala de aula. São eles:

A situação-problema é o ponto de partida da atividade matemática e não a definição. No processo de ensino e aprendizagem, conceitos, ideias e métodos matemáticos devem ser abordados mediante a exploração de problemas, de forma que os alunos desenvolvam algum tipo de estratégia para resolvê-las; A resolução de problemas não é uma atividade para ser desenvolvida em paralelo ou como aplicação da aprendizagem, mas uma orientação para a aprendizagem, pois proporciona o contexto em que se pode aprender conceitos, procedimentos e atitudes matemáticas. (BRASIL, 1998, p. 41)

Com efeito, percebemos que o trabalho com a RP pode possibilitar aos estudantes a mobilização de conhecimentos e o desenvolvimento das habilidades de gerenciar as informações que estão a sua disposição. “Ainda [...] os alunos terão oportunidade de ampliar seus conhecimentos acerca de conceitos e procedimentos matemáticos, bem como de ampliar a visão que têm dos problemas, da Matemática, do mundo em geral e desenvolver sua autoconfiança” (BRASIL, 1998, p. 40).

Ao direcionarmos o olhar para a abordagem com a RP na *Base Nacional Comum Curricular - BNCC* (BRASIL, 2017), percebemos que aparece o termo “resolver problemas” na competência geral, direcionado à ideia de “preparar” o aluno para resolver problemas diante de situações e contextos das ciências. Nas competências específicas, o trabalho com a RP está voltado para uma perspectiva de aprender matemática para depois resolver problemas, e não resolver problemas para aprender matemática (ANDREATTA; ALLEVATO, 2018).



A afirmação a seguir, transcrita da BNCC, confirma tal perspectiva mencionada no final do parágrafo anterior.

[...] assim, espera-se que eles desenvolvam a capacidade de identificar oportunidades de utilização da matemática para resolver problemas, aplicando conceitos, procedimentos e resultados para obter soluções e interpretá-las segundo os contextos das situações. (BRASIL, 2017, p. 263)

135

Entretanto, identificamos também referências de abordagem com a RP como metodologia/recurso para a aprendizagem de conteúdos e conceitos matemáticos:

Os processos matemáticos de resolução de problemas, de investigação, de desenvolvimento de projetos e da modelagem podem ser citados como formas privilegiadas da atividade matemática, motivo pelo qual são, ao mesmo tempo, objeto e estratégia para a aprendizagem ao longo de todo o Ensino Fundamental. (BRASIL, 2017, p. 264)

Contra-pondo-se a perspectiva de trabalho em que primeiro se aprendem conteúdos matemáticos para depois resolver problemas é que propomos discussões neste artigo, entendendo que a RP é um recurso, uma metodologia, e a partir dela podemos aprender conteúdos e conceitos matemáticos, também na Educação do Campo.

O exemplo de uma prática pedagógica envolvendo a RP na Educação do Campo que apresentaremos na próxima seção está direcionado para a perspectiva metodológica das pesquisadoras Allevato e Onuchic (2014), que exploram o ensino de Matemática através da Resolução de Problemas não só com o objetivo de aprender matemática, mas também com o intuito de fazer matemática. Nesse contexto, propõem a perspectiva metodológica de Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática através da Resolução de Problemas. Essa ampliação se concretiza em um roteiro com dez etapas propostas por elas para a formalização de conteúdos matemáticos através de RP, conforme quadro 01.



Quadro 01 – Roteiro da Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática através da Resolução de Problemas

Etapa	Detalhamento
1. Proposição do problema	O professor escolhe o problema e organiza as tarefas
2. Leitura individual	Uma cópia do problema é entregue ao estudante e esse faz a leitura individual.
3. Leitura em conjunto	Em pequenos grupos os estudantes releem, discutem e interpretam o problema. O professor pode esclarecer eventuais dúvidas do que se pede no problema.
4. Resolução do Problema	Os estudantes utilizam seus conhecimentos anteriores na busca pela solução.
5. Observar e incentivar	O professor acompanha e monitora o processo de resolução do problema intervindo e estimulando o desenvolvimento do trabalho.
6. Registro das resoluções na lousa	Representantes dos grupos de estudantes são convidados a registrar, na lousa, suas resoluções. Resoluções certas, erradas ou feitas por diferentes processos devem ser apresentadas para que os estudantes as analisem e discutam.
7. Plenária	Em plenária discute-se e argumenta-se de forma coletiva as resoluções apresentadas. O professor atua como mediador das discussões, incentivando a participação ativa e efetiva de todos os estudantes.
8. Busca do consenso	A partir das discussões em conjunto busca-se chegar à conclusão sobre os resultados corretos.
9. Formalização do conteúdo	O professor formaliza o conteúdo, apresentando linguagem e notação matemática adequadas.
10. Proposição e resolução de novos problemas	Poderão ser propostos novos problemas a fim de consolidar as aprendizagens construídas nas etapas anteriores, assim como aprofundar as compreensões acerca do conteúdo/conceito matemático.

Fonte: adaptado de (ALLEVATO, 2014; ALLEVATO; ONUCHIC, 2014).

As autoras destacam que os problemas, ao serem propostos aos alunos, precisam possibilitar que utilizem seus conhecimentos prévios, de modo que sejam capazes de escolher a melhor estratégia para encontrar a solução e, assim, discutir, refletir e validar suas respostas e aprender matemática. Um bom

problema é, então, aquele que aguça o trabalho mental de forma prazerosa durante a investigação e a descoberta da resolução; promove a criatividade; e aprimora o raciocínio (ALLEVATO; ONUCHIC, 2014).

Prática Pedagógica⁵ envolvendo a Metodologia da Resolução de Problemas na Educação do Campo

O ensino da Matemática na Educação do Campo, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pode ser explorado através da Resolução de Problemas. A RP pode ser também um recurso em favor da aprendizagem de conteúdos e conceitos matemáticos com estudantes em um contexto da Educação do Campo.

Nessa perspectiva, a utilização da RP torna-se possível e viável nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola Comunitária Rural localizada em Colatina, estado do Espírito Santo. A prática pedagógica apresentada a seguir evidencia essa possibilidade. Apresentamos a resolução de um problema gerador envolvendo a metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática através da Resolução de Problemas com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental seguindo o roteiro metodológico apresentado no quadro 01.

O problema que apresentamos esteve relacionado ao tema gerador *Terra*, envolvendo medidas de massa, conforme apresentado no quadro 02.

Quadro 02 – Problema das Sacas de Café

No final da colheita de café o Senhor Alfredo conseguiu colher 55 sacas de café de 60 kg cada saca e precisa guardar o café no Armazém da Coobriel em São Gabriel da Palha. Alfredo alugou um caminhão que suporta até 3 toneladas de peso e não sabe se poderá transportar todo o café que produziu de uma só vez. Alfredo sem saber o que fazer foi até a Escola Padre Fulgêncio e pediu aos estudantes do 5º Ano para ajudá-lo a descobrir se o café poderá ser transportado em uma única viagem, para não pagar muito frete. E agora? Como podemos ajudar o Senhor Alfredo?

Fonte: (ANDREATTA, 2020)

Levando em consideração as etapas da metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática através da Resolução de Problemas

⁵ A prática relatada neste trabalho faz parte de uma pesquisa maior de doutorado (ANDREATTA, 2020), defendida em junho na Universidade Cruzeiro do Sul – Unicsul/SP, aprovada pela Comitê de Ética com parecer número 2.439.347 – Plataforma Brasil.



(ALLEVATO; ONUCHIC, 2014), iniciamos o processo de desenvolvimento do problema em um cenário de ação-reflexão-ação conjunta entre professor pesquisador, professor regente e estudantes, que conduziram esses momentos da pesquisa. Esse cenário foi se constituindo no desenvolvimento das etapas da metodologia, proporcionando liberdade e autonomia aos estudantes na construção das ideias e argumentações, de modo que agimos como mediadores e incentivadores em busca da solução do problema.

Na primeira etapa do processo, o professor pesquisador fez considerações junto aos estudantes sobre o contexto do problema, apresentando-o a eles e propondo análises iniciais e resoluções individuais. Na segunda etapa os professores pesquisador e regente acompanharam a leitura individual e silenciosa do problema. Após esse momento, um estudante pediu para ler em voz alta. Isto feito, a professora regente desafiou os estudantes a utilizarem os conhecimentos que já possuíam sobre medidas de massa, principalmente em relação à unidade de tonelada.

No terceiro momento/etapa, os professores envolvidos observaram as primeiras tentativas individuais de resolução do problema. Depois, em trios os estudantes começaram a discutir as primeiras resoluções e pensamentos que desenvolveram. Alguns queriam apagar o que haviam feito ao verem a resolução do colega. Então o professor pesquisador valorizou a resolução de cada estudante destacando que todas eram importantes, de forma que não se preocupassem naquela fase com resoluções certas ou erradas. Mas, ainda assim, alguns estudantes apagaram o que haviam desenvolvido.

Na quarta e quinta etapas, com a observação das resoluções, individuais e coletivas, percebemos que a maior parte dos estudantes conseguiu realizar o algoritmo inicial da multiplicação da quantidade de sacas de café pelo peso de cada saca. É curioso destacar que alguns estudantes, ao encontrarem a quantidade de café produzida pelo Senhor Alfredo, multiplicaram o resultado por três, referindo-se às 3 toneladas de limite do peso do caminhão, conforme a figura 1, a seguir:



$$\begin{array}{r}
 60 \\
 \times 55 \\
 \hline
 + 300 \\
 \hline
 300 \\
 \hline
 3.300 \\
 \times 3 \\
 \hline
 9.900
 \end{array}$$

Figura 1 – Resolução do problema das Sacas de Café
 Fonte: (ANDREATA, 2020)

Essa resolução sugere fragilidades na compreensão do problema e nas inferências acerca das informações fornecidas. Alguns estudantes vão realizando os cálculos com as informações trazidas pelo problema sem parar para refletir qual é o sentido do que está fazendo, ou sem estabelecer estratégias para a resolução.

Nesse sentido, percebemos que a metodologia de resolução de problemas aqui proposta pode minimizar a ocorrência de situações apresentadas no parágrafo anterior quando os estudantes têm a possibilidade de discutir, refletir e apresentar o que fizeram. O momento de discussão das resoluções em plenária, que corresponde às etapas seis e sete, é importante, pois o diálogo, a troca de ideias e discussão das concepções permitem reflexões e percepções que, possivelmente, em um ambiente de aprendizagem individual não ocorra. Nesse cenário o ensino é realizado através de parcerias entre professor pesquisador, professor regente e alunos, pois os estudantes têm liberdade para questionar, e em conjunto com o professor vão refletir e buscar o conhecimento, respeitando as singularidades e multiplicidades da sala de aula (LEAL JUNIOR; ALLEVATO, 2018).

Essas reflexões foram desencadeadas, nessa etapa, quando um representante de cada grupo apresentou as resoluções do problema na lousa. De uma maneira geral, a maioria dos estudantes conseguiu calcular corretamente a quantidade total de café produzida pelo Senhor Alfredo, porém divergiram as respostas dadas pelos estudantes às perguntas propostas no problema. Alguns foram bem gerais na resposta, destacando que era necessária a realização de duas viagens com o caminhão para transportar o café até o

armazém. Outros foram mais específicos e explicitaram a quantidade de peso em quilogramas e em sacas de café que poderia ser transportada em cada viagem. Um estudante preferiu dividir a quantidade de peso total das sacas de café pela metade, fazendo um “balanceamento” de peso entre as viagens, conforme presenciamos na figura 2:

R: Dando 2 partes de 27 sacas e meia.

$$\begin{array}{r} 33 \\ \times 100 \\ \hline 3300 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 3300 \overline{) 2} \\ 13 \\ \underline{70} \\ 0 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 7650 \overline{) 2} \\ 450 \\ \underline{30} \end{array}$$

Figura 2 – Resolução do problema das Sacas de Café
Fonte: (ANDREATTA, 2020)

É importante destacar que na etapa de escolarização dessa turma percebemos ainda a necessidade de representação ilustrativa e pictórica das situações, assim como a utilização de materiais concretos, o que também pode ser explorado em outras etapas de escolarização da Educação Básica. A utilização de estratégias como o desenho de figuras e representação de imagens pode ajudar a melhorar diversos processos envolvidos no pensamento matemático. Proença (2018) aponta que o estudante ao vivenciar a busca por padrões tendo a chance de supor, testar e desenhar pode melhorar a habilidade de formular hipóteses. Também Smole (1996) destaca a importância da utilização de símbolos no processo de aprendizagem da matemática, o que é possível no processo de aprendizagem com a RP, e propõe:

[...] relacionar o matemático e o pictórico através do desenho, como uma forma de comunicação, como uma parte importante da percepção espacial, como uma possibilidade de a criança iniciar a construção de uma significação para as diferentes representações com as quais terá contato ao longo da escolaridade, inclusive aquelas relacionadas à matemática [...] (SMOLE, 1996, p. 87).

Em plenária, nas sétima e oitava etapas, os professores pesquisador e regente e os estudantes discutiram as diversas formas de resolução e respostas

obtidas pelos estudantes, a fim de chegarem a um consenso sobre a melhor ajuda possível ao Senhor Alfredo. Diante das resoluções apresentadas na lousa, os professores ratificaram a necessidade do Senhor Alfredo receber a orientação da melhor forma possível e correta. Como a maior parte das resoluções apresentou a quantidade total de café produzida pelo Senhor Alfredo, sendo que a maior dificuldade foi identificar a quantidade de toneladas que representasse tal valor, foi necessário retomar na lousa as convenções das unidades de massa.

Após as reflexões e a compreensão acerca das convenções das unidades de massa, os estudantes que ainda não tinham percebido a quantidade de toneladas de café produzidas, perceberam que ela não podia ser transportada em uma única viagem pelo caminhão. De modo especial, um estudante defendeu que o café poderia ser levado em uma única viagem, justificando que o peso excedente a 03 toneladas era uma quantidade *pequena*. Nesse momento a professora regente destacou que o proprietário do caminhão poderia ser multado caso ultrapasse o limite de peso do caminhão, e que essa não era a informação correta a ser direcionada ao Senhor Alfredo.

A professora regente finalizou a discussão ressaltando que o problema proposto apresenta diversas possibilidades de respostas que poderão ser encaminhadas ao Senhor Alfredo, desde que o limite de peso do caminhão seja respeitado. Alguns estudantes sentiram-se tão importantes em poder ajudar o Senhor Alfredo que chegaram a perguntar se ele teria vindo mesmo à escola solicitar ajuda.

Esse protagonismo dos estudantes é significativo e constitui a base da Pedagogia da Alternância, no sentido de que o modo de vida e a cultura dos estudantes é tão formativo quanto às aulas. Freire (1983) destaca que um dos papéis da Educação está em problematizar com o(a)s educando(a)s a realidade que os mediatiza e não discorrer de maneira autoritária e assistencialista sobre ela, como se essa realidade fosse pronta e acabada.

Os estudos de D'Ambrósio (2005) também evidenciam a necessidade de valorizar a cultura na qual os estudantes estão inseridos, preparando-os para uma participação mais efetiva na comunidade.



Na décima e última etapa, após a formalização dos conteúdos propostos, o professor pesquisador pensou em uma outra situação e propôs um novo problema aos estudantes, tendo em vista a informação encaminhada pela professora regente de que cada saca de café custa em média, na região, R\$ 306,00 (trezentos e seis reais). A professora regente incentivou os estudantes a descobrirem qual o valor em dinheiro que o Senhor Alfredo poderia faturar com a venda do café. Se esse valor é muito ou pouco. Incentivou, ainda, os estudantes a pesquisarem em casa, com os familiares ou vizinhos, quais despesas são necessárias para a produção do café e que precisam ser descontadas após a venda do mesmo. A professora regente ficou de retornar essa discussão com os estudantes no dia seguinte, após o retorno das pesquisas que realizariam em casa.

Considerações Finais

Ao propormos neste artigo discussões históricas e teóricas da RP e da modalidade de ensino - Educação do Campo, assim como uma prática pedagógica envolvendo a metodologia da Resolução de Problemas em uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma EMCORR, percebemos a importância da conexão entre essa modalidade de ensino e a metodologia RP, pois a prática pedagógica demonstrada proporcionou aos estudantes momentos de interação, discussão, diálogo, autonomia e argumentação em diferentes contextos de aprendizagem envolvendo conteúdo matemático.

Na metodologia da RP, assim como em outras, o papel do professor é fundamental, tendo em vista que todo o trabalho precisa estar alicerçado nas relações que se estabelecem em sala de aula e no conhecimento que o docente tem dos estudantes. Na Educação do Campo da mesma forma que em outras modalidades de ensino da Educação Básica, cada estudante possui suas características e singularidades no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula e aprende de forma diferente os conhecimentos e os conteúdos que o professor pretende alcançar.

Constamos que a forma de organização didático-pedagógica em Pedagogia da Alternância da EMCOR participante da pesquisa, permitiu que



articulássemos a Resolução de Problemas com o contexto de vida dos estudantes favorecendo uma aprendizagem mais autônoma e dialógica.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como em outras etapas da Educação Básica e no Ensino Superior, é importante que o professor os motive a participar das resoluções dos problemas e a entender os conceitos ali contidos. Os estudantes precisam do fator motivacional para interessar-se pelo problema (ONUCHIC; ALLEVATO, 2011). De acordo com Leal Junior e Allevato (2018), muitos pesquisadores defendem a abordagem de ensino com a Resolução de Problemas como a mais indicada para a construção de conhecimento matemático, visto que ela coloca o aluno como principal responsável pela construção de seu conhecimento.

Sendo assim, acreditamos que a metodologia apresentada neste artigo pode ser indicada para a aprendizagem de conteúdos e conceitos matemáticos na Educação do Campo, principalmente nos primeiros anos de escolarização. Quando proporcionamos ambientes de aprendizagem mais próximos à realidade e ao contexto dos estudantes, percebemos um envolvimento mais favorável e propício à aprendizagem, principalmente quando há diálogos, troca de ideias, argumentações e discussões, o que foi possível identificar na prática pedagógica apresentada neste trabalho.

Referências

ALLEVATO, N. S. G. Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática: por que através da resolução de problemas: In: Seminário em Resolução de Problemas, 3. **APRESENTAÇÃO EM MESA REDONDA**. 2014, Rio Claro.

ALLEVATO, N. S. G; ONUCHIC, L. R. Ensino-aprendizagem-avaliação de Matemática: por que através da resolução de problemas. In: ONUCHIC, L. R. et al. (Org.). **Resolução de problemas: teoria e prática**. Jundiaí: Paco, 2014.

ANDREATTA, C. **Aprendizagem Matemática através da Elaboração e Resolução de Problemas em uma Escola Comunitária Rural**. 2020. 203f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2020.

ANDREATTA, C. **Ensino e Aprendizagem de Matemática e Educação do Campo: O caso da Escola Municipal Comunitária Rural “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”**, Município de Colatina, Estado do Espírito Santo. 2013.155f.



Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

ANDREATTA, C.; ALLEVATO, N. S. G. A resolução de problemas nos documentos de orientação curricular oficiais da Educação Básica Brasileira. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 07., 2018. Foz do Iguaçu, PR. **Anais eletrônicos...** Foz do Iguaçu: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, SBEM, 2018. p.1-12. Disponível em: http://www.sbemparana.com.br/eventos/index.php/SIPEM/VII_SIPEM/paper/view/466/498. Acesso em: 09 abr. 2019.

144

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília-DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática – 1.º e 2.º ciclos**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática – 3.º e 4.º ciclos**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática – Ensino Médio**. Brasília, MEC, 1999.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 1, de 03 de abril de 2002 – **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2002.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n.º 1, de 01 de fevereiro de 2006 – **Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2006.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 13 de julho de 2010 – **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução 2/2017. **Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

COLATINA. **Lei nº 5.734, de 29 de junho de 2011**. Altera denominação da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”. Colatina: Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <http://legislacaocompilada.com.br/colatina/norma.aspx?id=2348&tipo=1&numero=5734&ano=2011>. Acesso em: 15 out. 2018.

COLATINA. **Lei nº 5.864, de 10 de julho de 2012**. Institui a Educação do Campo no município de Colatina. Colatina, ES, 2012.

COLATINA. **Lei nº 6.362, de 3 de novembro de 2016**. Regulamenta a Lei Municipal nº 5.864, de 10 de julho de 2012, que institui a Educação do Campo no município de Colatina. Colatina, ES, 2016. Disponível em:



<https://leismunicipais.com.br/ES/COLATINA/LEI-6362-2016-COLATINA-ES.pdf>.

Acesso em: 21 ago. 2019.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 2. ed. 2ª reimp, Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, G. V. **Formação em Pedagogia da Alternância: um estudo sobre os processos formativos pela AMEFA junto aos monitores das EFAs do meio Jequitinhonha – MG**. 253f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2015.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFA's**. Coleção AIDEFA, São Paulo: Vozes, 2007.

KILPATRICK, J. Problem formulating: where do good problems come from? In: SCHOENFELD, A. H. **Cognitive science and mathematics education**. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 1987, p. 123-147.

KRULIK, S.; REYS, R. E. **A resolução de problemas na matemática escolar**. Tradução de Hygino H. Domingues e Olga Corbo. São Paulo: Atual, 1997.

LEAL JUNIOR, L. C.; ALLEVATO, N. S. G. Momento pedagógico e pedagogia da pergunta: deslocamento conceitual para a prática em resolução de problemas. In: PINHEIRO, J. M. L.; LEAL JUNIOR, L. C. (Orgs.). **A matemática e seu ensino: olhares em educação matemática**. São Paulo: Livraria da Física, 2018.

NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS. **Principles and standards for school mathematics**. Reston: NCTM, 2000.

ONUCHIC, L. R.; ALLEVATO, N. S. G. Pesquisa em resolução de problemas: caminhos, avanços e novas perspectivas. **Boletim de Educação Matemática – BOLEMA**, Rio Claro, v. 25, n. 41, p. 73-98, dez. 2011.

POLYA, G. **A arte de resolver problemas**. Trad. e adapt. de Heitor Lisboa de Araújo. Rio de Janeiro: Interciência, 1978 [1945].

PROENÇA, M. C. **Resolução de Problemas: encaminhamentos para o ensino e a aprendizagem de Matemática em sala de aula**. Maringá: Eduem, 2018.

SCHOENFELD, A. H. Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense making in mathematics. In: GROUWS, D. (Ed.). **Handbook of research on mathematics teaching and learning**. New York: McMillan, 1992. p. 334-370.

SCHOENFELD, A. H. Problem solving in the United States, 1970–2008: research and theory, practice and politics. **ZDN Mathematics Education**, Karlsruhe, n. 39, p.537-551, 2007.

SMOLE, K. C. S. **A matemática na educação infantil**: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

TELAU, R. A importância do plano de estudo - a metodologia da Pedagogia da Alternância - na formação dos estudantes do 9º ano da Escola Municipal Comunitária Rural Padre Fulgêncio do Menino Jesus. Projeto de Pesquisa e Experimentação Pedagógica (Especialização em Pedagogia da Alternância e Educação do Campo) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

VALERIO, W. **Resolução de problemas, uma abordagem com questões da OBMEP em sala de aula**. 2017. 87f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional, Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

VAN de WALLE, J. A. **Matemática no Ensino Fundamental**: formação de professores e aplicação em sala de aula. Tradução de Paulo Henrique Colonese. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Sobre os Autores

Cidimar Andreatta

cidimarc@gmail.com

Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul (unicsul/SP).

Mestre em Educação, Ciências e Matemática pelo Instituto Federal do Espírito Santo (2013).

Professor Titular do curso de Pedagogia da Faculdade Pública de Ensino Superior de Linhares - Faceli

Norma Suely Gomes Allevato

normallev@gmail.com

Professora Doutora e Pesquisadora da Universidade Cruzeiro do Sul - SP..



Formação continuada de educadores e gestores da Escola do Campo José Paim de Oliveira: reflexões e significados

Continuing Education of educators and managers from the Field School José Paim de Oliveira: considerations and meanings

Jaqueline da Costa Braz
Eliane Aparecida Galvão dos Santos
Janaína Pereira Pretto Carlesso

Resumo: O presente artigo apresenta os resultados da formação continuada desenvolvida com um grupo de educadores e gestores de uma Escola do Campo da Rede Municipal de Santa Maria/ RS. A amostra foi composta por oito participantes. O instrumento utilizado na coleta foi aplicação de questionários antes e após os encontros de formação. O tipo de pesquisa configura-se como um estudo de caso comparativo. Os resultados apontaram que, após a formação continuada, pontos importantes referentes à prática docente foram repensados. Desse modo, os educadores refletiram sobre as suas concepções de Escola do Campo, de currículo e de aspectos relevantes acerca das práticas pedagógicas, criando novos caminhos para atuação na escola e na comunidade. Isso foi possível observar por meio de maior ampliação do planejamento de ações interdisciplinares contextualizadas na construção de um projeto coletivo, o qual valoriza os saberes, a história e as contribuições de todos os sujeitos que fazem parte da escola, na busca por contemplar a diversidade do Campo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Estudo de caso. Prática docente. Interdisciplinaridade.

Abstract: This study shows the results of a continuous training that has been developed with a group of teachers and managers of a municipal countryside school in Santa Maria/ RS. The sample is made of eight participants. The tool used to get the data was a questionnaire applied before and after the training meetings. The research is a comparative case study. After the continuous training, it was possible to observe that important aspects concerning teaching practice have been reconsidered. This way, the teachers thought about their conceptions of school (and countryside school), curriculum, as well as meaningful aspects about their pedagogical practices. This leads to creation of new ways to understand the performance within the school and the community. It was possible to observe these aspects by the improvement of the interdisciplinary actions planning which was contextualized into the construction of a collective project that values knowledge, history and contributions of all individuals who take part in the school searching for the Countryside diversity.

Keywords: Countryside Education. Case Study. Teaching practice. Interdisciplinarity.

Introdução

A Educação do Campo, atualmente tem conquistado espaços nas discussões de políticas públicas no Brasil, possibilitando diálogo entre as organizações e os movimentos sociais e a sociedade civil. A possibilidade de garantir o direito à acesso e permanência com sucesso nos diferentes níveis de



ensino, para as populações do Campo, inicia um debate acerca das reais reivindicações realizadas pelos movimentos sociais, as quais lutam por uma educação que atenda às necessidades desses povos. Desde então, a realidade dessas pessoas vem sendo amplamente discutida, com a realização de encontros das esferas nacionais, estaduais e municipais e com as organizações envolvidas na luta pela Educação do Campo.

Para pensar essa educação a partir de seus sujeitos é preciso considerar a formação dos profissionais que atuarão na construção do fazer pedagógico. Um das formas para um bom desenvolvimento do ensino-aprendizado é o trabalho coletivo entre escola e comunidade, na busca de um currículo integrado e interdisciplinar, voltado à pesquisa, ao diálogo e ao contexto do educando.

A construção do currículo da Escola do Campo necessita, também, da investigação da realidade na qual a escola está inserida para, assim, pautar uma Proposta Pedagógica consolidada em significados e conhecimentos coerentes com as práticas sociais de seus indivíduos. Os educadores possuem um papel fundamental nessa construção e consolidação, pois são disseminadores do conhecimento. Esse deve ser histórico, mas também rico de sentidos e ligado à cultura dos povos do Campo. Nessa direção, Arroyo afirma que:

Os movimentos sociais inauguram e afirmam um capítulo na história da formação pedagógica e docente. Na diversidade de suas lutas por uma educação do/no campo, que fazem parte de um outro projeto de campo, priorizam programas, projetos e cursos específicos de Pedagogia da Terra, de formação de professores do campo, de professores indígenas e quilombolas. Como está sendo construída essa concepção de formação? Quem são os sujeitos dessa política? Como ela contribui na consolidação da educação do campo? Que contribuições traz para as políticas e os currículos da formação docente e pedagógica? (ARROYO, 2012. p. 360).

A formação continuada proposta nas escolas deve garantir este debate constante sobre a melhor maneira de transformar a educação significativa para os educandos do Campo, garantindo o direito ao ensino de qualidade. Nesse sentido, as autoras Santos et al. (2019) trazem reflexões sobre a importância de políticas de formação continuada para a Educação do Campo, ressaltando que esse processo



[...] demanda do entendimento por parte do professor e das instituições dos quais fazem parte, da necessidade e dos benefícios que a formação continuada pode trazer ao processo de ensino e aprendizagem, considerando que a partir dela, os professores terão a possibilidade de ampliar seu repertório de conhecimentos, saberes e práticas pedagógicas (SANTOS et al., 2019, p. 9).

Dito isso, o objetivo deste trabalho é refletir sobre a formação continuada dos professores atuantes na Educação do Campo. Para tanto, foi feito um estudo de caso comparativo sobre as concepções dos educadores sobre currículo, interdisciplinaridade, Proposta Pedagógica e prática docente na Escola do Campo.

Metodologia

Caracterização da pesquisa

O método de pesquisa empregado nesta análise é o estudo de caso. Essa técnica de pesquisa consiste em coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa. São necessários alguns requisitos básicos para sua realização, entre os quais, severidade, objetivação, originalidade e coerência. Segundo Yin (2001), o estudo de caso refere-se ao estudo minucioso e profundo de um ou mais objetos. Ele pode permitir novas descobertas de aspectos que não foram previstos inicialmente.

A abordagem metodológica da pesquisa é de cunho qualitativo, pois considera-se que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, não podendo ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Essa não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. Ademais, o pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. Nesse caso, as questões



são investigadas no meio em que se apresentam, sem qualquer adulteração intencional do pesquisador (PRODANOV; FREITAS, 2013).

A presente pesquisa foi realizada na Escola Municipal José Paim de Oliveira, Escola do Campo, localizada no Município de Santa Maria/RS, no ano de 2019. A partir dos dados coletados em questionários, foram elaboradas categorias para analisar os resultados obtidos, por meio do método de Análise de Conteúdo. Segundo Bardin (2006, p. 38), tal método é um conjunto de técnicas dividido em três etapas básicas: a primeira é a pré-análise; a segunda é a exploração do material; e a terceira é o tratamento, inferência e interpretação dos resultados. Sendo assim, esse método é caracterizado como um conjunto de técnicas de estudo das comunicações, realizado sistematicamente e objetivamente para “[...] descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) das mensagens” (BARDIN, 2006, p. 38).

Sujeitos do estudo

A amostra do estudo foi composta por oito professores da escola supramencionada. A média de idade dos docentes é de 40 anos; o tempo de docência é de 20 anos, em média; e dos oito participantes, dois são do sexo masculino. Em relação a formação acadêmica, cinco têm formação em Pedagogia, um em Educação Física, um em Matemática, dois possuem mestrado, e um com formação em Educação Especial e doutorado.

Instrumentos de coleta de dados

Na coleta de dados foram utilizados dois tipos de questionários (A e B) de caráter investigativo com questões abertas. “Nas questões abertas, os respondentes ficam livres para responderem com suas próprias palavras, sem se limitarem à escolha entre um rol de alternativas” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 109). A aplicação do questionário A teve o objetivo de investigar os conhecimentos prévios dos professores, referentes à: 1) Elaboração e implementação da Proposta Pedagógica da Escola do Campo; 2) Organização



do currículo escolar no contexto da Educação do Campo; 3) Interdisciplinaridade na Educação do Campo. É importante destacar que esses temas foram o centro dos estudos e das reflexões realizados nos encontros de formação continuada, organizados pela pesquisadora aos participantes deste estudo.

No primeiro encontro houve a aplicação e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para participação voluntária dos professores no estudo. Em seguida ocorreram os encontros formativos e, após esses, foi realizada também a aplicação do questionário B. A finalidade desse era investigar se a proposta desenvolvida neste trabalho possibilitou aos participantes reflexões e ressignificações referente às questões levantadas e discutidas nas rodas de conversas formativas e reflexivas.

Quanto aos aspectos éticos, considerou-se que esses devem ser rigorosamente seguidos em pesquisas que envolvem seres humanos. Dessa forma, a presente pesquisa foi avaliada e aprovada pelo Comitê de Ética (CEP) em Pesquisa da Universidade Franciscana, sob o número de Parecer 3.400.140.

Análise comparativa

As respostas obtidas dos Questionários A e B foram o objeto da análise deste estudo. O propósito foi realizar uma análise comparativa dos conhecimentos dos professores, referente ao assunto abordado, antes da participação dos encontros formativos, propostos pela pesquisadora, e posteriormente às intervenções realizadas. Essas se deram por meio de rodas de conversas formativas e reflexivas e palestras informativas. Assim, é possível verificar se o trabalho realizado nesta pesquisa mobilizou reflexões e ressignificações nos participantes do estudo.

Realizar o método comparativo é pertinente, pois ocupa-se da explicação dos fenômenos e permite analisar o dado concreto, deduzindo desse “[...] os elementos constantes, abstratos e gerais” (LAKATOS; MARCONI, 2007, p. 107).

A seguir, no Quadro 1, são apresentadas as categorias elaboradas para discussão dos dados obtidos na aplicação da pesquisa.

Quadro 1 – Categorias analisadas

1) Proposta Pedagógica e metodologias utilizadas no contexto da Educação do Campo.
--



2) Interdisciplinaridade na Educação do Campo.
3) Formação Continuada sobre Educação do Campo e contribuições da pesquisa acerca da prática docente na Escola do Campo.

Fonte: As autoras (2019).

Resultados e discussões

Neste tópico a discussão é pautada nas questões e respostas dos Questionários A e B, apresentadas nos quadros 2 e 3, respectivamente, referentes à análise da categoria *Proposta Pedagógica e Metodologias utilizadas no contexto da Educação do Campo*.

Quadro 2 – Questões e respostas dos participantes do Questionário A

QUESTIONÁRIO A	RESPOSTAS
<p>1. Aponte suas considerações com relação à elaboração e implementação da Proposta Pedagógica (PP) da escola dentro do contexto da Educação do Campo.</p>	<p>P1¹ “A PP está sempre sendo olhada e revisitada por todos, para que realmente seja a base para o nosso trabalho, com sentido de realidade: o saber e o fazer”.</p> <p>P2 “Deve ser voltada para este público alvo, o qual tem suas especificidades diferenciadas do Urbano”.</p> <p>P3 “A elaboração e implementação da PP acontece de forma colaborativa, com embasamento teórico por parte da equipe gestora”.</p> <p>P4 “A escola está buscando alternativas para a implementação de ações que venham ao encontro da Proposta Pedagógica e ao interesse dos alunos do Campo, sendo que através dos projetos desenvolvidos na escola consegue-se atingir em parte o que está proposto no PP”.</p> <p>P5 “A PP da escola está muito vinculada com a realidade da comunidade, busca trazer para o fazer pedagógico atividades que caracterizam como do Campo”.</p> <p>P6 “Está elaborado dentro da realidade e da localização da escola; Aborda temas e conteúdos dentro da identidade e fazeres da comunidade; Propõe novos temas para a comunidade escolar”.</p> <p>P7 “O processo de elaboração e implementação da Proposta Pedagógica da do Campo é complexo, sem dúvida! Inicialmente se faz necessário dar voz a toda a comunidade escolar: professores, estudantes, pais e funcionários. Sobretudo esta comunidade precisa conhecer a realidade do Campo e a partir desta compreensão definir o porquê e para quem este espaço educativo se constitui”.</p> <p>P8 “Considero que estamos em processo de construção/implementação da Proposta Pedagógica da nossa escola. Justifico este meu entendimento a partir</p>

¹ A letra P com o número é utilizada para se referir ao professor participante desta pesquisa.

	<p>da caminhada que vem sendo estabelecida. Inicialmente foram propostos projetos específicos buscando valorizar e vincular as experiências do cotidiano do Campo ao fazer pedagógico desenvolvido no contexto da escola. Apesar dos projetos fomentarem a identidade cultural do Campo, se constituíam como ações complementares e não necessariamente interligadas ao contexto dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula. No entanto, é importante destacar que essas práticas contribuíram para a constituição da identidade da nossa escola, enquanto Escola do Campo! Atualmente, além do fortalecimento dos referidos projetos, tem-se buscado integrar conteúdos curriculares partindo dos saberes do campo da nossa realidade local, para tanto, aproximando escola e comunidade. É importante destacar, que essa caminhada visa não se limitar ao desenvolvimento de competências, mas também de habilidades, valores e vivências estimuladas pela proposta da nossa Escola do Campo. Enquanto Escola do Campo muito se caminhou, mas sempre há que se caminhar!”.</p>
<p>1.1 Quais metodologias você faz uso em sala de aula, a partir do currículo elaborado no contexto da Educação do Campo?</p>	<p>P1 “Metodologias baseadas na reflexão e diálogo com a intenção de ressignificar aprendizagens e atitudes”.</p> <p>P2 “Procuro trabalhar com metodologias variadas, sempre tendo como referencial o tema a ser observado...”.</p> <p>P3 “Minhas aulas são desenvolvidas com rodas de conversas, na maioria das vezes são utilizadas as experiências dos alunos e das famílias. É comum enviar aos pais temas de casa com o objetivo de coletar informações sobre o assunto que está sendo proposto em aula”.</p> <p>P4 “Procuro sempre que possível fazer considerações e trazer exemplos do cotidiano do Campo. Em praticamente todos os conteúdos é possível fazer esta relação com as práticas desenvolvidas diariamente pelos moradores do Campo, justificando o porquê estudar tal conteúdo”.</p> <p>P5 “Metodologias variadas que sempre que possível, vínculo com a realidade da escola”.</p> <p>P6 “Esclarecimentos constantes sobre como, por que e onde queremos chegar”.</p> <p>P7 “Partindo do pressuposto que a Escola do Campo precisa ser alicerçada na sua realidade, faz-se necessário para tal desenvolver metodologias ativas a fim de contribuir para a construção do conhecimento. Investigar os problemas da comunidade, conhecer a cultura local, formas de trabalho, de lazer, de organização, possibilita tornar a escola mais viva, mais real, mais significativa, mais concreta para produção do conhecimento”.</p>

	<p>P8 “Busco conhecer a realidade dos meus alunos, identificar suas dificuldades e potencialidades de aprendizagem, enfim, realizar um diagnóstico pedagógico de cada um deles. Em sala de recursos multifuncional parto deste conhecimento inicial para direcionar meu planejamento, o qual é organizado a partir da proposição de temáticas significativas para os alunos e, portanto, muitas delas envolvem o contexto do Campo. Outra</p>
	<p>metodologia se estabelece a partir da interlocução com os professores para que conheçam os estilos cognitivos dos alunos, que possamos trocar informações e possamos planejar as flexibilizações necessárias no processo de ensino e aprendizagem. Dependendo dos objetivos previstos, o aluno pode demandar o desenvolvimento de ações do Atendimento Educacional Especializado também no contexto de sala de aula, ou ainda, nos intervalos. A partir da relação com as famílias, busco não apenas conhecer o aluno ou garantir o seu acesso aos demais acompanhamentos especializados necessários, mas envolver a família no processo de escolarização do seu filho”.</p>
<p>1.2 A temática sobre Educação do Campo é discutida/trabalhada na escola onde atua, entre professores e equipe diretiva?</p>	<p>P1 “Sim. É por isso que sinto que estamos no caminho certo. Que somos Escola no Campo e do Campo. E que o ensino faz uma grande diferença na vida dos nossos alunos e familiares”.</p> <p>P2 “ Sim. Com bastante frequência”.</p> <p>P3 “Sim. O tema Educação do Campo é sempre presente em nossas ações pedagógicas. Somos do Campo e trabalhamos pelo Campo”.</p> <p>P4 “Sim. De um certo tempo para cá esta temática está largamente discutida e está sendo feita a tentativa de contextualização da realidade do Campo com os conteúdos trabalhados”.</p> <p>P5 “Sim”.</p> <p>P6 “Sempre que se faz necessário, como retomada, visando novas metodologias, novos pontos a serem atingidos”.</p> <p>P7 “Sim, a Educação do Campo é pauta permanente dos encontros de formação continuada em serviço”.</p> <p>P8 “Sim. Lembro que no início das discussões haviam muitos questionamentos por parte do grupo de professores quanto a necessidade de construir uma identidade de Escola do Campo. As experiências docentes e o currículo ainda estavam muito vinculados as relações urbanas, mas o acesso as formações continuadas foram possibilitando o entendimento que ao nos constituirmos como uma escola "no" e "do" Campo não colocaria o currículo em posição de inferioridade ao processo de ensino e aprendizagem estabelecido na cidade, mas sim possibilitaria contemplarmos a realidade educacional do Campo da nossa comunidade.</p>

	Nesse contexto, enquanto escola estamos constantemente buscando fortalecer nossa identidade de Escola do Campo, sendo o processo de formação continuada fundamental para refletir sobre a prática desenvolvida”.
--	--

Fonte: As autoras (2019).

Quadro 3 – Questões e respostas dos participantes do Questionário B

QUESTIONÁRIO B	RESPOSTAS
1. Após a proposta realizada nesse estudo foi possível rever e repensar acerca de sua prática docente em uma Escola do Campo?	<p>P1 “É muito importante estarmos constantemente revendo teorias que nos possibilitem repensar nossa prática. Principalmente da realidade educacional complexa que temos. Esse trabalho nos possibilitou esse exercício de análise e mudança”.</p> <p>P2 “Sim, principalmente porque nos instigou a repensar nossa prática como professores da Escola do Campo”.</p> <p>P3 “Após ouvirmos a proposta, houve várias possibilidades na nossa prática pedagógica. Uso como exemplo a tecnologia associada ao cotidiano rural. Visitas às propriedades, registros fotográficos, vídeos feitos com alunos e trabalhadores rurais”.</p> <p>P4 “Com certeza a proposta fez a gente refletir sobre o que é ser uma escola ‘do’ e ‘no’ Campo”.</p> <p>P5 “Sim, pois as rodas de conversa foram muito esclarecedoras e vinculadas com a realidade da escola”.</p> <p>P6 “A interdisciplinaridade é possível; A PP deve pontuar as maneiras; A escola deve oferecer as condições; O professor deve abraçar a causa. A avaliação do aluno deve ser globalizada”.</p> <p>P7 “Acredito que as reflexões proporcionadas ratificam a concepção de Escola do Campo, especialmente pela proposta do seu projeto educativo de desenvolvimento e formação humana de todos os sujeitos da comunidade escolar”.</p>
	<p>P8 “No ano de 2015, período que começaram os estudos mais específicos sobre Educação do Campo em nossa escola, eu me afastei de minhas atividades docentes (Licença Qualificação) para realização do doutorado. Ao retornar, no início do ano letivo de 2019, me deparei com uma Proposta pedagógica diferenciada... posso dizer que apaixonante, mas também desafiadora! As vivências, as trocas e as possibilidades de formação continuada sem dúvidas fizeram de 2019 um ano de muitas aprendizagens para mim! A busca coletiva por contemplar a diversidade da cultura do Campo em nossa Proposta pedagógica, aspecto fundamental para tornar o processo de ensino e aprendizagem potencialmente significativo para os alunos da nossa comunidade e, conseqüentemente, para atender suas necessidades de</p>

aprendizagem, me fez compreender que a essência da Educação do Campo está centrada no paradigma da educação inclusiva.”

Fonte: As autoras (2019).

Ao pensar a Escola do Campo pode-se, também, valorizar os diversos espaços e formas de educação, tendo como base um processo de formação permanente e construção de um projeto educativo que possa dialogar com a realidade onde essa está inserida. Para tanto é fundamental que a Escola do Campo se engaje na construção de uma matriz produtiva camponesa, como parte das lutas mais gerais do Campo (CALDART, 2004). A Proposta Pedagógica de uma Escola do Campo deve ser diferenciada, iniciando pela elaboração democrática da mesma, envolvendo, assim, toda a comunidade escolar.

Analisar a realidade e o contexto em que a escola se insere deve ser prioridade, definindo assim a concepção de uma Educação do Campo que respeite o modo de vida dos povos do Campo, com o objetivo de desenvolver nos educandos uma cultura na perspectiva da sustentabilidade e de valores humanos.

Percebe-se que, no Quadro 2, na questão número 1 do Questionário A, os professores citam a Proposta Pedagógica da escola como algo que está sendo sempre revisitada, em busca de contemplar as especificidades da Educação do Campo. Os docentes demonstraram conhecimento sobre a proposta desenvolvida na escola e envolvimento nas ações de planejamento, com estudo de teoria e do contexto dos educandos e da comunidade. Assim, a Escola do Campo, ao planejar suas ações, leva em conta as aspirações da sua comunidade. Como afirma Leite:

A função primordial da escola é ensinar, transmitir valores e traços da história e da cultura de uma sociedade. A função da escola é permitir que o aluno tenha visões diferenciadas de mundo e de vida, de trabalho e de produção, de novas interpretações de realidade, sem, contudo, perder aquilo que lhe é próprio, aquilo que lhe é identificador (LEITE, 1999, p. 99).

Evidencia-se, ainda, que a escola pesquisada vem pensando sua proposta a partir da sua função primordial: resgatar os valores e a cultura de

seus educandos como ferramenta para aprendizagem com significado. Na questão 1.1, do Questionário A, vê-se, nas respostas dos professores, que as metodologias utilizadas pelos professores buscam contemplar o currículo voltado à realidade local, sendo necessário estarem constantemente se adequando e construindo novos caminhos para tornar o ato de ensinar mais coerente com a proposta da escola e dos educandos que ali estudam. Também se destaca o uso de metodologias ativas para que o ensino se torne mais atrativo e inovador. Inovação na educação precisa ser compreendida de modo mais amplo. Os estudos de Carbonell (2002) conceituam esse termo como

[...] um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino-aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe (CARBONELL, 2002, p. 19).

Desse modo, as metodologias ativas de aprendizagem surgem como uma alternativa para atender as demandas e os desafios da educação contemporânea. Elas colocam o aluno como protagonista de sua formação, pois ele aprende e se desenvolve de modo colaborativo com os demais colegas.

Na análise da questão 1.2, do Questionário A, sobre a temática de Educação do Campo nas discussões da escola, fica claro o sentimento de pertencimento do grupo na proposta da escola. As falas voltam-se para o que é ser realmente “do” e “no” Campo. Esses termos são muito atuais nas Escolas do Campo, porque esclarecerem a existência do vínculo com o lugar em que a escola se localiza e a educação nela ministrada, valorizando a identidade dos povos desse lugar.

Ao partir da concepção de que é necessário construir a identidade da Educação do Campo, a partir do lugar que ela está inserida e considerando a contribuição dos sujeitos que a constituem, estamos abertos aos novos rumos para a educação de qualidade, sendo que

um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade do movimento por uma Educação do Campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à



educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2004, p. 25).

Ponderar uma Escola do Campo requer considerar a escola a partir das vivências que nela acontecem, nas trocas de saberes que acompanham os educandos, suas práticas sociais e sua cultura. Assim, contemplam-se formações, modos de organização do tempo e do espaço escolar, com o intuito de oportunizar o diálogo e a valorização dos sujeitos que fazem parte deste contexto. Acerca disso, Bernardo Mançano Fernandes (2004, p. 142), afirma que “[...] não basta ter escolas no Campo, queremos ajudar a construir escolas do Campo, ou seja, escolas com projeto político-pedagógico vinculados às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do Campo”.

A partir dos relatos dos professores, é possível afirmar que a escola em estudo se preocupa com a qualidade de ensino a ser ofertado. Nela ocorre a reflexão sobre a prática pedagógica e organiza-se o espaço da escola a partir da realidade de seus educandos, fazendo a diferença na educação e na qualidade das ações a serem desenvolvidas nela.

Na questão número 1 do Questionário B, apresentada no Quadro 3, pode-se observar que os docentes relatam sua opinião a respeito do estudo realizado. Além disso, falam de que maneira esse proporcionou a reflexão e ressignificações sobre a prática docente na Escola do Campo.

A contribuição feita a partir das reflexões sobre a Educação do Campo, pensando a transformação da escola, das suas finalidades educativas e a identificação das necessidades formativas, contemplam este vasto universo na construção de um projeto coletivo para os sujeitos do Campo. Os educadores afirmam que a formação propiciou a ampliação de seus conhecimentos quanto as especificidades do Campo. Segundo as respostas, a escola nos últimos anos vem investindo em focar a contextualização do ensino na realidade do Campo.

Evidencia-se que pensar a escola nesses aspectos proporciona o diálogo entre teoria e prática. Analisar a prática docente requer avaliar o planejamento a fim de criar um diálogo entre educadores e educandos, com estímulos adequados que possam beneficiar a aprendizagem. Relativo a isso, Silva (2005,



p. 85) chama a atenção para o planejamento ser desenvolvido a partir do que pretendemos alcançar com aquela determinada ação. Ele deve se concretizar no dia a dia da sala de aula, “[...] deve ser manuseado como instrumento diário do professor, que representa o resultado do esforço coletivo de pensar, refletir e organizar os passos a serem dados no trabalho pedagógico junto aos alunos e comunidade” (SILVA, 2005, p. 85).

Nos quadros 4 e 5, são apresentadas as questões e respostas dos Questionários A e B referentes a análise da categoria *Interdisciplinaridade na Educação do Campo*:

Quadro 4 – Questões e respostas do Questionário A

QUESTIONÁRIO A	RESPOSTAS
2. Quais considerações você tem sobre currículo e interdisciplinaridade da Educação do Campo?	<p>P1 “O currículo constituído em saberes e fazeres do Campo, contextualizado, dando vida e cor para as atividades escolares e significância a vida dos alunos. A interdisciplinaridade dá riqueza e interliga com significados esses conteúdos, esses saberes”.</p> <p>P2 “É de extrema necessidade que ambos sejam discutidos e trabalhados continuamente e que estejam interligados se não em sua totalidade, na maior parte”.</p> <p>P3 “A prática interdisciplinar faz parte de minhas aulas. No Campo acontecem muitas práticas que favorecem o trabalho pedagógico de sala de aula”.</p> <p>P4 “Vejo que o currículo não está totalmente voltado para a Escola do Campo, é muito abrangente e igual para a Educação do meio Urbano. Sendo que a interdisciplinaridade pode e deve ser trabalhada na Educação do Campo”.</p> <p>P5 “Trazer para o planejamento diário a realidade da comunidade escolar, ou seja, vincular os saberes das vivências dos alunos”.</p> <p>P6 “Nos Anos Iniciais o currículo é adaptado e desenvolvido dentro do que é previsto na Proposta Pedagógica. Nos Anos Finais tenta-se. Pouco acontece, exceção quando da realização dos Projetos. Fora disso, cada disciplina tem sua gavetinha.”</p> <p>P7 “A Educação do Campo surge a partir dos movimentos sociais em detrimento as concepções que abarcam a educação Rural. Havia uma preocupação além do uso das tradicionais cartilhas, como os espaços, a terra, a identidade de um povo, sem desigualdades, com trabalho justo sobretudo o direito à educação o que foram sendo respaldados pelos Fóruns, encontros, legislação e na própria Constituição de 1988 [...]”</p>

	“[...] sobretudo, percebendo a escola como espaço coletivo, amplo, precisa de uma organização metodológica mais global, plena de significações para os sujeitos pertencentes aquela realidade.
	Assim, trabalhar com as disciplinas de forma articulada, permite que os estudantes se apropriem concretamente dos conceitos próprios de cada área do conhecimento”. P8 “O contexto da Educação do campo apresenta potencial para o desenvolvimento da interdisciplinaridade, pois há inúmeras temáticas que podem ser desenvolvidas de forma interligada entre os componentes curriculares. Apesar de algumas ações pontuais já ocorrerem no contexto escolar, a interdisciplinaridade assim como nas escolas da zona urbana, também se constitui como um desafio para as Escolas do Campo”.

Fonte: As autoras (2019).

Quadro 5 – Questões e respostas do Questionário B

QUESTIONÁRIO B	RESPOSTAS
2. Defina de que maneira acontece a interdisciplinaridade na Educação do Campo, após participar da proposta realizada nesta pesquisa?	<p>P1 “Através desse trabalho, nós, professores e equipe diretiva estamos pensando, questionando e buscando aliar o que recebemos a nossa prática. Sabendo que em 2020 queremos reunir os saberes dando vida e contexto as aulas tornando-os significativos, tratando desde o início do ano, como tornar a prática docente realmente interdisciplinar”.</p> <p>P2 “Através de reuniões para planejamento conjunto envolvendo professores e equipe diretiva num primeiro momento, após envolvendo educandos, família e comunidade em geral”.</p> <p>P3 “A prática interdisciplinar acontece no cotidiano de nossa escola a partir de visita domiciliar aonde acontecem às trocas de informações entre o proprietário, alunos, professores e então a partir disto podemos trabalhar nas diferentes áreas: humanas, científicas, exatas geográficas, econômicas etc.”.</p> <p>P4 “A partir de um projeto único onde o “tema” é abordado por todos de diversas maneiras, e em todas as turmas da escola. Cada professor procura trabalhar o tema escolhido dentro da sua disciplina e em conjunto com outras disciplinas afins”.</p> <p>P5 “Acontece de forma clara, pois buscamos a realidade dos alunos para basear os temas a serem trabalhados”.</p> <p>P6 “Acontece em parte, quando da realização da prática dos projetos, afora isso, está carecendo a organização das aulas com a participação de todos os professores das disciplinas”.</p> <p>P7 “Inicialmente cabe ressaltar que os estudos empreendidos pela pesquisadora, contribuíram para o</p>



	<p>trabalho que a escola já realiza. Sobretudo, pensar o currículo da escola, é considerar o contexto onde está inserida a partir deste momento investigar, e pensar formas relevantes que caracterizam este espaço, seu tempo, cultura, economia... facilitando a construção de um projeto interdisciplinar, onde estão envolvidos os estudantes, docentes, pais, proprietários rurais, técnicos ou especialistas nas áreas agrárias, medicina veterinária entre outros”.</p> <p>P8 “A aproximação da escola com a realidade produtiva da nossa comunidade, favoreceu o estudo de temáticas, tais como a produção leiteira, para o desenvolvimento de uma proposta interdisciplinar envolvendo desde a educação infantil até os anos finais. Entendo que esta proposta de conhecimento da nossa realidade local potencializou relações significativas não apenas para os alunos, mas também para o nosso grupo de professores, pois possibilitou a partir dos saberes do Campo visualizar a sua</p>
	<p>interlocução com os saberes científicos nas diferentes áreas do conhecimento. Outro aspecto favorável para a interdisciplinaridade estabelecida neste ano foi a oportunidade de um planejamento contextualizado em nível de escola, com espaço e tempo para a organização desta proposta”.</p>

Fonte: As autoras (2019).

Observa-se claramente nos Quadros 4 e 5, na questão número 2 dos dois questionários, que os educadores percebem a necessidade de refletir sobre o currículo na Educação do Campo e suas concepções relativas a essa organização. Com a proposta realizada nesta pesquisa, evidencia-se que, nas respostas dos questionários, refletir o currículo significa estudar o contexto de seus educandos e, assim, envolver a comunidade neste espaço de cultura e construção coletiva.

Para Fernandes (1987), a Educação do Campo defende o direito de sua população em atentar ao mundo apoiado no lugar onde vive, da terra em que pisa, caso contrário irá idealizar o mundo, ou seja, viver em um não lugar. Isso

[...] acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural (FERNANDES, 1987, p. 141).



A construção desta identidade requer traçar ações considerando os sujeitos sociais a quem se destina e as relações com a própria vida. Segundo Rocha e Baptista (2005), os conhecimentos adquiridos (a partir do trabalho e do conhecimento da realidade, dos problemas e potencialidades da comunidade, aquilo que o estudante aprendeu) devem estar relacionados tanto aos conteúdos locais das disciplinas específicas, quanto à mudança de comportamento, à forma de ver o mundo, ao trabalho e à vida da comunidade. Este fazer pedagógico da Educação do Campo requer uma abordagem interdisciplinar e transdisciplinar.

Fazenda (1998) afirma que a educação é, na sua totalidade, prática interdisciplinar, por ser mediação do todo da existência; a interdisciplinaridade constitui o processo que deve levar do múltiplo ao uno:

É que, dadas as nossas condições e a complexidade da prática, precisamos de múltiplos enfoques mediatizados pelas abordagens das várias ciências particulares; mas não se trata apenas de uma justaposição de múltiplos saberes: é preciso chegar à unidade na qual o todo se reconstitui como uma síntese que, nessa unidade, é maior do que a soma das partes. Por isso, precisa ser também prática transdisciplinar (FAZENDA, 1998, p. 43).

A autora enfatiza, também, que a superação da fragmentação da prática da escola só se tornará possível se ela se transformar no lugar de um projeto educacional entendido como o conjunto articulado de propostas e planos de ação, com finalidades baseadas em valores previamente explicitados e assumidos, ou seja, de propostas e planos fundados numa intencionalidade. “Por intencionalidade entende-se a força norteadora da organização e do funcionamento da escola, provinda dos objetivos preestabelecidos” (FAZENDA, 1998, p. 39).

Da mesma forma, os educadores relatam em suas respostas que a escola trabalha com a ideia da interdisciplinaridade, preocupando-se em organizar o currículo pautado na realidade de seus educandos. As reuniões pedagógicas fazem acontecer um planejamento de ações coerentes, para assim qualificar o ensino na Escola do Campo.

A interdisciplinaridade acontece ao inter-relacionar os conteúdos dos componentes curriculares, reunindo os saberes de toda a comunidade, seja os



saberes dos professores, dos alunos ou dos pais. Assim, dá-se vida e contexto às aulas tornando-as significativas para os alunos. Segundo esta pesquisa, a prática interdisciplinar se constrói no cotidiano escolar, com visitas domiciliares na comunidade. Nesse processo acontecem as trocas de informações entre proprietários, alunos, professores e, com isso, são elaborados os projetos que integram as diferentes áreas: humanas, científicas, exatas geográficas e econômicas.

Nos quadros 6 e 7, são apresentadas as questões e as respostas dos Questionários A e B referentes a análise da categoria *Formação Continuada sobre Educação do Campo*:

Quadro 6 – Questões e respostas do Questionário A

QUESTIONÁRIO A	RESPOSTAS
<p>3. A formação continuada proposta pela escola dá conta das demandas do dia a dia na sua atuação como docente de uma Escola do Campo?</p>	<p>P1 “Sim. Estamos sempre buscando temáticas que nos aproximem do nosso fazer, ressignificando nossas práticas com base em conhecimentos necessários e pontuais da nossa realidade”.</p> <p>P2 “Sim. A formação continuada dá conta a medida que sempre nós professores opinamos no sentido do tema a ser trabalhado e que venha contribuir com nossa atuação em aula”.</p>
	<p>P3 “Acredito que sim. Na nossa escola pode-se dizer que estamos em constante formação. Temos grande respeito pelo trabalho e experiência do colega. A troca de experiência é para nós uma constante formação”.</p> <p>P4 “Acredito que sim, mas se tivermos mais embasamento para termos condições de prepararmos melhor nossos projetos teríamos mais condições de melhorar nosso fazer pedagógico”.</p> <p>P5 “Sim”.</p> <p>P6 “É totalmente voltada para isso, dá conta na teoria. A prática acontece conforme o conhecimento e o querer de cada professor”.</p> <p>P7 “A formação continuada proposta pela escola busca oferecer tempos e espaços para os educadores socializarem com seus pares seus anseios, projetos, aprendizagens. É um espaço para estudos, pesquisas, cuidados com os educandos com os profissionais e com a pessoa. Assim, mensalmente há um plano de formação planejado especialmente para este grupo de educadores desta Escola do Campo. Cabe ressaltar que estes temas mensais são construídos mensalmente a partir das necessidades do grupo. Sobretudo o educador é um eterno aprendiz”.</p>

<p>3.1 Deixe sua opinião em relação à formação continuada, apontando como a mesma deve ser planejada e ministrada para auxiliar os docentes que atuam no contexto da Educação do Campo</p>	<p>P8 “Acredito que a formação proposta tem nos possibilitado avançar nas demandas do nosso cotidiano enquanto Escola do Campo. Por outro lado, nossa prática de Escola do Campo nos impõe desafios que redirecionam as necessidades referentes à formação continuada. Assim sendo, concebo que a formação continuada in loco, pensada a partir das demandas específicas do nosso contexto escolar oportunizam estudos pontuais direcionados pela nossa realidade educacional”.</p> <p>P1 “Precisamos, ao pensar na formação continuada, ter uma escuta sensível ao que a comunidade escolar como um todo nos traz, das necessidades, interesses individuais e coletivos e dos objetivos que todos desejam alcançar”.</p> <p>P2 “Deve ser voltada para esse contexto, fazendo uso de diversas práticas afim de sanar as necessidades e ansiedades do professor”.</p> <p>P3 “Na minha opinião em Santa Maria a formação para professores do Campo acontece de uma forma bem dinâmica com troca de experiências entre os educadores que atuam em Escola do Campo”.</p> <p>P4 “Trazendo pessoas que tratem do tema da Educação do Campo para que nos tragam ideias novas para aprimoramos nossas aulas”.</p> <p>P5 “A formação é reflexiva e abrange as demandas apresentadas pelo grupo de professores”.</p> <p>P6 “Fazer com que os alunos tragam temas, conteúdos e sugestões de como fazer, após envolver pais, professores em um grande seminário para discussão sobre pontos positivos, pontos negativos e o que mudar, e como fazer”.</p> <p>P7 “Acredito que a formação continuada em serviço deve partir do que é proposto pelo Projeto da Escola do Campo. Considerando fundamental a formação humana deste profissional”.</p> <p>P8 “A partir da minha experiência, entendo que a discussão deve ser anterior ao termo "continuada", ou seja, há necessidade da formação "inicial", através dos cursos de</p>
	<p>licenciaturas, os quais precisam contemplar em seus currículos a perspectiva da Educação do Campo. Quanto à formação continuada em si, vislumbro práticas significativas no contexto da Rede Municipal de Santa Maria, como por exemplo: seminário que possibilita a interlocução das práticas das Escolas do Campo do município, o qual é previsto no calendário letivo; e a proposição do enfoque da Educação do Campo nos programas de formação continuada implementados pela SMEd para os professores envolvidos com este contexto educacional. Apesar das iniciativas da mantenedora, entendo como fundamental a formação continuada que se estabelece no nosso contexto escolar, pois partem da demanda da prática educacional específica”.</p>

Fonte: As autoras (2019).



Quadro 7 – Questões e respostas do Questionário B

QUESTIONÁRIO B	RESPOSTAS
<p>3. Após refletir sobre sua atuação dentro do contexto da Educação do Campo, em quais aspectos sua prática poderá contribuir para que se efetive um currículo voltado para a realidade de sua escola? Aponte-os:</p>	<p>P1 “P1 “Não atuo diretamente em sala de aula com os conteúdos. Mas penso que posso nas reuniões de professores apontar caminhos e proporcionar discussões que facilitem e comprometam todos no trabalho interdisciplinar. É pensando e agindo que as mudanças acontecem”.</p> <p>P2 “Através de dinâmicas e atividades contextualizadas, obtidas por meio de pesquisas e experiências e observações”.</p> <p>P3 “Trabalhos voltados a realidade: economia local; Cuidados e valorização do meio: Geografia local, hidrografia etc.; Cultivo e valorização da história local: antepassados e sua cultura”.</p> <p>P4 “Procurar trabalhar assuntos que sejam do conhecimento “deles”, sempre procurando exemplificar com algo que seja do cotidiano do aluno e na medida do possível, dependendo do conteúdo, trazer atividades ligadas ao meio rural”.</p> <p>P5 “Necessitamos de mais estudo da realidade da comunidade escolar para que os temas sejam a “cara” da escola”.</p> <p>P6 “Contextualizar a totalidade dos conteúdos com situações vivenciadas no dia a dia por educadores e comunidade como um todo”.</p> <p>P7 “A escola precisa recuperar as cartilhas, os conteúdos tradicionais, a sala de aula, os muros escolares. Eu enquanto docente, me sinto parte deste meio, procuro reconhecer a vivência das pessoas, seus espaços e os seus significados e de forma articulada e integrada, reunir todos esses saberes necessários a prática docente na Escola do Campo”.</p> <p>P8 “Compreendo que o atendimento educacional especializado (AEE) na Escola do Campo tem um papel fundamental de estimular o desenvolvimento de habilidades essenciais para que os alunos público-alvo ampliem as possibilidades de participação e aprendizagem considerando as singularidades tanto dos alunos, quanto do contexto escolar específico. Considerando que a Educação Especial e a Educação do Campo buscam atender a diversidade do seu alunado, dirimindo barreiras de aprendizagem, buscando estratégias para tornar o processo de escolarização significativo e potencializador de inclusão escolar e social, é fundamental que o AEE ultrapasse as paredes da sala de recursos multifuncional! Assim, faz-se necessário trabalhar de forma colaborativa com a equipe para o planejamento de flexibilizações organizacionais, bem como com os professores na elaboração de estratégias para o atendimento das necessidades dos alunos, assim como o envolvimento</p>

	<p>das famílias no processo de desenvolvimento e acompanhamento da escolarização dos seus filhos. As relações estabelecidas no contexto da Escola do Campo (escola como um espaço de integração da comunidade; parceria comunidade-escola; organização escolar e curricular flexível para atender a realidade dos alunos do Campo; tempo de permanência na escola, formações continuadas, envolvimento do grupo de professores com desenvolvimento da prática pedagógica, etc.), favorecem essas práticas organizacionais do AEE. Porém, a reflexão no AEE na Escola do Campo também</p>
	<p>remete algumas dificuldades em função das distâncias geográficas, tais como a inviabilidade do atendimento ocorrer no contra turno, a dificuldade de algumas famílias em assegurar os atendimentos especializados complementares na cidade. Nesse contexto, entendo a relevância da presente pesquisa, pois além de contribuir com reflexões para nossa trajetória específica de Escola do Campo, possibilitará a produção de um estudo para problematizar esta temática, tão carente de referenciais teóricos, além de tencionar aspectos que necessitam de planejamento de políticas públicas”.</p>
<p>3.1 As contribuições dessa pesquisa foram relevantes para você? Deixe sua opinião:</p>	<p>P1 “Foram relevantes, porque nos fez pensar, relembrar e aprofundar conhecimentos sobre interdisciplinaridade “linkando” com a Escola do Campo e assim pode nos motivar a rever nossas posturas e práticas”.</p> <p>P2 “Muito, porque nos proporcionou vários momentos de estudo e reflexão acerca do nosso trabalho cotidiano”</p> <p>P3 “Sem dúvida, foram muito relevantes, favorecendo um trabalho mais humano voltado a realidade e a vida no Campo”.</p> <p>P4 “Muito! Pois sanei dúvidas que tinha em relação ao fato da escola ser “do” e “no” Campo. Também clareou como é trabalhar interdisciplinarmente com os colegas”.</p> <p>P5 “Muito relevantes, pois quando estudamos sobre o assunto a ser trabalhado amplia nossos horizontes e também incentiva a realizar o trabalho”.</p> <p>P6 “Sim! É sempre importante, interessante e indispensável que se busque novos fazeres na educação, desbravar, descortinar novos caminhos e horizontes é ter e ser um sonhador com dias melhores na e para a educação”.</p> <p>P7 “Certamente, pois estudar a ‘Nossa Educação’ é uma necessidade constante para todos os sujeitos do Campo. É imperativo que se pense em novos processos de ensinar na escola, com significados, pertencimentos, inovação, empreendedorismo. Que cada sujeito (estudantes, docentes, pais...), tenham condições de comprometer-se, autogerir-se a partir da dimensão humanizadora em prol da transformação social”.</p> <p>P8 “As experiências formativas deste ano foram muito significativas, dentre elas as contribuições da presente</p>

	pesquisa que se somaram a proposta da escola. Destaco que até mesmo ao responder aos questionários, necessariamente realizei um processo de reflexão sobre minha prática. Obrigada pelo conhecimento compartilhado! Parabéns pelo estudo!”.
--	---

Fonte: As autoras (2019).

Nas respostas apresentadas nos Quadros 6 e 7, referentes às questões 3 e 3.1 dos questionários, os docentes apresentam em seus discursos que a formação continuada contribuiu de maneira significativa para a melhoria das ações e do planejamento docente. Das contribuições da pesquisa para o contexto da Educação do Campo, aponta-se que ainda existe a necessidade de continuar sendo pensada, tanto nas políticas de formação continuada da mantenedora quanto na escola, para assegurar mudanças e concretização de objetivos pautados no planejamento e na coerência de ideias e propósitos da Escola do Campo. Ao planejar os currículos para a Escola do Campo, os educadores estão atentos à contextualização e à valorização da comunidade a qual se inserem. Outrossim, está definido o potencial de recursos necessários para que se efetive uma educação de qualidade no Campo.

Rocha (2008) ressalta que, na primeira década do século XX, os ruralistas elaboraram as primeiras propostas oficiais para a Educação do Campo. Essas propostas previam a alteração dos currículos e programas à realidade do Campo e tinham como objetivo “[...] conter a migração e elevar a produtividade na zona rural” (ROCHA, 2008, p. 39).

Nas respostas dos educadores fica evidente a caminhada da escola em relação aos aspectos: integração da comunidade; trocas de saberes entre comunidade e escola; flexibilização curricular; tempo de permanência com significado na escola, articulados com a formação continuada dos profissionais que atuam no local.

Na Formação Continuada o “aprender a conviver com os acontecimentos diários” e os espaços de Formação Continuada são ambientes que proporcionam diálogos, interlocuções entre os sujeitos participantes. É assim que existe uma troca de experiências entre esses educadores. A pesquisa evidenciou que estudar a formação continuada, a partir de demandas específicas

do contexto, contribui de forma significativa para pontuar aspectos relevantes da realidade da escola. Assim, é possível direcionar ações para contemplar a Proposta Pedagógica e as demandas necessárias para debater e, desse modo, traçar novos rumos a serem seguidos na busca do efetivo trabalho coletivo e contextualizado. No pensamento de Nóvoa, “é preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas e pelas instituições de ensino superior, criando progressivamente uma nova cultura da formação de professores” (NÓVOA, 1992, p. 30).

Os professores participantes salientaram que a prática de partilha existe na escola como forma de proporcionar trocas de experiências. O trabalho compartilhado possibilita avanços significativos nas discussões e melhoria na e da prática docente. Não se trata de uma caminhada que se inicia agora. Existe um movimento de reflexão e implementação de experiências pedagógicas inovadoras na Escola do Campo. Trata-se de uma construção educacional do Campo que a cada dia torna-se enriquecida, devido aos novos conhecimentos compartilhados entre professores, alunos e toda a comunidade desse contexto.

Libâneo (2008, p. 230) lembra que “a formação em serviço ganha hoje tamanha relevância que constitui parte das condições de trabalho profissional”. E enfatiza que:

Os sistemas de ensino e as escolas precisam assegurar condições institucionais, técnicas e materiais para o desenvolvimento profissional permanente do professor. Especialmente, é imprescindível assegurar aos professores horas remuneradas para a realização de reuniões semanais, seminários de estudo e reflexões coletivas, onde possam compartilhar e refletir sobre a prática com os colegas, apresentar seu trabalho publicamente (contar como trabalham, o que funciona, as dificuldades, etc.) reunir-se com pais e outros membros da comunidade, participar da elaboração do projeto pedagógico-curricular (LIBÂNEO, 2008, p. 230).

Sendo assim, faz-se necessário um complemento de políticas públicas que considerem a formação de professores, com financiamento definido, diagnosticando com estratégias no que concerne à busca de soluções para combater as desigualdades do cotidiano escolar desses educandos. O município de Santa Maria apresenta, em sua política de formação continuada, o



Programa Municipal Mosaico de Saberes do Campo - PROMSAC, que visa a formação contínua para além dos horizontes da escola, fomentando a socialização dos saberes e fazeres vividos pelos professores, alunos, pais, profissionais e parcerias ligadas ao contexto rural, os quais contribuirão para a qualificação das práticas docentes (SANTOS et al., 2019, p. 18).

Tais iniciativas visam proporcionar significado à Educação do Campo e às trocas de experiências, para assim enriquecer o currículo e a proposta de Educação do Campo. Os educadores da escola pesquisada contemplam em suas respostas que a escola está caminhando para a efetivação de um currículo voltado à realidade do Campo, com a necessidade de mais estudo e mais articulação dos conteúdos a serem trabalhados com a proposta da escola. Desse modo, a formação continuada desenvolvida na escola, através das rodas de conversa reflexivas, proporcionou substratos importantes, que possibilitaram aos educadores aprofundar conhecimentos, repensar e reelaborar suas práticas e posturas para um trabalho mais coerente com as especificidades do Campo.

Considerações finais

A análise realizada apontou que a escola em estudo possui grande caminhada na elaboração da sua Proposta Pedagógica. Essa é pensada e construída de maneira coletiva, considerando o contexto da Educação do Campo. Além disso, percebeu-se, nos relatos dos educadores, que o estudo realizado contribuiu de forma significativa para que pudessem refletir sobre suas práticas pedagógicas. Os momentos formativos proporcionados pela pesquisadora, como as rodas de conversa reflexivas, foram importantes para que isso acontecesse. Os educadores se envolveram com a formação neste trabalho, apontando que esse propiciou um novo sentido às suas considerações iniciais sobre os temas abordados.

Nesse sentido, é importante mencionar que os resultados da formação continuada colocam em evidência o que preconizam os marcos legais sobre a Educação do Campo, em especial a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996-LDB, e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e resolução nº 1/2002 do CNE). Nelas destaca-se a necessidade de olhares e práticas que venham ao encontro das especificidades



presente no Campo, com o objetivo de construir a identidade da população campesina.

Assim sendo, pôde-se observar, por meio da pesquisa, que os conhecimentos elaborados e reelaborados durante a formação repercutiram no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Essas ancoram-se em pressupostos que dizem respeito aos pontos inerentes aos saberes próprios dos estudantes, configurando projetos de ensino que associam conteúdo das componentes curriculares às questões que emergem da comunidade do campo.

Nas narrativas dos participantes da pesquisa ficou expresso que pensar o ensino para os sujeitos do campo precisa vir da compreensão desse território na sua diversidade e, assim, planejar e implementar propostas condizentes com uma educação camponesa, tendo por base os interesses e motivações daqueles que vivem naquele lugar. Nesse sentido, a ênfase na interdisciplinaridade, como princípio dos projetos educativos e da gestão da escola, configuram como meio para o desenvolvimento da formação dos estudantes da escola pesquisada.

Contudo, as ações interdisciplinares são temas a serem aprofundados nas formações a serem propostas na escola. Entendeu-se que essa perspectiva pode auxiliar a superar as limitações, as dúvidas, as contradições ainda evidenciadas sobre este tema, tão atual e necessário para romper paradigmas e a fragmentação do ensino e das ações dentro da escola. Dessa maneira, não se esgotam as possibilidades de ressignificar as práticas pedagógicas e as propostas de formação continuada para os educadores do Campo. Isso pode ser uma forma de contemplar as Políticas Públicas e os direitos dos povos do Campo de receberem ensino de qualidade nas comunidades em que vivem.

Os sujeitos da pesquisa destacaram que as contribuições da formação foram significativas para criar novas possibilidades em suas práticas pedagógicas. Usar as tecnologias no cotidiano do Campo, em visitas às propriedades do entorno da escola, registrando informações relevantes para a construção do ensino-aprendizado por meio de vídeos e fotos, são importantes para organizar o planejamento das ações da escola. Essa formação continuada proporcionou também a produção de novos saberes, novos caminhos e



horizontes para a Educação do Campo, na busca constante de dias melhores para a educação.

Portanto, a formação continuada promovida aos educadores da escola pesquisada foi realizada a partir dos pressupostos sobre a educação do campo, valorizando as vivências e o contexto como forma de repensar o cotidiano da escola, qualificando, assim, o ensino para que venha cada vez mais resgatar aspectos significativos relativos à diversidade do campo nos aspectos sociais, culturais, político, econômico e das diferentes faixas etárias e gerações.

Referências

ARROYO, M. G. Formação de educadores do campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 361-373.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís A. Reta; Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. São Paulo: Artes Médicas, 2002.

CALDART, R. S. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. (Orgs) **Educação do Campo: contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília Articulação Nacional Por uma educação do Campo, 2004. p. 10-31.

FAZENDA, I. C. A. **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 1998.

FERNANDES, F. **Nós e o marxismo**. São Paulo: Ensaio, 1987.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. 5. reimp. São Paulo: Atlas, 2007.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **A organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2008.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação. Portugal: Dom Quixote, 1992.**



PRODANOV, C. C.; FREITAS E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade FEEVALE, 2013.

ROCHA, E. N.; BAPTISTA, F. M. C. Planejamento do trabalho em sala de aula: a ficha pedagógica. In: BAPTISTA, F. M. C.; BAPTISTA, N. de Q. (Orgs.). **Educação Rural: sustentabilidade no campo**. 2.ed. Feira de Santana: Movimento de Organização Comunitária/ Universidade Federal de Feira de Santana; Pernambuco: Serviço de Tecnologia Alternativa, 2005.

SANTOS, E. A. G.et al.. Políticas municipais de formação docente: um olhar sobre a Educação do Campo no município de Santa Maria/RS. **Revista Brasileira de Educação no Campo**, Tocantinópolis, v. 4, e5555, 2019, p. 6. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/5555/15489>>. Acesso em: 12 dez. 2019.

SILVA, M. S. Diretrizes operacionais pra a educação do campo: rompendo o silêncio das políticas educacionais. In: BAPTISTA, F. M. C.; BAPTISTA, N. de Q. (Orgs.). **Educação rural: sustentabilidade no campo**. 2.ed. Feira de Santana: Movimento de Organização Comunitária, Universidade Federal de Feira de Santana; Pernambuco: Serviço de Tecnologia Alternativa, 2005.

ROCHA, S. **Construção da ação docente: aprendizagens de professoras legais em classes multisseriadas nas escolas do campo**. 2008. 193f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação em Ciência Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Sobre os Autores

Jaqueline da Costa Braz

jackcostabraz@gmail.com

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciência e Letras Imaculada Conceição (1990). Pós Graduação em Educação Infantil e Gestão Escolar. Atualmente é Coordenadora Pedagógica - JOSÉ PAIM DE OLIVEIRA, Prefeitura Municipal de Santa Maria. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação.

Eliane Aparecida Galvão dos Santos

elianeagalvao1@gmail.com

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição (1989), Especialista em Alfabetização e Gestão Educacional (UFSM). Mestre (2007) e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (2013). Atualmente é coordenadora do Curso de Pedagogia da Universidade Franciscana. Atua como membro do colegiado do Mestrado em Ensino



Humanidades e Linguagens da mesma universidade. Tem experiência na área de Educação e Ensino, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, principalmente nos seguintes temas: Aprendizagem Docente; Currículo; Formação de Professores, Alfabetização e Cultura Escrita, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Políticas Educacionais e Gestão Escolar. Pedagogia Universitária.

Janaína Pereira Preto Carlesso

janapcarlesso@yahoo.com.br

173

Possui graduação em Psicologia pela UNIFRA atual (UFN); Especialista em Educação Especial: Altas Habilidades/Superdotação pela (UFSM); Mestre em Distúrbios da Comunicação Humana pela (UFSM); Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela (UFSM). ;Na Universidade Franciscana (UFN) atua como professora adjunta no curso de graduação em Psicologia, na pós-graduação em Neurociência do Desenvolvimento e da Cognição e no Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens (MEHL). Tem experiência na área de Psicologia Clínica/Hospitalar/Jurídica e na área da pesquisa tem enfoque em temáticas que envolvem Psicologia com ênfase em Psicoterapia Cognitivo-Comportamental, Terapia Focada em Esquemas, Ensino, Interdisciplinaridade, Metodologias Ativas, Saúde Mental no contexto do ensino e Neurociência. Atualmente (2020), realiza curso de especialização em Terapia dos Esquemas e curso de Formação em Terapia Cognitivo-Comportamental ambos no Cognitivo.



Os processos formativos da licenciatura em educação do campo: novos e outros saberes e fazeres evidenciados pelos/nos cadernos da realidade

The formative processes of the degree in field education: new and other knowledge and doing evidenced by/in the notebooks of reality

Janinha Gerke
Alessandro da Silva Guimarães
Miriã Lúcia Luiz

Resumo: O texto reflete a produção dos saberes dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo no que tange aos seus processos formativos, tomando como fonte os Cadernos da Realidade, uma mediação pedagógica fundamental no processo metodológico da Pedagogia da Alternância. Baseia-se no pensamento de Marc Bloch (2001), Carlo Ginzburg (2002, 2007a, 2007b) para operar a partir da multiplicidade de fontes e da necessidade de interrogação das mesmas para a produção da narrativa histórica, que se constitui por meio do mergulho nas fontes estudadas de forma, ao mesmo tempo rigorosa e flexível. Nessa perspectiva, trata-se de buscar nos Cadernos da Realidade indícios e sinais que possibilitam a compreensão dos processos formativos dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Espírito Santo. Os resultados apontam que os Cadernos da Realidade, tomados numa leitura questionadora e interrogativa, mostram-se como portas de entrada – ou por vezes, frestas ou fendas – que permitem refletir sobre as inúmeras experiências históricas, sociais e culturais ligadas as diferentes realidades dos sujeitos do campo e que são imprescindíveis de serem exploradas quando pensadas na construção de uma educação que dialogue com tais experiências. **Palavras-chave:** Educação do campo. Pedagogia da Alternância. Caderno da Realidade. Formação Docente.

Abstract: The text reflects the knowledge production of students from the undergraduate course in Rural Education, concerning their formative processes, taking as a source the Notebooks of Reality, a fundamental pedagogical mediation in the methodological process of the Alternation Pedagogy. It is based on the thought of Marc Bloch (2001), Carlo Ginzburg (2002, 2007a, 2007b) to operate from the multiplicity of sources and the need to interrogate them for the production of the historical narrative, which is constituted by diving into the sources studied in a simultaneously rigorous and flexible way. In this perspective, it is a question of searching the Notebooks of Reality for clues and signs that enable the understanding of the formative processes of undergraduate students in Rural Education at the Federal University of Espírito Santo. The results indicate that the Notebooks of Reality, taken in a questioning and interrogative reading, are shown as entrance doors – or sometimes, gaps or cracks – that allow us to reflect on the innumerable historical, social and cultural experiences linked to the different realities of the rural subjects and that are indispensable to be explored when thought of in the construction of education that dialogues with such experiences.

Keywords: Rural education. Alternation Pedagogy. Reality Notebook. Teacher Training.

Introdução



O texto apresenta as principais reflexões produzidas a partir do projeto de pesquisa intitulado Os processos formativos dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ufes: um olhar com e pelos Cadernos da Realidade, desenvolvido na Universidade Federal do Espírito Santo, campus Goiabeiras, no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo (LedoC/Ufes). Trata-se de um trabalho investigativo construído nos últimos quatro anos a partir de provocações acerca dos usos dos Cadernos da Realidade, compreendendo-os como artefatos que figuram como propulsores da aprendizagem profissional docente, sendo ainda uma mediação pedagógica imprescindível na Alternância.

Situa-se no âmbito da LedoC/Ufes, nos cursos de Ciências Humanas e Sociais; e Linguagem, criados em 2014 com o objetivo de atenderem a uma demanda formativa de professores-educadores do campo para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, e na gestão. Os cursos são ofertados por área do conhecimento, buscando uma integração disciplinar e uma organicidade pautada nas relações de complementariedade entre os campos do conhecimento e os territórios formativos, organizados nos espaços e tempos da universidade e da comunidade.

Como perspectiva teórico-metodológica, a pesquisa ancora-se no pensamento de Marc Bloch (2001) e Carlo Ginzburg (2002, 2007a, 2007b), buscando na multiplicidade de fontes e na necessidade de interrogação das mesmas a produção da narrativa histórica, que se constitui por meio do mergulho nas fontes estudadas de forma, ao mesmo tempo rigorosa e flexível.

Desta forma, trazemos nas linhas que compõem este texto os objetivos do projeto investigativo, sua perspectiva teórico-metodológica e os percursos produzidos. Compartilhamos também os principais resultados e as reflexões oriundas da pesquisa, considerados como significativos no pensar e fazer da docência na LedoC/Ufes junto à formação dos sujeitos professores-educadores do campo. Especificamente, buscamos analisar os contornos deste projeto a partir de dois eixos principais: a) refletir a respeito da importância dos Cadernos da Realidade para os processos formativos dos estudantes da LedoC/Ufes; e b)



analisar temas, práticas e sujeitos visibilizados nos/pelos Cadernos da Realidade dos estudantes do curso.

Os processos formativos dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ufes: um olhar com e pelos Cadernos da Realidade

176

Este projeto de pesquisa nasceu da inquietude acerca dos usos do Caderno da Realidade, mediação da Pedagogia da Alternância, na LedoC/Ufes, com o objetivo precípuo de investigar a produção dos saberes dos estudantes do referido curso no que tange aos seus processos formativos, tomando como fonte os Cadernos da Realidade em interlocuções teóricas com o pensamento de Bloch (2001) e Ginzburg (2002, 2007a, 2007b).

Para além disso, a pesquisa buscou: a) analisar os *Cadernos da Realidade* em seus contextos de produção, compreendendo a percepção e usos dos estudantes a respeito desses artefatos culturais para a formação docente; b) interrogar os registros das produções dos *Cadernos da Realidade*, considerando a perspectiva do diálogo entre os múltiplos saberes mobilizados nos diferentes *espaçostempos* educativos (Tempo-Universidade-Tempo-Comunidade), bem como suas articulações com as problemáticas das comunidades em que estão inseridos; c) problematizar de que modo os usos que os alunos fazem dos *Cadernos* expressam os Currículos *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2003) na LedoC/Ufes; d) compreender as intervenções promovidas pelos estudantes nas comunidades em que atuam, partindo de uma perspectiva dialógica com base nos registros dos *Cadernos da Realidade*; e) analisar os enunciados concretos produzidos nos/pelos *Cadernos da Realidade*, trabalhando a linguagem em sua concretude real: os discursos, as vozes e as contradições sociais que deles ecoam, no sentido de perceber os entrecruzamentos entre a vida campesina, sua cultura, artes de fazer, trabalho e formação docente.

Desta forma, considerando o processo de produção da LedoC/Ufes, pretendeu-se contribuir com problematizações sobre o Caderno da Realidade, que constitui um dos artefatos culturais da Pedagogia da Alternância, adotado no curso.



Mas o que é, então, o Caderno da Realidade? Trata-se de uma mediação da Pedagogia da Alternância, nascido na França, na experiência das *Maisons Familiales Rurales*, com o propósito de reunir as principais atividades produzidas pelos estudantes no período de estadia na propriedade familiar, em especial as pesquisas desenvolvidas a partir do Plano de Estudos:

[...] o *cahier d' exploitation familiale*, traduzido como Caderno de Propriedade, resultou de um desenvolvimento gradual até atingir sua forma definitiva. Inicialmente, denominado *La monographie de village*, ele consistia no exercício pelos jovens de observação e coleção das informações referentes à história da localidade, envolvendo os membros da comunidade na realização da pesquisa. (ROCHA, 2003, p. 89)

No Brasil, o Caderno da Propriedade, após análise dos contextos formativos dos estudantes capixabas e das leituras freirianas pelos monitores Sérgio Zamberlan e Mário Zulianni, passa a ser entendido e denominado de Caderno da Realidade, pois houve uma compreensão de que esta é muito mais ampla do que a propriedade familiar (ZAMBERLAN, 2019). Para além, uma parte significativa de estudantes das Escolas Família Agrícola não possuíam propriedade agrícola, não fazendo assim sentido seu conceito original em meio aos filhos de meeiros, diaristas, assalariados rurais (ZAMBERLAN, 2019).

O Caderno da Realidade constitui-se no caderno da vida do estudante, no qual ele registra suas reflexões acerca de sua realidade. Trata-se de uma sistematização das principais questões discutidas a partir do Plano de Estudo. Nele são registrados a síntese individual, síntese geral, uma ilustração sobre o Plano de Estudo e a Folha de Observação. O Caderno da Realidade possibilita ao educando um olhar em retrocesso de sua caminhada no processo formativo da Pedagogia da Alternância (MEPES, s.d.).

À vista disso, o Caderno da Realidade foi assumido pelos sujeitos em formação da Pedagogia da Alternância como um arcabouço prático e teórico das produções investigativas acerca dos contextos de vida e trabalho no campo. Ele acolhe os trabalhos de análise da realidade, com atividades de produção escrita individual e coletiva, ilustrações, cartografias e questionários que tensionam situações-problema vividas.



Na LedoC/Ufes, o Caderno da Realidade passa a ser adotado como mediação pedagógica desde o início do curso (2014), cunhando processualmente aprendizagens no coletivo docente e discente. Como nova proposição no ensino superior, fez-se necessário empreender uma busca acerca de seus usos, partindo do pressuposto de que sua existência se revela potente nos processos formativos.

Outrossim, compreendemos que os Cadernos da Realidade, em articulação com as narrativas dos sujeitos que os produziram, constituem-se em significativas mediações de problematização da formação docente e dos movimentos inventivos curriculares, como também em fontes para a produção da narrativa histórica acerca desses processos formativos e sua constituição de sentidos para os estudantes.

São estas, portanto, as principais reflexões trazidas nas linhas que seguem, compreendidas por nós não apenas como resultados do trabalho investigativo, mas como novos usos dessa mediação pedagógica na formação por Alternância na LedoC/Ufes, entendida como conquista dos camponeses na luta pela construção de uma outra escola, como afirma Arroyo (2019, p. 79):

Os movimentos sociais do campo lutam por escola, por outra escola diferente da escola rural tradicional das primeiras letras. Lutam pelo direito dos povos dos campos ao conhecimento de que também são produtores. Mas proclamam lutar por uma escola que seja mais do que escola. Que seja tempo-espaco do direto à educação, à formação humana plena. Logo, lutam pela formação de profissionais que sejam mais do que ensinantes, que sejam educadoras, educadores.

É em meio a este contexto de produção de uma outra escola, pela via de uma outra formação de professores-educadores do campo, permeada pela diversidade de sujeitos advindos das diferentes experiências da educação do campo, que se dá o trabalho com os Cadernos da Realidade e, conseqüentemente, este estudo.

Percurso Metodológico da Pesquisa: Tecendo saberes e fazeres evidenciados nos/pelos Caderno da Realidade

Nas reflexões aqui ensejadas, em que privilegiamos os Cadernos da Realidade, utilizamos como aporte teórico-metodológico os pensamentos de



Marc Bloch (2001) e Carlo Ginzburg (2002, 2007a, 2007b) a respeito da multiplicidade de fontes e da necessidade de interrogação delas para a produção da narrativa histórica, que se constitui por meio do mergulho nas fontes estudadas de forma, ao mesmo tempo rigorosa e flexível.

A compreensão de fontes históricas compartilhada pelos autores referidos interessa-nos especialmente, pois ao abrigarem nessa noção tudo o que homens e mulheres produzem ao longo do tempo, a ideia de se trabalhar com aquilo que é vivo ganha notoriedade nessa perspectiva teórico-metodológica. Nesse sentido, Bloch (2001, p. 54) situa os homens [e mulheres] como objetos da História. É o que lemos em suas palavras:

Por trás dos grandes vestígios sensíveis da paisagem, [os artefatos ou as máquinas,] por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que as criaram, são os homens [e mulheres] que a história quer capturar. [...]. O bom historiador se parece que o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está a sua caça.

Com essa predileção pelo que é vivo, esse autor, assim como Ginzburg, nos alerta para dois elementos essenciais no tratamento da fonte. O primeiro refere-se ao processo de produção do documento, que, longe de ser neutro, carrega consigo toda uma intencionalidade. Porém, e longe de ser desprezível, também deve ser lido em contraposição às intenções de quem o produziu, ou, se preferir, a contrapelo (termo utilizado por Ginzburg com inspiração no pensamento de Walter Benjamin). Por isso, torna-se necessário compreender que todo texto inclui elementos incontroláveis, como explicita Ginzburg (2002, p. 43): “[...] Só dessa maneira será possível levar em conta tanto as relações de força quanto aquilo que é irreduzível a elas”. O outro aspecto a se considerar é o fato de as fontes não “falarem” por si só, a não ser quando interrogadas. A esse respeito Ginzburg se opõe à compreensão de que as fontes, se dignas de fé, oferecem um acesso imediato à realidade. Pelo contrário, para ele:

As fontes não são nem janelas escancaradas, como acreditam os positivistas, nem muros que obstruem a visão, como pensam os céticos: no máximo poderíamos comparar a espelhos deformantes. A análise da distorção específica de qualquer fonte implica já um elemento construtivo [...]. Mas a construção [...] não é incompatível com a prova; a projeção do desejo, sem o



qual não há pesquisa, não é incompatível com os desmentidos infligidos pela realidade. O conhecimento (mesmo o conhecimento histórico) é possível. (GINZBURG, 2002, p. 44-45)

É com isso em mente que lançamos nossos olhares para o projeto que assumiu como fonte os Cadernos da Realidade e, especificamente, para esses registros, pois, assim como Ginzburg (2007b), nos interessamos igualmente tanto pelas perguntas, como pelas respostas – por vezes as primeiras até nos parecem mais significativas, por serem mais dificilmente rechaçadas. Ao analisarmos o que pode ser lido como resultados, portanto, como respostas às questões inicialmente postas à investigação, intencionamos compreender outros e novos saberes e fazeres produzidos pelos estudantes da LedoC/Ufes mediados pelos Cadernos da Realidade, na certeza de que outras questões eloquentes a esses processos formativos poderão emergir.

Em termos procedimentais, ao longo do desenvolvimento do projeto, acessamos, por livre adesão dos estudantes das duas habilitações (Ciências Humanas e Linguagens), 38 Cadernos da Realidade entre 2016 e 2020, os quais buscamos ler minuciosamente, na busca de “fazermos falar” tanto o que está visível no texto como aquilo que está fora do texto, abrigando-se entre as suas dobras (GINZBURG, 2002).

Nesse movimento, buscamos realizar ações diversas, como encontros mensais junto aos integrantes do projeto e leituras semanais selecionadas pelo grupo, visando traçar estratégias e metodologias para os diálogos com os cadernos, que se constituíram momentos fecundos de ação-reflexão-ação acerca dos processos formativos proporcionados pelo curso, bem como sobre as possibilidades de intervenção nas comunidades.

Produziu-se um banco de dados a partir da digitalização dos *Cadernos da Realidade* dos estudantes do curso e das análises produzidas pelos integrantes do grupo e das atividades realizadas pelos acadêmicos, o que por sua vez evidenciou a riqueza das produções em curso, como também as especificidades e singularidades de um trabalho que se dá nos *entrelugares* da individualidade e coletividade. Como parte dessas produções, destacamos artigos produzidos, submetidos e publicados em periódicos da área: *Os processos formativos dos*



estudantes da LEC/UFES¹: um olhar com/pelos Cadernos da Realidade (2017); Trajetórias de mulheres camponesas no Espírito Santo: permanências e descontinuidades (2018); A constituição da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Pastor Antônio Nunes de Carvalho no município de Alto Rio Novo/ES (1986-2017) (2020) e Memórias e narrativas dos estudantes da educação do campo mediadas pelo caderno da realidade (Em avaliação).

Não obstante, foram realizados encontros quinzenais e/ou mensais para estudo e aprofundamento do referencial teórico-metodológico e para leitura e análise dos Cadernos da Realidade. Trimestralmente, realizamos encontros com os estudantes do curso na Universidade e em suas comunidades. O deslocar docente até a comunidade foi e é uma ação imprescindível na compreensão em contexto do uso dos Cadernos da Realidade como mediação das relações teórico/práticas, entre Tempo-Comunidade e Tempo-Universidade.

As Rodas de Conversa constituíram-se igualmente em ações profícuas no desenrolar da pesquisa. Realizadas na Universidade e Comunidade, destacam-se os diálogos com Sr. Manoel Loreno, cineasta “artesanal” da cidade de Mantenópolis-ES, especialmente com os estudantes da Licenciatura em Educação do Campo, potencializando a discussão acerca dos saberes dos sujeitos das comunidades, suas produções culturais e divulgação desses saberes pela via midiática, e com uma pesquisadora da Educação do Campo sobre os Cadernos da Realidade nesse contexto.

Analogamente, se deram as Rodas de Conversa na Escola Família Agrícola (EFA) de Olivânia, localizada em Anchieta e reconhecida como a primeira EFA da América latina. As rodas, organizadas em dois momentos, destinaram-se ao conhecimento-reconhecimento do espaço e dos modos como se produzem as práticas na/da instituição nos Tempos Escola e Comunidade. O movimento de ir ao encontro dos usos do Caderno da Realidade na escola provocou-nos acerca das especificidades desse trabalho no âmbito da Educação Básica e do Ensino Superior.

¹ No contexto de escrita do artigo o uso da expressão *LEC/UFES* era comum entre os professores e os estudantes do curso. O primeiro contato com a sigla LedoC ocorreu no 5º Seminário Nacional de Licenciaturas em Educação do Campo Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Laranjeiras do Sul, em 2015 e, gradualmente, essa denominação (LedoC/Ufes) para a ser adotada no curso e na Universidade.



Em meio a este cenário, produziu-se também, junto aos estudantes finalistas do 8º período de Ciências Humanas, no semestre de 2019/1, uma interlocução de todas as suas produções no âmbito do Caderno da Realidade construídas no diálogo com os contextos campestinos das comunidades. Este trabalho, vivido ao longo do referido semestre por meio de uma reflexão interdisciplinar, buscou aglutinar e sintetizar ideias e resultados de pesquisas produzidas a partir de diversas disciplinas do curso desde o seu início. Esse movimento favoreceu uma reflexão conjunta sobre os processos formativos produzidos no âmbito da Ledoc/Ufes, culminando em uma apresentação na qual os estudantes trouxeram imagens e depoimentos que refletissem sua passagem pelo curso e também nos levaram a perceber o Caderno da Realidade como mediação que dialoga com a história do estudante no curso. Nesse sentido, a exposição figurou como espaço e tempo de visibilidade dos saberes e fazeres, advindos das realidades campestinas, dialogados com o conhecimento curricular e sistematizados nos Cadernos da Realidade.

As ações investigativas nos conduziram também a realizar uma análise documental sobre os Cadernos da Realidade no Centro de Formação e Reflexão do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), localizado em Piúma. Nele foram encontrados documentos históricos que revelam a processualidade da construção teórico-prática da Alternância no Brasil e, como artefato desta, a caminhada das construções sobre o Caderno da Realidade. Trata-se de documentos significativos na compreensão histórica da Pedagogia da Alternância e da Educação do Campo no território brasileiro.

Outro momento significativo no percurso investigativo se deu em 2019 junto ao professor-monitor Sérgio Zamberlan, por meio de um diálogo semiestruturado, nos possibilitando uma apropriação histórica das idealizações sobre o Caderno da Realidade e seu potencial formativo. A escuta das reflexões acerca dos desafios encontrados no início dos trabalhos das Escolas Família Agrícola no Espírito Santo e a construção de um arcabouço didático-pedagógico para sustentação da Pedagogia da Alternância demandaram a necessidade da criação de um Centro de Formação e Reflexão dos docentes da Alternância. Este espaço foi e ainda é lócus de construções pedagógicas imprescindíveis na



educação do campo. Foi nesse espaço de reflexão que nasceu o Caderno da Realidade brasileiro.

Portanto, rememorar e registrar as ações nesse momento nos oportuniza olhar a trajetória investigativa, reconhecer os sujeitos envolvidos e compartilhar as reflexões produzidas, permitindo assim trazer à baila os principais contributos da pesquisa para a Licenciatura em Educação do Campo.

A produção de novos e outros saberes e fazeres da formação docente do campo: olhares e leituras dos/pelos Cadernos da Realidade

Como reflexão do percurso produzido, traduzido ainda como resultados alcançados, compreendemos que os Cadernos da Realidade apontam potencialidades que permitem a ampliação do olhar para os múltiplos processos formativos e de invenções curriculares acerca do caminho percorrido ao longo da formação. Evidenciam-se os saberes e fazeres produzidos pelos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo em consonância com as questões de vida do/no campo.

A análise documental, realizada no Centro de Formação e Reflexão do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, trouxe aos nossos estudos as marcas históricas da constituição dessa mediação pedagógica. São documentos que refletem usos diversos no decorrer da história, migrando de apropriações mais pragmáticas das pesquisas realizadas em campo para saberes e fazeres que tornam o Caderno da Realidade como mediação das relações de reciprocidade dos tempos formativos e da integração teoria e prática.

Ao estabelecermos distinções em relação aos contornos assumidos pelos Cadernos nas Escolas Família Agrícola e na Licenciatura em Educação do Campo, depreendemos que no âmbito da formação docente este artefato constitui-se, para além da sistematização das pesquisas a partir dos Planos de Estudos, em lócus de experiências individuais e coletivas. Construiu-se nesse processo um entendimento dos Cadernos como fomentadores do pensar a existência humana no território campestre. Nessa perspectiva, O Caderno da Realidade na formação docente do campo assume dimensões que visibilizam os saberes e fazeres dos estudantes – povos campestres – reconhecendo-os como novos e outros modos de conhecer/viver/existir e, ainda:



[...] os CR constituem-se em importante elemento para pensarmos a formação dos estudantes, sobretudo por se materializarem como produção autoral, registros de subjetividades, movimentos, emoções, percepções e reflexões dos estudantes. São, portanto, fontes para a escrita da história do curso, das comunidades e de cada sujeito inserido no processo [...]. (LUIZ; ALCÂNTARA, 2018, p. 20)²

Tal compreensão problematiza os modos convencionais da formação docente pautados por uma racionalidade objetiva e de apagamento das singularidades. O que entra em cena com o trabalho a partir da apropriação do Caderno da Realidade na Formação Docente do Campo é a instituição não apenas de uma nova mediação pedagógica e/ou um novo elemento didático, mas a possibilidade de, por meio deste, trazer para o âmbito da universidade as subjetividades, os saberes e fazeres dos povos camponeses, suas memórias, experiências e lutas. Ao ocuparem as páginas do Caderno da Realidade, tais saberes e fazeres ganham vida nas discussões da sala de aula, adentram os currículos da universidade, quebram paradigmas e constroem lógicas mais fecundas para os estudantes.

Temas, práticas e sujeitos visibilizados nos/pelos Cadernos da Realidade dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo

No âmbito do projeto analisado, cada página que compõe os Cadernos da Realidade revelou-nos confidências, marcas de vida, de percursos, de certezas e incertezas. Pudemos experimentar, ao menos por alguns instantes, a alegria da entrada em uma universidade pública – que para tantos parecia um sonho inalcançável –, as surpresas, as compreensões e os estranhamentos no primeiro contato com os professores, com as leituras e com o universo da pesquisa. Ao folhearmos aquelas páginas, vivenciamos encontros, conhecemos e reconhecemos sujeitos e contextos, com suas lutas cotidianas comuns e distintas. É assim que as histórias se constituem, por esses fios na composição da tapeçaria (GINZBURG, 2007a). É nesse movimento de aproximações das vivências na universidade com seus contextos de vida, de incentivo aos registros de cada experiência, das leituras e dos diálogos que os processos formativos

² No texto original as autoras optaram por usar a sigla CR para designar os Cadernos da Realidade.



dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo se constituíram. Desses registros, quais temas foram visibilizados? Quais sujeitos foram privilegiados? Quais práticas esses sujeitos nos permitiram ler ao produzirem suas narrativas em seus Cadernos da Realidade?

Como problematização a essas interrogações, alguns registros dos cadernos nos chamaram a atenção, sobretudo, por centralizarem temas, sujeitos e práticas historicamente negligenciadas no que se referem a pesquisas e estudos produzidos academicamente no campo da educação. Dentre esses enfoques, destacamos: a) as mulheres do campo e suas trajetórias de vida, de escolarização e na universidade; b) a constituição de instituições escolares, movimentos e instâncias organizativas do campo e práticas ensejadas em instituições que ofertam a Educação do Campo; e c) manifestações culturais dos sujeitos do campo e os modos de invenção e significação da vida.

Os temas e problemáticas que aqui visibilizamos se materializaram nos Trabalhos de Conclusão de Curso dos estudantes que, ao serem elaborados durante as suas trajetórias de formação no curso, sustentaram-se prioritariamente naquilo que, de forma descritiva ou analítica, foi registrado em seus Cadernos da Realidade, já que para Gerke de Jesus (2007, p. 55),

[...] eles possibilitam aos estudantes resgatar e sistematizar sua história de vida, retomando questões discutidas em outros momentos e, como consequência, amadurecer intelectualmente pelo exercício da pesquisa, da reflexão, do registro e da elaboração de síntese.

As escolhas dos registros de cada estudante estiveram intimamente relacionadas aos seus olhares, às suas vivências e aos modos como interpretavam seus contextos de vida a partir das apropriações teóricas e metodológicas que fizeram ao longo do curso, isso porque, de acordo com Bloch (2001, p. 66)

[...] conscientemente ou não, [são] sempre as nossas escolhas cotidianas que, para nuançá-las onde se deve, atribuímos matizes novos, em última análise os elementos, que nos servem para reconstituir o passado [...].



Nesse caminho, Oliveira (2018), ao justificar a escolha do tema de seu Trabalho de Conclusão de Curso, destaca a sua aproximação com discussões produzidas em diferentes espaços coletivos a respeito da mulher camponesa:

Sou militante do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), espaço onde a temática *mulher* é bastante presente, principalmente, no que tange ao espaço rural. Participei de alguns eventos nos âmbitos municipal, estadual e, até nacional. Sabemos que as mulheres nunca apareciam como destaque na história e o MPA sempre busca trazer nomes de mulheres que foram importante nas lutas e conquistas. (OLIVEIRA, 2018, p. 7, grifo a autora)

A partir disso, a estudante buscou compreender a trajetória de mulheres camponesas de Domingos Martins-ES, no período de 1930 a 2017³, investigando os modos como viveram/vivem e perceberam/percebem sua infância, trajetórias pessoais, processos de inserção como trabalhadoras e partícipes dos espaços sociais de suas comunidades, bem como os sentidos que a escolarização assume ao longo de suas vidas. Oliveira (2018) entende essas mulheres como lutadoras e guerreiras, porém, portadoras de muito sofrimento pela herança da sociedade patriarcal, muito marcante no município. A estudante identificou como desdobramento dessa reflexão, questões relativas ao machismo, à submissão e exclusão feminina, que estão muito enraizadas na nossa sociedade. Atitudes sofridas e cometidas no dia a dia em relação a essas mulheres.

As conclusões deste estudo indicaram permanências e discontinuidades nas trajetórias das mulheres capixabas no período investigado. Como permanências, Oliveira (2018) destaca a mulher ocupando os espaços domésticos, sobretudo, exercendo atividades hercúleas, desprovidas de valor econômico. O modelo patriarcal de família/sociedade se presentifica nas narrativas e nos registros de mulheres de diferentes tempos geracionais. Emanaram das narrativas das mulheres indícios de discontinuidades, tais como: a inserção ainda criança no processo de escolarização, o protagonismo das

³ A pesquisa contou com narrativas de quatro mulheres com as seguintes idades: 92, 85, 81 e 21 anos.



mulheres no âmbito doméstico, comunitário e nos espaços mais amplos da sociedade, como a Universidade.

O estudo desenvolvido por Novo e Guilherme (2018) também se insere na perspectiva de problematização e visibilização das mulheres do campo, ao promover um diálogo com as trajetórias de mulheres, estudantes do curso da LedoC Ufes/Goiabeiras. Partindo de uma escuta atenta, crítica e analítica, esta pesquisa de conclusão de curso procurou entender quais desafios e dificuldades elas enfrentam e investigar o impacto que sua entrada na universidade vem ocasionando em suas trajetórias de vida, bem como nos diversos espaços sociais em que estão inseridas, destacando aqui os círculos comunitários e familiar.

A pesquisa evidenciou que as mulheres trazem um discurso acerca da questão dos seus direitos no sentido mais amplo do termo e (re)afirmam como uma de suas lutas a busca por uma maior igualdade de gênero. Elas não apenas narram ou descrevem a desigualdade por elas vivida – que é extremamente marcante nos depoimentos –, mas também questionam e problematizam o lugar da mulher nos diferentes espaços sociais, demonstrando que são sujeitas políticas, conscientes de seu papel no mundo. Reiteram, portanto, a importância que essa reflexão assume na sua formação enquanto futuras educadoras, no sentido de promover tais discussões em suas comunidades e espaços vivenciais.

Buscando visibilizar sujeitos e instituições educativas e seus processos de constituição, considerando as peculiaridades das comunidades e demandas sociais que implicaram em sua criação e consolidação, Jadejiski (2018) investigou a constituição da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio "Pastor Antônio Nunes de Carvalho" (1986-2017), localizada no município de Alto Rio Novo/ES, buscando compreender a sua atuação frente aos desafios da evasão e repetência junto ao público local no âmbito do Ensino Médio.

Segundo esse estudante, a escolha dessa temática de estudo se deu a partir de sua inquietação profissional enquanto professor de História e Geografia da referida escola. Os resultados da pesquisa demonstraram que a reprovação e o abandono escolar afetam diretamente a vida dos estudantes, pois muitos



perdem o estímulo para estudar e não regressam para a escola. Os sujeitos questionados percebem a escola como um espaço para desenvolver a criticidade dos estudantes e para prepará-los para a vida em sociedade. No contexto investigado foi evidenciado que a escola desenvolve ações para modificar o quadro de reprovação e evasão, tais como incentivo aos estudantes em prosseguir com os estudos, trabalho com projetos e diversas estratégias de recuperação.

A partir desses movimentos de pesquisa, entendemos que as inquietações iniciais se transformaram em investigações, assumindo contornos definidos e determinantes para a formação desses estudantes. Isso indicia a estreita relação entre os saberes produzidos e mobilizados no âmbito do curso com os contextos de vida e de trabalho dos estudantes, especialmente potencializados pela via dos Cadernos da Realidade. É o que identificamos também na produção de Boskevski e Coco (2018); ao investigarem os processos de constituição do Comitê Municipal de Educação do Campo (COMEC), situado em São Gabriel da Palha, além do fato de residirem no município e de acompanharem as ações do comitê, os estudantes delineiam os contornos do tema a partir de interlocuções iniciadas desde os primeiros períodos do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Em suas palavras: “[...] nas experiências vivenciadas nos diálogos entre o Tempo-Universidade e o Tempo-Comunidade, pudemos nos aproximar das entidades, movimentos e sujeitos que se dedicam à luta pela Educação do Campo” (BOSKEVISKI, COGO, 2018, p. 5).

Desse modo, os estudantes investigaram as ações que propiciaram a criação do Comitê; analisaram historicamente o papel dessa instituição no município e os desdobramentos das ações empreendidas pelo mesmo nas escolas da localidade. Por meio da análise dos documentos – atas de reuniões e de assembleias, registros de desafio do COMEC, regimento interno da entidade e depoimento de um representante da comunidade –, os pesquisadores concluíram que a criação do COMEC justifica-se pela defesa das necessidades das pessoas que residem no campo e as reivindicações das escolas municipais e estaduais do campo situadas no município. Além das considerações, o estudo



apontou também desafios, notadamente, a necessidade de participação efetiva no Conselho Municipal de Educação e a ameaça constante de fechamento das escolas do campo. Como conquistas registradas pela entidade destacaram-se a reabertura de escolas do campo e abertura e o funcionamento de uma instituição de Educação Infantil no contexto campestre.

Nos estudos aqui privilegiados foram de crucial importância o lugar e o tratamento das fontes, compreendidas nessa pesquisa, como todo e qualquer vestígio deixado por homens e mulheres no tempo (BLOCH, 2001), isso porque nenhuma narrativa seria possível sem os fios e os rastros encontrados nos percursos de pesquisa. É nesse sentido que ganham ainda mais centralidade os Cadernos da Realidade, pois, para além de uma nova mediação pedagógica, constituem-se em fontes para refletirmos a respeito dos processos formativos dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo. Esse movimento nos possibilitou uma aproximação dos contextos, sujeitos e problemáticas que envolvem o campo e suas singularidades.

Assumindo o espaço de uma escola do campo como lócus de sua pesquisa e reflexão, Ferreira, Silva e Raach (2019) buscam refletir, a partir de entrevistas com professores e estudantes de uma instituição situada no Município de Domingos Martins, a respeito das experiências daquele tempo-espaço educativo com o uso do Caderno da Realidade. O estudo buscou compreender suas relações com a concretização da Pedagogia da Alternância e sua importância para o reconhecimento dos saberes e da cultura camponesa vividos pelas comunidades atendidas pela escola analisada.

Com aporte teórico-epistemológico na pedagogia dialógica Freiriana, o estudo justifica-se pela importância de se entender o Caderno da Realidade enquanto espaço mediador de diferentes experiências formativas e que, sobretudo, ele pode auxiliar, de vários modos, na construção coletiva de uma educação autêntica que valorize a cultura camponesa e os sujeitos do campo e também fortaleça processos e laços identitários. Unindo o saber científico e as vivências práticas dos estudantes, os autores evidenciam que o Caderno da Realidade é um espaço importante para um dos grandes objetivos da Pedagogia



da Alternância, que é assumir diferentes espaços vivenciais/laborais em espaços formativos. Desta forma, concluiu-se que:

Mais que um registro da vida escolar, o caderno da realidade traz em suas folhas experiências de uma educação que ultrapassa as paredes da escola, pois compreende que há outros espaços educativos que são igualmente importantes para mediar o aprendizado do estudante. (FERREIRA, SILVA, RAACH, 2019, p. 42)

Em meio aos temas e sujeitos visibilizados por esses registros, encontramos o Grupo de Caxambu Andorinha, localizado no município de Jerônimo Monteiro/ES. Ao tematizarem esse elemento da cultura capixaba, Azaria e Cerqueira (2019) objetivaram compreender a origem, os processos de disseminação e as apropriações culturais no município, promovendo a valorização e reconhecimento desse patrimônio cultural.

Este estudo apontou elementos importantes para pensarmos as questões culturais do/no Espírito Santo e, especificamente, das/nas comunidades situadas no campo, dentre as quais, elencamos: a) o fato do Caxambu não ser reconhecido como um patrimônio cultural jeromense, que se evidenciou especialmente na limitada participação dos moradores do entorno do barracão, local onde se realiza essa prática; b) As mudanças pelas quais passou o caxambu jeromense com relação à sua forma de apresentação ligadas ao espaço, ao aprimoramento das técnicas e à incorporação de novas possibilidades criativas e; c) a compreensão do Caxambu para além de uma atividade cultural. Ao longo do tempo este passou a se constituir parte da vida e da memória de seus brincantes, por meio do qual, divulgam o conhecimento sobre a prática, sobre tudo ensinar aos jovens.

Para além dos temas, sujeitos e práticas visibilizados pelos estudantes em suas produções acadêmicas, indissociavelmente subsidiadas pelos registros dos Cadernos da Realidade, consideramos importante entender como esse processo de elaboração, possibilitado pelas inter-relações entre a universidade e a comunidade, impactou na sua formação como educador do campo. Algumas pistas dessa relação podem ser lidas nos estudos. Especialmente, destacamos reflexões como a de Jadejiski (2018, p. 9):



Essa problemática se relaciona diretamente com a conclusão da Licenciatura em Educação do Campo, já que em diversos momentos formativos refletimos sobre as condições de acesso e permanência dos estudantes nas escolas, sobretudo no contexto campesino.

Em Oliveira (2018) também encontramos indícios dessa estreita relação, ao entender que

a inserção da mulher camponesa Martinense no Ensino Superior e, mais especificamente, na Universidade Pública, possibilitando o diálogo entre diferentes culturas e a visibilidade de sua própria atividade como legítima e imprescindível, enseja processos de rupturas não dantes pensados. Logo, a Licenciatura em Educação do Campo/Ufes evidencia essa possibilidade no sentido desse olhar e desse deslocamento e da relevância que lhe é inerente. (OLIVEIRA, 2018, p. 36)

Ao referir-se aos desafios enfrentados pelo COMEC, em São Gabriel da Palha, Bosquevisk e Cogo (2018) evidenciaram seu entendimento a respeito da atuação dessa entidade no município e, de modo amplo, dos modos de pensar a Educação do Campo. Os estudantes assim se expressaram:

Entendemos que a luta pela Educação do Campo torna-se cada vez mais árdua e complexa e a proposição de outros estudos para ampliar e aprofundar a compreensão dos modos como essa educação tem sido praticada no Espírito Santo se faz necessária. (BOSQUEVISK, COGO, 2018, p. 29)

Esses mesmos estudantes concluem o texto reafirmando que “[...] a identidade cultural dos sujeitos do campo seja respeitada e garantida no espaço em que vivem” (BOSQUEVISK, COGO, 2018, p. 29). É também nessa perspectiva que Azaria e Cerqueira (2019) problematizaram a importância e a necessidade de tratar do Caxambu de Jerônimo Monteiro. Por meio do estudo que se originou de trabalhos realizados no âmbito da disciplina de Antropologia, as autoras buscaram

[...] minimizar o preconceito e a ignorância no que diz respeito às culturas africanas, mostrando sempre o quão importante é a disseminação cultural, com destaque para a perpetuação das práticas culturais, através de proteção e salvaguarda do patrimônio. Busca-se aqui desvelar possibilidades de combate ao racismo além de colaborarmos com o fortalecimento das práticas culturais Afro-capixabas. (AZARIA, CERQUEIRA, 2019, p. 15)



Por fim, saberes, fazeres, sujeitos e práticas se presentificaram nos Cadernos da Realidade dos estudantes, como pudemos ler na materialidade de suas produções acadêmicas. Não temos dúvidas de que essas incursões teórico/práticas assumem lugar central nos processos formativos dos estudantes. Para além disso, porém, pensamos na abrangência e nos desdobramentos dessas elaborações na atuação dos sujeitos, egressos do curso, em seus contextos de vida e de trabalho, favorecendo a valorização da história e da cultura das comunidades onde se inserem.

Considerações Finais

Mergulhar nas páginas dos Cadernos da Realidade é um convite para diversas portas que podem se abrir quando as percebemos enquanto tempos-espacos que capazes de nos levar a constantes interrogações, tais como: quem são os sujeitos que neles registram suas memórias e seus saberes-fazeres? De que modo fazem isso? O que suas experiências educativas e existenciais nos dizem a respeito das culturas e dos modos de vida camponeses? Como pensar a educação do campo enquanto um lugar em pleno movimento de constituição, onde se inter cruzam essas diferentes histórias singulares, mas que também encontram pontos de intersecção? A partir de questões como essas, apostamos nas potencialidades que os usos desses cadernos assumem e, metaforicamente, nas “portas que se abrem” também para investigações relativas aos processos formativos dos estudantes do curso de licenciatura em educação do campo.

Neste aspecto, retomando uma ideia central de Ginzburg (2002) que defendemos ao longo deste trabalho, acreditamos que os Cadernos da Realidade constituem-se em fonte histórica, portanto, ao serem interrogadas, indiciam, não necessariamente portas de acesso, mas frestas que nos permitem conjecturar sobre os contornos das inúmeras experiências ligadas aos sujeitos do campo.

Nosso olhar interrogativo e curioso junto aos Cadernos da Realidade tem nos permitido, em alguma medida, *des-velar* e *des-cobrir* saberes que nos apontam pistas para refletir os processos formativos na LedoC/Ufes. Assim, nos



encontros e nos tensionamentos produzidos a partir de experiências singulares e coletivas narradas nestes cadernos, nos deparamos com alguns desafios para a educação do campo, diante, inclusive, das próprias contradições vividas pela sociedade brasileira. Temos, então, questões plurais que perpassam esses cadernos e as mais variadas experiências que assumem a forma de pesquisas acadêmicas, evidenciando, especificamente, temas ligados às desigualdades de gênero e ao cotidiano campesino; questões referentes aos diferentes contextos das escolas de educação básica que atendem aos sujeitos do campo (relações de ensino-aprendizagem, evasão, movimentos que lutam pela escola do campo) e as manifestações culturais dos sujeitos do campo.

Entendemos o projeto aqui analisado, portanto, como uma dessas portas, dentre tantas outras, que podem ser abertas quando assumimos os Cadernos da Realidade enquanto registros vivos que nos convidam a refletir sobre a educação do campo como espaço que deve ser constantemente reinventado, a partir das necessidades e experiências históricas concretas destes sujeitos.

Além da produção acadêmico-científica produzida a partir dos cadernos, também destacamos a importância de oferecer espaços como o que aqui se abre, para que esses registros do Caderno da Realidade possam ser constantemente compartilhados, debatidos e interrogados entre os estudantes nos mais diversos momentos do curso da LedoC, pois como mediação pedagógica, reafirma seu potencial formativo na educação do campo, esta constantemente (re)construída e (re)inventada a partir da história e das trajetórias dos sujeitos que compõem as diferentes realidades do campo em nosso país.

Referências

AZARIAS, Adriana Aparecida Silva; CERQUEIRA, Eliane Cerqueira. **O Caxambu no Espírito Santo**: contribuições culturais para os povos do campo do município de Jerônimo Monteiro. 2019. 53f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do campo), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Outro paradigma pedagógico de formação de educadores do Campo? In: MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. (Orgs.). **Formação de formadores**: reflexões sobre as



experiências da licenciatura em Educação do Campo no Brasil. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2019.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOSQUEVISK, Altieyls; COGO, Suelaine Silvério. **A constituição do Comitê Municipal de Educação do Campo do município de São Gabriel da Palha-ES**. 2018. 33f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do campo), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

194

FERREIRA, José Mário de, SILVA, Malena da, RAACH, Wellington. **A importância do Caderno da Realidade como mediador pedagógico da Pedagogia da Alternância: dialogando com experiências docentes e discentes na EFA São Bento do Chapéu/Domingos Martins**. 2019. 43f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do campo), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

GERKE DE JESUS, Janinha. Escolas família agrícolas: um projeto específico de educação do campo. In: FOERSTE, Erineu; SCHUTZ-FOERSTE, Gerda Margi; LINS, Andréia Chiara (Org.). **Caderno de formação de professores do campo: educação do campo/identidades culturais**. Vitória: Ufes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007. p. 49-60.

GINZBURG, Carlo. **Relações de força: história, retórica, prova**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007a.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007b.

LUIZ, Miriã Lúcia; ALCÂNTARA, Regina Godinho. Os processos formativos dos estudantes da LEC/Ufes: um olhar com/pelos cadernos da realidade. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 2, n. 1, p. 45-67, 2017.

NOVO, Amanda Guilherme, GUILHERME, Maria da Penha. **Gênero, educação e a realidade das mulheres no campo**. 2018. 32f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do campo), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

OLIVEIRA, Inês B. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Deiviani de. **A trajetória das mulheres camponesas do município de Domingos Martins-Es**. 2018. 41f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do campo) – Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória, 2018.



OLIVEIRA, Deiviani de; BRIDI, Luan Eudair; LUIZ, Miriã Lúcia; ALCÂNTARA, Regina Godinho. Trajetórias de mulheres camponesas no Espírito Santo: permanências e descontinuidades. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 3, n. 4, p. 1221-1248, 23 dez. 2018.

JADEJISKI, Rainei Rodrigues. **A constituição da EEEFM Pastor Antônio Nunes de Carvalho no município de Alto Rio Novo/ES (1986-2017): um enfoque no enfrentamento da repetência e evasão escolar no Ensino Médio**. 2018. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do Campo), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

JADEJISKI, Rainei Rodrigues; LUIZ, Miriã Lúcia. A constituição da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Pastor Antônio Nunes de Carvalho no município de Alto Rio Novo/ES (1986-2017). **Revista de história e historiografia da educação**, Curitiba, v. 4, n. 10, 2020.

ROCHA, Isabel Xavier de Oliveira. **Uma reflexão sobre a formação integral nas EFAs: Contributos do Caderno da Realidade nesse processo na EFA de Riacho de Santana/Bahia**. 2003. 242 f. Dissertação. (Mestrado Internacional em Ciências da Educação). Universidade François Rabelais de Tours – França. 2003.

ZAMBERLAN, Sérgio. **Entrevista concedida a Janinha Gerke**. Anchieta/ES, 7 de ago. de 2019.

Sobre os Autores

Janinha Gerke

professorajaninhaufes@gmail.com

Graduada em Pedagogia. Doutora em Educação. Professora adjunta da Universidade Federal do Espírito Santo, Departamento de Educação, Política e Sociedade, Licenciatura em Educação do Campo. Membro do Grupo de Investigação Internacional do Sistema Dual-Alternância, Universidade de Sherbrooke, Canadá e do grupo de Pesquisa CNPq Culturas, Parcerias e Educação do Campo. Autora dos livros: "Formação e Profissão Docente do Campo"; "Formação de Professores na Pedagogia da Alternância: Saberes e Fazer do Campo".

Alessandro da Silva Guimarães

alessandro2210@gmail.com

Graduado em Ciências sociais e filosofia. Mestre e doutor em Educação. Professor adjunto do departamento de Educação, Política e sociedade, atuando no curso de licenciatura em educação do campo da Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenador do grupo de pesquisa "Os processos formativos dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ufes: um olhar com e pelos Cadernos da Realidade".



Miriã Lúcia Luiz

miria.luiz@gmail.com

Possui graduação em Pedagogia (2004) e História (2009), mestrado (2010) e doutorado (2015) em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. É professora adjunta C da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). É membro do Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação (NUCAPHE).



Seminário de Educação do Campo: experiência de formação de professores em São Gabriel/RS

Rural Education Seminar: experience of teacher training in São Gabriel/RS

Eduardo Pastorio

Lia Heberlê de Almeida Pastorio

José Vicente Lima Robaina

Resumo: A Educação do Campo encontra-se disposta como modalidade de ensino no contexto educacional brasileiro e exige da gestão institucional (mantenedora e escolar) ações para melhoria na qualidade da oferta da educação aos povos do campo. Neste sentido, este artigo tem como objetivo apresentar uma experiência de formação continuada em educação do campo, desenvolvida no município de São Gabriel/RS, direcionada ao público-alvo de professores de Escolas do Campo (municipal e estadual) e demais interessados pela modalidade de ensino. O presente texto utilizou-se do método descritivo, delineada através de estudo de caso e delinea a experiência do tradicional Seminário de Educação do Campo de São Gabriel/RS, realizado no ano de 2019, na EMCEF Mascarenhas de Moraes (Escola do Campo), organizada pela gestão da Secretaria Municipal de Educação (SEME) e pelas direções das Escolas do Campo. O evento contou com a participação de aproximadamente 250 pessoas, entre organizadores e participantes, envolvendo representantes de diferentes municípios do Rio Grande do Sul, com programação na perspectiva de relacionar teoria e prática, Educação Básica e Ensino Superior, Escola e Comunidade, reforçando o papel da Escola do Campo no desenvolvimento das comunidades rurais.

Palavras-chave: Formação Continuada. Seminário. Educação do Campo. São Gabriel/RS.

Abstract: Rural Education is available as a teaching modality in the Brazilian educational context and requires institutional management (maintainer and school) to improve the quality of education offered to rural people. In this sense, this article aims to present an experience of continuing education in rural education, developed in the city of São Gabriel/RS, aimed at the target audience of teachers from Schools in the Field (municipal and state) and others interested in the teaching modality. This text used the descriptive method, outlined through a case study and outlines the experience of the traditional Education Seminar of Campo de São Gabriel/RS, held in 2019, at EMCEF Mascarenhas de Moraes (Escola do Campo), organized by the management of the Municipal Education Secretariat (SEME) and by the direction of the Schools of the Field. The event was attended by approximately 250 people, including organizers and participants, involving representatives from different municipalities in Rio Grande do Sul, with a program in the perspective of relating theory and practice, Basic Education and Higher Education, School and Community, reinforcing the role Escola do Campo in the development of rural communities.

Keywords: Continuing Education. Seminar. Rural Education. São Gabriel/RS.



Introdução

A Educação do Campo, após a sua implantação no cenário educacional brasileiro por meio de políticas públicas e sua materialização enquanto modalidade de ensino, reforçou a preocupação na qualidade da educação ofertada aos povos do campo e pressionou as redes de ensino a repensar o fazer pedagógico nas Escolas do Campo (BRASIL, 2010).

O termo Educação do Campo foi construído na perspectiva de espaço de comunicação entre escola e comunidade, com conseqüente valorização dos aspectos locais (sociais, econômicos e culturais) (CALDART, 2012, p. 257-265). Escola compreendida como espaço de promoção e emancipação social, capazes de colaborar na aproximação das comunidades, promovendo a valorização do lugar e destes aspectos inseridos no contexto educacional.

Para construir uma educação do campo que compreende e valorize a cultura e saberes locais, necessita promover formação continuada aos educadores das Escolas do Campo, que permita a aproximação necessária entre a escola e a comunidade rural. Neste sentido, que este artigo é construído e tem como objetivo apresentar uma experiência de formação continuada de professores em educação do campo, desenvolvida no município de São Gabriel/RS, intitulada de Seminário de Educação do Campo de São Gabriel/RS, direcionada ao público-alvo de professores de Escolas do Campo (municipal e estadual) e demais interessados pela modalidade de ensino.

O presente texto utilizou-se do método descritivo, delineada através de estudo de caso e descreve a experiência do tradicional Seminário de Educação do Campo de São Gabriel/RS, realizado no ano de 2019, na EMCEF Mascarenhas de Moraes (Escola do Campo), em sua 4ª Edição. Neste evento, também oportunizou a realização de outro evento concomitante, intitulado de I Encontro Estadual de Gestores do Rio Grande do Sul, que possuía uma programação específica destinado aos profissionais presentes ocupantes de cargos de gestão.

O evento contou com a participação com 250 pessoas, entre organizadores e participantes, envolvendo representantes de diferentes municípios do Rio Grande do Sul, com programação na perspectiva de relacionar



teoria e prática, Educação Básica e Ensino Superior, Escola e Comunidade, reforçando o papel da Escola do Campo no desenvolvimento das comunidades rurais.

Justifica-se esta iniciativa pelos avanços teóricos e de políticas públicas que pressionam os gestores públicos em pensar educação não apenas na visão generalista como direito constitucional, público e universal, mas caminhar para o reconhecimento das especificidades, de ações que valorizem as diversidades, culturas, saberes e os povos que compõe o campo, que devem ser inseridos nas propostas de formações (ARROYO, 2007, p. 157-176).

A formação constitui um processo permanente de toda a vida enquanto seres humanos, estando diante a possibilidade de aprender, mediante as relações sociais nos diversos ambientes e interações cotidianas. Este contexto reflete nos profissionais de educação, em que a caminhada é contínua e progressiva, sendo o seu próprio exercício de docência a construção de novos conhecimentos e novas ideias, sempre partindo de suas dimensões individuais e coletivas, suas trajetórias e experiências.

Contextualização da formação: aspectos metodológicos

Para investigação deste contexto educacional, optamos pelo desenvolvimento de uma pesquisa participante (BRANDÃO; STRECK, 2006), pela sua ligação histórica com a transformação social e emancipatória, e por defender a sua composição a partir do diálogo. Brandão e Streck (2006, p. 24) defendem que o ponto de partida da pesquisa participante está na “contribuição de sua prática na procura coletiva de conhecimentos que tornem o ser humano não apenas, mais instruído e mais sábio, mas igualmente mais justo, mais livre, crítico, criativo, participativo, corresponsável e solidário”.

É importante destacar, que os autores deste trabalho estiveram envolvidos em todos os momentos, desde a organização até o desenvolvimento do evento. Assim, procuramos apresentar a experiência da formação continuada de professores por meio do Seminário de Educação do campo e refletir sobre sua potência para construção de uma educação do campo, com possibilidade de



articulação com o território educativo, para compreender, valorizar e aproximar a cultura e saberes locais.

O presente trabalho é de natureza qualitativa e quanto aos seus objetivos é de caráter descritivo, delineada sobre a experiência do tradicional Seminário de Educação do Campo de São Gabriel/RS, realizado no dia 27 de setembro de 2019, na EMCEF Mascarenhas de Moraes (Escola do Campo), organizada pela gestão da Secretaria Municipal de Educação e pelas direções das Escolas do Campo. A análise dos resultados ocorreu com a discussão dos documentos oficiais (políticas públicas), com os pressupostos da Educação do Campo nas obras de Alencar (2010), Arroyo (2007) e Caldart (2012), dialogando com obras que contemplam os saberes docentes e formação de professores de Libâneo (2015), Nóvoa (1995), Pimenta (2005), Saviani (1996) e Tardif (2006 e 2009).

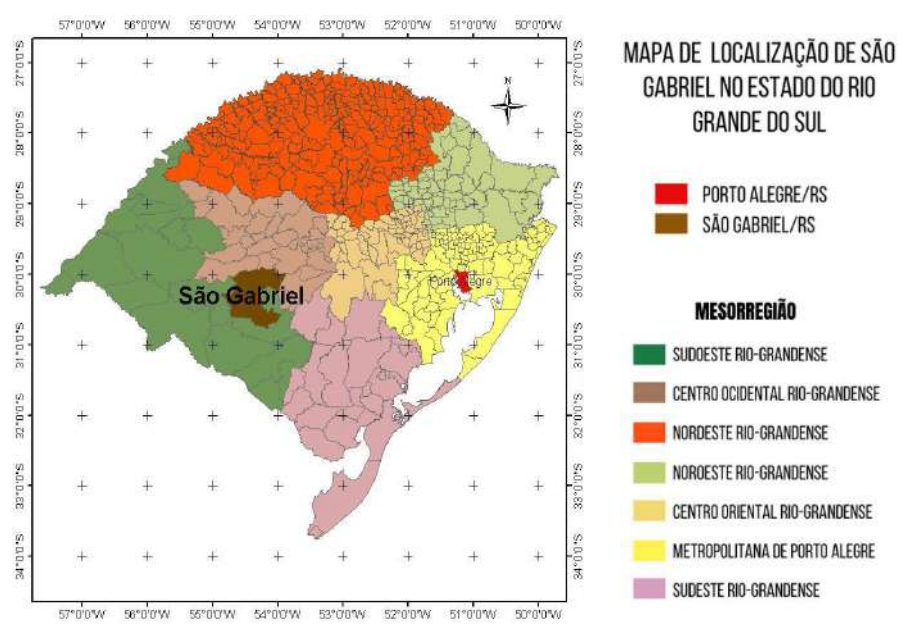
Unidade territorial de São Gabriel/RS: características gerais e educacional

A unidade territorial de São Gabriel foi fundada em 04 de abril de 1846, com base cultural de portugueses, espanhóis, indígenas e afrodescendente, sendo um município brasileiro localizado no interior do estado do Rio Grande do Sul (RS), 320 km da capital Porto Alegre, pertencente a Microrregião da Campanha Central e inserido na Mesorregião Sudoeste Rio-Grandense, próximo da fronteira com o Uruguai (170 km) e Argentina (320 km) (Figura 1). Em relação aos 497 municípios do RS é o 37º maior em população (62.105 habitantes – estimativa IBGE/2020) e 6º maior em área territorial (5020 km²).

Considerando o contexto educacional, o município possui 63 instituições de ensino distribuídas em municipal, estadual e federal, de pública a privada, atendendo diferentes níveis (Educação Básica – Infantil, Fundamental e Médio / Ensino Superior – Graduação e Pós-Graduação), em suas respectivas modalidades de ensino (Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo e Educação Especial).

Figura 1 – Mapa de localização de São Gabriel na Mesorregião Sudoeste do Rio Grande do Sul/Brasil

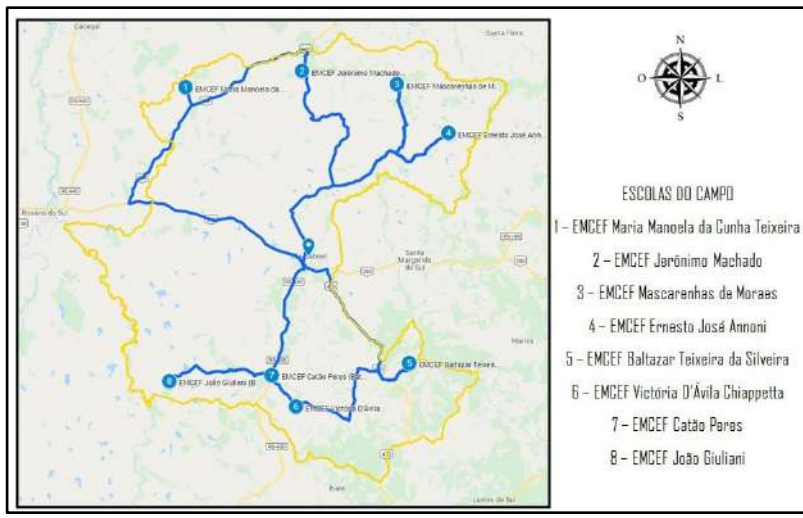




Fonte: Pastorio (2015, p. 16).

Considerando a rede municipal, existem 37 escolas, sendo 29 localizadas na zona urbana e 8 na zona rural. As 8 Escolas do Campo estão localizadas no interior do município, como pode ser observada na Figura 2. Destas, 3 são chamadas de Escolas Multisseriadas (EMCEF Catão Peres, EMCEF João Giuliani e EMCEF Victoria D'Ávila Chiappetta) e 5 chamadas de Escolas Polos (EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira, EMCEF Ernesto José Annoni, EMCEF Jerônimo Machado, EMCEF Maria Manoela da Cunha Teixeira, e EMCEF Mascarenhas de Moraes).

Figura 2 – Mapa das Escolas do Campo de São Gabriel/RS.



Fonte: Pastorio (2019, p. 217).

Durante a década de 90, ocorreu a política de municipalização da Educação Básica, que tornou-se a Educação Infantil e Ensino Fundamental de obrigação dos municípios, que proporcionou o desenvolvimento do processo de nucleação das Escolas do Campo, que segundo Pastorio (2015, p. 90) “[...] consistia no fechamento de pequenas escolas, ditas “isoladas” (na maioria, multisseriadas), agrupando-as em uma escola central (Nucleadas / Núcleos / Polos / Consolidadas)”, com o argumento de centralização de investimento e melhoria da qualidade da educação.

O projeto de nucleação, provocou transformação no espaço rural em 57 comunidades rurais e “(...) fechando 41 escolas (de menor porte/multisseriadas) e criando cinco novas escolas, denominadas de Escolas Polos”, com a 1ª escola em 1992, depois criadas em sequência 1994, 1995 e 1996, com a última em 1999 (PASTORIO, 2015, p. 90).

As Escolas do Campo do município aderem a um calendário letivo adaptado, elaborado anualmente pela SEME e aprovado pelo Conselho Municipal de Educação, sendo que cada instituição organização própria, respeitando suas características físicas e sociais. Em geral, as escolas desenvolvem suas atividades de forma integral e em alternância de dias, sendo que no final do calendário escolar, cumpre-se as 800 horas previstas em lei, com flexibilização dos 200 dias letivos. Em 2020 possui aproximadamente 700 alunos matriculados, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, atendendo populações do campo como quilombolas, agricultores familiares, trabalhadores rurais, assentados, proprietários de terra (pequena, média e grande propriedade) e outros sujeitos inseridos localizados no campo, bem como alunos providentes da cidade, que utilizam do transporte dos professores.

Formação continuada aos professores da Educação Básica do Campo

O debate da formação de professores sempre esteve presente no cenário da educação. Formação inicial constituída por ser aquela formação específica, que habilita o profissional para atuar no componente ou área do conhecimento e, continuada, no sentido de permitir uma formação contínua, de atualização



periódica e progressiva, que atenda as exigências provocada pela transformação social.

Nessa perspectiva Libâneo (2015, p. 06-24) destaca que a formação continuada adquire instrumento para as mudanças nas práticas pedagógicas, pois contribui para o desenvolvimento da autonomia do professor e da escola, além de reavaliar as premissas de fazer educação, no propósito de concretizar o objetivo educativo da escola e promover melhorias da qualidade de educação.

Nesta perspectiva a formação continuada promove transformação no saber pedagógico, sendo considerado o saber construído pelo professor, durante o seu trabalho profissional, que fundamenta sua ação docente, afirmando que é esse saber que promove a possibilidade do professor interagir com seus alunos e toda a comunidade escolar (PIMENTA, 2005, p. 15-33). Este saber não está acabado, como Tardif e Lessard (2009, p. 14) esclarece que,

[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática.

As bases legais sempre dispuseram espaço para destacar sobre a necessidade da formação continuada, como disposto no Artigo 67 da LDB N° 9394/96, que trata a formação como “aperfeiçoamento profissional continuado” e vincula como oportunidade de valorização dos profissionais da educação, sendo de responsabilidade dos sistemas de ensino, “inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público”. A LDB também é importante para o início da materialização da Educação do Campo, ao manifestar no Artigo 28 que:

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

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;



II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

O marco da Educação do Campo no Brasil é as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002, p. 1), que no Artigo 5º estabelece que as “propostas pedagógicas das escolas do campo”, deve atender “a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia”.

Essa política estabelece a qualificação mínima para professores no atendimento a Educação Básica e define a necessidade de desenvolvimento de políticas de formação inicial e continuada pelos sistemas de ensino no Artigo 12. De forma mais específica, o Artigo 13 (BRASIL, 2002, p. 3) traz um olhar diferenciado as Escolas do Campo, ao afirmar que:

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

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

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

Posteriormente, no ano de 2010, é homologado o Decreto nº 7.352, que institui a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, que reforça a importância da formação, sendo citada no Artigo 1º, 2º, 4º e 5º, estendida para professores e até gestores de Escolas do Campo, inclusive trata como “princípios da educação do campo” no Inciso III do Artigo 2º: “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”.

A política pública é agente indispensável na educação e para garantia dos direitos dos profissionais, principalmente quanto a formação de professores, como observa Freitas (2004, p. 90), que:

A luta pela definição de uma política global de formação dos profissionais da educação, visando à sua profissionalização e valorização, é condição indispensável para a definição de políticas educacionais que buscam construir, de forma prioritária, novas relações educacionais no campo da escola, da formação e da educação. Essa política global deve contemplar em condições de igualdade a sólida formação inicial no campo da educação, condições de trabalho, salário e carreira digna e a formação continuada como um direito dos professores e obrigação do Estado e das instituições contratantes.

Percebe-se os esforços da política educacional em fixar o conceito “campo” vinculado a instituição de ensino que oferta educação aos povos do campo, respeitando e considerando as suas peculiaridades. Como sugere Alencar (2010, p. 212), que o “novo rural que passou a ser denominado de campo acolhe o conceito de território pleno de possibilidades, promovendo, no presente, discussões em torno de um novo espaço rural, que necessita de novas teorias e que traz novas concepções” e reforça que “a diferença de concepção que marca os termos rural e campo demarca também uma mudança na concepção de educação”.

Nessa perspectiva que necessita materializar a diferença entre Educação do Campo e Educação Rural, que:

Enquanto a Educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo, a educação rural é resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios. Duas diferenças básicas desses paradigmas são os espaços onde são construídos e seus protagonistas (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 64).

Como forma de elucidar a Educação do Campo em escala regional e local, comprovando seu avanço no Brasil, temos em âmbito estadual, a aprovação da Resolução N° 342/2018, 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 e, em nível municipal, a



Resolução CME/SG Nº 009/2019, de 18 de junho de 2019, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para Educação do Campo, no Sistema Municipal de Ensino de São Gabriel/RS (PASTORIO, 2019).

Em particular para o município de São Gabriel/RS, foi pensando uma forma de garantir as peculiaridades que envolvem as Escolas do Campo, alterando a nomenclatura. Em vista disso, através do Decreto Executivo Nº057/2018, do dia 28 de agosto de 2018, ficou estabelecido em seu Artigo 1º que: “ Fica alterada a denominação das Escolas Municipais de Ensino Fundamental – (EMEF) localizadas no interior do município, os quais passarão a ter a seguinte nomenclatura: Escola Municipal do Campo de Ensino Fundamental – EMCEF”, tornando-se pioneira nessa nomenclatura no estado do Rio Grande do Sul e o segundo município do Brasil, adicionando o termo “do Campo” em sua definição (PASTORIO, 2019, p. 222-223).

Deste modo, a formação continuada deve ser contextualizada com essa base de políticas públicas, das teorias existentes e das práticas desenvolvidas nas instituições, partindo da valorização e das concepções dos professores, no ideal de provocar mudanças, servindo de ferramenta que auxilie, que agregue novos conhecimentos, com reflexo no desenvolvimento profissional e do processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, um dos desafios a serem observados, são as formações continuadas realizadas de forma pontual e esporádica, além de compreendidas como capacitação, treinamento, reciclagem, implantação de pacotes, sendo os professores “considerados apenas consumidores de conhecimentos ou executores de tarefas” (ALVORADO-PRADA; FREITAS; FREITAS; 2010, p. 375).

Experiência de formação continuada de Educação do Campo em São Gabriel/RS

Neste segmento será apresentado as iniciativas, que oportunizaram a formação continuada no âmbito da Educação do Campo no município de São Gabriel/RS, promovidos pela Secretaria Municipal de Educação (SEME). Destaca-se a constituição das propostas baseadas na integração entre instituições públicas e privadas, entre escola e comunidade, garantindo o acesso



a contínua discussão das práticas pedagógicas, do conhecimento científico e dos saberes locais.

Em preceitos legais, o termo de formação continuada é encontrado no Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, que no Artigo 5º, aparece nos princípios básicos da carreira, assim: “I - a profissionalização que pressupõe formação, dedicação ao magistério e qualificação profissional continuada com remuneração condigna e condições adequadas de trabalho” e “II - a valorização do conhecimento, do desempenho e da qualificação”, ou seja, a formação é parte integrante da vida profissional do ocupante de cargo no magistério (SÃO GABRIEL, 2004, p. 5). Ainda neste plano, no item “Da Qualificação Profissional”, a contínua formação e seu resultado é disposto no Artigo 18, que:

A qualificação profissional, objetivando o aprimoramento permanente do ensino, será assegurada através de cursos de formação, aperfeiçoamento ou especialização, em instituições credenciadas, de programas de aperfeiçoamento em serviço e de outras atividades de atualização profissional, observados os programas prioritários em consonância com a CAAEM (Comissão de Avaliação e Aperfeiçoamento da Educação Municipal) (SÃO GABRIEL, 2004, p. 5).

Nesse sentido, que a SEME, através do Setor de Coordenação das Escolas do Campo, executa anualmente o tradicional Seminário de Educação do Campo, desde 2017. Recordando que o evento foi criado pelo Conselho Municipal de Educação de São Gabriel/RS (CME/SG) sendo responsável pela organização da 1º edição, realizado no dia 11 de novembro 2016, na EMCEF Maria Manoela da Cunha Teixeira (ver localização na Figura 2), sendo intitulado de I Seminário: Educação do Campo de São Gabriel.

Em 2017, o evento foi organizado em parceria entre SEME e CME, com a denominação de II Seminário de Educação do Campo de São Gabriel/RS (Figura 3), com pequena alteração na nomenclatura original, realizado no dia 18 de agosto, novamente na EMCEF Maria Manoela da Cunha Teixeira (ver localização na Figura 2). Em 2018, o III Seminário de Educação do Campo de São Gabriel/RS (Figura 4) foi realizado no dia 26 de outubro, na EMCEF Ernesto José Annoni (ver localização na Figura 2), sob organização apenas da SEME.

Figura 3 – Abertura do II Seminário de Educação do Campo de São Gabriel/RS.





Fonte: Autores (2017).

Figura 4 – Abertura do III Seminário de Educação do Campo de São Gabriel/RS.



Fonte: Autores (2018).

Em 2019, o IV Seminário de Educação do Campo de São Gabriel/RS (Figura 5), evento objeto de estudo deste trabalho, foi realizado no dia 27 de setembro na EMCEF Mascarenhas de Moraes (localizada na localidade do Faxinal, no Distrito do Catuçaba, cerca de 60 km da sede municipal – ver localização na Figura 2) e o evento contou com uma novidade, a realização concomitante do I Encontro Estadual de Gestores de Escolas do Campo, com o objetivo de debater os desafios e possibilidades de realizar a gestão de mantenedoras e de escolas.

Figura 5 – Abertura do IV Seminário de Educação do Campo de São Gabriel/RS e I Encontro Estadual de Gestores de Escolas do Campo.



Fonte: Autores (2019).

A 4ª edição do tradicional evento em Educação do Campo e a nova iniciativa do encontro foi organizada pela SEME e comunidade escolar da EMCEF Mascarenhas de Moraes, com a presença de aproximadamente 250 pessoas entre participantes, palestrantes e organizadores, dois eventos realizados concomitantes, e com programação (Figura 6) composta por diversos momentos entre palestras, oficinas, discussões e relatos de experiências.

Apenas como registro, podemos observar que os cartazes dos eventos possuem um desenho ao fundo, servindo de marca d'água para as publicações impressas e digitais sobre os eventos. Os desenhos fazem parte do Concurso Girassol, criado em 2017, em que os alunos das Escolas do Campo realizam um desenho com destaque o girassol, adicionando demais elementos vinculados a vida e a escola no campo. Depois, passa pela comissão organizadora, que realiza a seleção e escolhe o desenho que servirá de fundo nas publicações oficiais do Setor de Coordenação das Escolas do Campo, conforme Figura 6 (Seminário de 2017, 2018 e 2019).

Figura 6 – Cartaz do II, III e IV Seminário de Educação o Campo de São Gabriel/RS (2017 / 2018 / 2019)



Fonte: Autores (2020).

Quanto a realização do evento, os participantes foram conduzidos da sede da Prefeitura Municipal até a Escola anfitriã, percorrendo 60 quilômetros de estrada de chão, através dos veículos do transporte escolar da administração



pública. Houve uma mística de recepção, em que próximo do evento, cavalarianos de porte de bandeiras oficiais estavam aguardando os ônibus do evento, conduzindo-os por 2 quilômetros até a escola.

No local os participantes foram recepcionados pelas direções das Escolas do Campo, membros da comunidade escolar e alunos devidamente trajados pela indumentária gaúchas, que entregavam um pedaço de lã, onde cada participante amarrava em duas letras “M” fixos, que simbolizavam o nome da escola (Mascarenhas de Moraes). A lã é produzida na própria comunidade, por uma cooperativa, como forma de aproximar e valorizar as produções presente no território de localização da escola.

No turno da manhã, a programação ocorreu a todos os participantes, executada por um professor da UFRGS, que apresentou as experiências do Ensino, Pesquisa e Extensão no Ensino Superior, com ênfase ao Projeto de Clube de Ciências; e pela Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Nova Santa Rita/RS, que explanou sobre a realidade das Escolas do Campo do seu município, investimentos nas instituições de ensino que atendem aos povos do campo. Esse painel da manhã esteve sobre mediação de um professor da UNIPAMPA – Campus Dom Pedrito/RS, que reforçou sobre o compromisso que todos os membros das Escolas do Campo precisam ter em defesa da Educação do Campo.

Na parte da tarde, os participantes do seminário estiveram em Oficinas Pedagógicas conduzidas pelos membros do Grupo de Pesquisa GEPEEC Natureza (UFRGS) e por um professor da UNIPAMPA – Campus São Gabriel/RS (acompanhado por acadêmicos), sobre as seguintes temáticas: Ecopedagogia, Educação Ambiental, Agroecologia, Astronomia, Cooperativa Escolar, Clube de Ciências, Oficina sobre Abelhas e Biblioteca Escolar.

No encontro dos gestores, a Presidente do Conselho Municipal de Educação de São Gabriel/RS, registrou a trajetória do CME e a importância na atuação da Educação do Campo. O espaço, que contou com a presença de gestores de escolas, secretários de educação, membros de secretarias de educação e de conselhos de educação, professores universitários e demais



ouvintes, relataram os desafios diários e as perspectivas futuras de fazer Educação do Campo.

Devido à dimensão, o evento teve algumas adaptações em sua execução, ocorrendo a exibição do Documentário “Resgatando a Herança do Campo através do Artesanato de Lã Crua”, produção de autoria da EMCEF Mascarenhas de Moraes e da Associação de Agricultores Familiares e Artesãos do Faxinal Rincão de Santa Catarina e Timbaúva – AFARTI. Houve também a participação de representantes do Programa Jovem Aprendiz Rural (SENAR e Sindicato Rural), que explanaram sobre o programa, que teve início em São Gabriel/RS em 2018, com o apoio da Prefeitura Municipal, que oportuniza a jovens (preferencialmente oriundos do campo) formações sobre temáticas agropecuárias e o ingresso ao mercado de trabalho.

Um momento marcante foi a apresentação do Projeto Horta Escolar, realizado pelo Grupo de Pesquisa GIDANE e pela Secretaria Municipal de Educação, que destacou a importância dessa iniciativa ao contexto pedagógico da Educação Básica. Como culminância, realizou-se o Lançamento da Nomenclatura da Horta Escolar da EMCEF Mascarenhas de Moraes, que ficou intitulada de “Airton da Silva Goulart”, membro da comunidade local.

Como forma de valorizar os professores das Escolas do Campo, realizou-se a homenagem a um educador do campo, aposentado no ano de 2019, como forma de agradecer suas contribuições a educação, principalmente para a Educação do Campo de São Gabriel/RS. O educador foi convidado para realizar uma apresentação artística aos presentes, para abrilhantar e realizar o encerramento do evento, com músicas vinculadas a vida no campo e que remetem a refletir os valores da sociedade.

A formação continuada para Educação do Campo utilizando do modelo de Seminário realizado em uma Escola do Campo é uma estratégia que revela muitas singularidades dos envolvidos, pois busca contemplar as peculiaridades dos povos do campo no acesso a educação durante o evento. Por ser realizado em uma instituição de ensino no interior, os participantes ficam imersos na realidade do campo no período da formação, tendo a possibilidade de percorrer o caminho de ônibus da sede urbana até a escola; conhecer as comunidades



rurais; experienciar a rotina escolar dos alunos; e proporcionar uma formação saindo do formato generalista, interagindo diretamente na realidade.

As experiências aqui relatadas sinalizam que, quando os sujeitos são envolvidos na construção do aprender, quando se sentem acolhidos no ambiente, valorizados na sua identidade, integrados e com respaldo teórico significativo, a formação assume um caráter dialógico e democrático, proporcionando um novo fazer educação. A Educação do Campo precisar ser legitimada como espaço de potência para estudos e pesquisas que contribuam para a formação humana e integral, que cumpra a sua função sociopolítica e pedagógica, comprometida com os povos do campo e com a sua dignidade.

Considerações Finais

Pensar formação continuada na área de educação exige esforços significativos dos gestores educacionais, redobrando as dificuldades quando voltadas aos profissionais da área de Educação do Campo. A experiência citada de formação continuada para a Educação do Campo no município de São Gabriel/RS é realidade escassa no universo educacional planejada e executada pela própria administração pública (por meio da Secretaria Municipal de Educação), sendo que tradicionalmente o processo formativo limita-se ao campo de atuação do Ensino Superior.

Dessa forma, não objetivamos secundarizar a função do Ensino Superior, pelo contrário, reforçar seu papel na produção do conhecimento e nas formações iniciais e continuadas para a educação, inclusive com participações e espaços importantes durante o evento. Mas o intuito é enfatizar a existência de outros atores importante para a educação, como os gestores públicos na promoção de eventos, como a comunidade escolar na produção de conhecimento, como os próprios educadores nas trocas de experiências.

O Seminário de Educação do Campo de São Gabriel/RS é a somatório de sonhos e esforços de gestores, educadores e membros das comunidades rurais, que reivindicam uma Educação do Campo de qualidade, pensada a partir dos povos do campo e que cumpra sua função social. Essas perspectivas conduzem a necessidade de realizar o evento na própria Escola do Campo, para que os



participantes possam vivenciar momentos que se assemelham as práticas diárias de professores e alunos nessas instituições.

O evento é realizado anualmente e no formato itinerante, sendo que cada ano uma Escola do Campo diferente acolhe o evento. Esse formato adotado serve como forma de poder valorizar e divulgar as comunidades rurais de abrangência da escola anfitriã, além de que, no esforço de melhor receber os participantes, a escola recebe melhorias em infraestrutura, que acabam servindo de herança a comunidade escolar.

Aspecto importante na realização dessa formação refere-se a aproximação da comunidade escolar, tanto no sentido de contribuir diretamente na organização e execução do evento, mas também no sentido de suas vivências e saberes serem acolhidos, sendo pilares que norteiam e materializam o evento.

Esse contexto é destacado por Nascimento (2004, p. 1-17), que menciona que o saber do cotidiano e da realidade que o professor encontra-se inserido, precisa fazer parte da formação, sendo que na prática, o que se percebe são elementos ausentes. Isso acarreta prejuízos na dimensão pedagógica, quando não ocorre a vinculação do professor ao meio circundante da escola “o que impede um processo de interagibilidade, conhecimento e dialeticidade com as representações que se formam na história de cada comunidade”, criando barreiras nas possíveis aproximações entre o conhecimento científico e o conhecimento popular (NASCIMENTO, 2004, p. 2).

Para Saviani (1996, p. 145) existe uma clara inversão no processo da formação, sendo a principal crítica do autor, pois “em lugar de os saberes determinarem a formação do educador, é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador”. A formação continuada é o espaço de fortalecer a importância do principal ator na educação: o professor. Por vezes, recai a esse profissional todas as responsabilidades dos problemas da educação nacional, que ao contrário, são vítimas de um sistema educacional que desvaloriza o trabalho docente e que, ao mesmo tempo, criam novas vítimas, que são os seus alunos.



O professor é um sujeito complexo e carregado pela somatória de diferentes experiências, que segundo Tardif (2006) é importante o acolhimento das experiências individuais, coletivas, pessoais e profissionais do professor para a construção dos saberes docentes. Situação reforçada por Nóvoa (1995) que afirma que a formação deve ser compreendida como um acúmulo de experiências docentes, como ciclos que acolhem todas as situações vivenciadas como sujeitos sociais, principalmente quando associado a experiência em ambientes escolares.

Por fim, sintetizamos que a experiência de formação continuada apresentada é exemplo de como a somatória do pensamento coletivo pode render boas práticas. Porém, não sabemos se servirá de modelo para outras gestões municipais, se modificará o fazer pedagógico dos professores, ou mesmo, se vai continuar sendo realizado. Não há respostas prontas, nunca houve uma receita de bolo na educação, em que a execução dos procedimentos pré-estabelecidos, conduziram a um resultado esperado. Mas, nestes últimos três anos em que o Seminário vem acontecendo, podemos afirmar que está gerando experiências positivas para todos os envolvidos e que estamos conseguindo atingir o objetivo principal de valorizar os povos do campo, aproximação entre escola e comunidade.

No entanto, não existe mecanismo que possibilite mensurar o impacto positivo que o evento proporciona na comunidade anfitriã, nas Escolas do Campo ou entre os demais participantes. De qualquer forma, estamos diante de algo que teóricos da educação pensaram, que a academia científica sempre almejou e que a educação brasileira está buscando: de proporcionar espaços tempos de formação, que respeite o saber docente, aproxime a realidade da comunidade, que interaja o conhecimento científico e os saberes populares, que articule o Ensino Superior e a Educação Básica, sendo que no final, proporcione a renovação da esperança por uma educação de qualidade.

Referências

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. Educação do campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro.



Ciência & Trópico, Recife, v. 34, n. 2, p. 207-226, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/868>. Acesso em: 10 jul. 2020.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010. Disponível: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2464>. Acesso em: 10 jul. 2020.

216

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de Formação de Educadores(as) do Campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p.157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa Participante**: a partilha do saber. Aparecida/SP: Ideais & Letras, 2006.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB nº 1 de 03 de abril de 2002. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases** (LDB). Lei nº 9.394/96. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA**. Decreto nº 7.352/2010. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **São Gabriel/RS**. Rio de Janeiro/RS: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2020.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro – São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano, MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: **Por uma educação básica no campo**: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília/DF: MEC, 2004. v. 5, p.53-80.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo/SP: UNESP, 2004

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo/SP: Cortez, 2015.



NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Educação, Cidadania e Políticas Sociais: a luta pela educação básica do campo em Goiás. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid/Espanha, p. 1-17. 2004. Disponível: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/752Godoy.PDF>. Acesso: 10 jul. 2020.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa/Portugal: Dom Quixote, 1995.

PASTORIO, Eduardo. Alteração da Nomenclatura das Escolas do Campo: dispositivos legais e teóricos. In: SOARES, Jeferson Rosa. **Educação Brasil**. Chapecó/SC: Livrologia, 2019. v. 7, p. 215-231.

PASTORIO, Eduardo. **Nucleação das Escolas do Campo**: o caso do município de São Gabriel/RS. 2015. 162 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 4. ed. São Paulo/SP: Cortez, 2005.

SÃO GABRIEL. **Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de São Gabriel**. Lei nº 2.808/04. São Gabriel/RS: Prefeitura Municipal, 2004.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (orgs.). **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo/SP: UNESP, 1996. p. 39-50.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5. ed. Petrópolis/RS: Vozes, 2009.

Sobre os Autores

Eduardo Pastorio

eduardopastorio@hotmail.com

Doutorado em andamento em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduado em Licenciatura Plena em Geografia (2012), Especialista em Gestão Educacional (2019) e Mestre em Geografia (2015) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Especialista em Educação do Campo pela Faculdade São Braz. Docente da rede pública estadual do Rio Grande do Sul e da rede pública municipal de São Gabriel/RS. Diretor Administrativo na Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel/RS. Membro do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação do Campo e Ciências da Natureza (GPEEC Natureza – UFRGS).



Lia Heberlê de Almeida Pastorio

lia_ha@hotmail.com

Mestra e doutorado em andamento em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente da rede pública municipal de São Gabriel/RS. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (2010) pela Universidade da Região da Campanha (URCAMP). Especialista em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação (2012) e em Mídias na Educação (2015) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Membro do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação do Campo e Ciências da Natureza (GPEEC Natureza – UFRGS).

218

José Vicente Lima Robaina

joserobaina1326@gmail.com

Professor Adjunto na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS – Campus Porto Alegre), do curso de Educação do Campo: Licenciatura em Ciências da Natureza e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Coordenador de área do subprojeto PIBID do Curso de educação do Campo - Ciências da Natureza (UFRGS – Campus Porto Alegre) e coordenador do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação do Campo e Ciências da Natureza (GPEEC Natureza – UFRGS). Pós-Doutor em Educação e Educação do Campo pela UFRGS (2017). Doutor em Educação pela UNISINOS (2007). Mestre em Educação (1996) e Especialista em Educação Química pela UFRGS (1990). Graduado em Licenciatura Curta em Ciências (1982), Graduado em Licenciatura Plena em Química (1985) e Especialista em Toxicologia Aplicada (1987) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).



Revisitando os processos de criação da Licenciatura em Educação do Campo – *campus* Goiabeiras da UFES: um resgate histórico de conquistas e desafios¹

Revisiting the creation processes of the Rural Education Degree Course-UFES, Goiabeiras campus: a historical rescue of achievements and challenges
Roberta Gonçalves Duarte
Débora Monteiro do Amaral

Resumo: Este artigo busca reunir memórias e discutir os processos de constituição do curso de Licenciatura em Educação do Campo – *campus* Goiabeiras da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Os relatos apresentados são parte de uma pesquisa sobre os desafios da permanência estudantil neste curso, cuja formação multidisciplinar por área de conhecimento e em alternância de tempos e espaços formativos torna-se desafiadora diante da configuração tradicional do ensino superior brasileiro. O referencial teórico-metodológico dialoga com os estudos de Paulo Freire e com teóricos da educação popular e da Educação do Campo. Partindo da perspectiva da pesquisa participante, a produção de dados para os registros aqui destacados contou com pesquisa bibliográfica, documental e de campo, com a realização de entrevistas com alguns docentes que fizeram parte do movimento para a criação desta Licenciatura. Os dados apontam a complexidade da construção de um curso que propõe rupturas na educação superior e a democratização das relações de saber.

Palavras-chave: Ensino superior. Formação de professores. Licenciatura em Educação do Campo.

Abstract: This article seeks to gather memories and debates the processes of the constitution of the Degree Course in Rural Education - in the Goiabeiras campus of the Federal University of Espírito Santo State (UFES). The reports presented are part of a research on the challenges of students stay in this course, whose both multidisciplinary formation by area of knowledge and the alternating terms and formative spaces become challenging in view of the traditional configuration of the Brazilian Higher Education. The research's theoretical-methodological framework dialogues with the studies of Paulo Freire and with theoreticians of popular and Rural Education. From the perspective of participatory research, data production for the records highlighted here included a bibliographic, a documentary and a field research as well, not to mention interviews with some professors who were part of the movement for the creation of this Degree course. Data point to the complexity of building a course that proposes breaks in Higher Education and the democratization of the relations to knowledge.

Key words: Higher education. Teacher training. Rural Education Degree Course

¹ As discussões deste artigo foram publicadas originalmente na dissertação intitulada “A Licenciatura em Educação do Campo da Ufes e os desafios da permanência campesina no Ensino Superior” (DUARTE, 2019), apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e arrolada nas referências.



Introdução

Desde julho de 2014, quando iniciaram as atividades acadêmicas da Licenciatura em Educação do Campo – *campus* Goiabeiras da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), as palavras de ordem “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado” ecoam pelos corredores da instituição, ditas por estudantes que carregam consigo cartazes, bandeiras de movimentos sociais do campo, frutos e itens que remetem à produção agrícola, entre outros símbolos que exprimem elementos de identidade e reivindicações a respeito do dever do poder público em ofertar educação de qualidade aos camponeses e o direito destes sujeitos ao acesso e permanência em uma modalidade de ensino que dialogue com suas especificidades sociais e educacionais.

Mas até que essas vozes pudessem ser ouvidas dentro da UFES foi necessário percorrer um longo caminho, que contou com o protagonismo dos movimentos sociais camponeses na construção de uma proposta educacional popular contra-hegemônica, de desenvolvimento para o campo e de luta pela terra, que vise suprir uma demanda de formação docente para as áreas rurais e fortaleça a identidade de seus sujeitos.

Assim, em 2007 nasceram quatro experiências-piloto de Licenciaturas em Educação do Campo, ofertadas na Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade de Brasília, Universidade Federal de Sergipe e Universidade Federal da Bahia (MOLINA, 2017), integrando o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). Mais tarde, o Ministério da Educação (MEC) lançou editais para que outras universidades ofertassem esta Licenciatura. Em 2018, o país somava 45 cursos permanentes de Licenciatura em Educação do Campo (UFMG, 2018).

Nos *campi* da UFES de Goiabeiras, em Vitória, e São Mateus, norte do estado, o curso foi criado em 2013. Em Goiabeiras, objeto de estudo desta pesquisa, são ofertadas duas habilitações, nas áreas de Linguagens (Língua Portuguesa, Artes, Literatura e Educação Física) e Ciências Humanas e Sociais (História, Geografia, Sociologia e Filosofia), que têm como objetivos específicos:

- a. Formar e habilitar profissionais em exercício docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio que ainda não



possuam a titulação mínima exigida pela legislação educacional em vigor. b. Habilitar professores para a docência multidisciplinar em escolas do campo nas seguintes áreas do conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa, Artes e Literatura e Educação Física); e Ciências Humanas e Sociais. c. Formar educadores para atuar na Educação Básica em escolas do campo, aptos a fazer a gestão de processos educativos e a desenvolver estratégias pedagógicas que visem a formação de sujeitos humanos autônomos e criativos, capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade, vinculadas à construção de um projeto de desenvolvimento sustentável do campo e do país. d. Preparar educadores e educadoras para a implantação de escolas públicas de Educação Básica de nível médio e de educação profissional nas/das comunidades camponesas. e. Formar docentes para uma atuação pedagógica transdisciplinar e articuladora das diferentes dimensões da formação humana. f. Garantir reflexões/elaboração pedagógica específica sobre a educação para o trabalho, a educação técnica, tecnológica e científica a ser desenvolvida especialmente na Educação Básica de nível médio e nos anos finais da educação fundamental (UFES, 2014, p. 10).

Conforme dados² do Sistema de Informação para o Ensino da UFES, entre 2014 e 2018 foram ofertadas 440 vagas para ambas as habilitações do *campus* Goiabeiras. Dessas, 354 foram preenchidas por estudantes residentes em diversos municípios do Espírito Santo e de Minas Gerais. Em função do público-alvo específico e da oferta diferenciada, a criação desses cursos prevê o custeio de alojamento, alimentação e transporte para os discentes.

A opção metodológica

Os relatos deste artigo são recortes de uma pesquisa de mestrado que buscou entender os desafios da permanência estudantil neste curso e propor ações de enfrentamento diante das problemáticas reveladas pelos discentes.

Em suas obras o educador Paulo Freire reafirma a importância de uma educação que surja das necessidades populares enquanto prática de emancipação dos sujeitos (FREIRE, 2015), o que corrobora com a história da criação da Licenciatura em Educação do Campo. Nesse sentido, por caracterizar-se enquanto instrumento social e político e dialogar com os objetivos propostos, a pesquisa participante foi a opção metodológica utilizada.

² Dados consultados em fevereiro de 2019.



Sobre a participação, Brandão (1985, p. 12) pontua que esta “[...] determina um compromisso que subordina o próprio projeto científico de pesquisa ao projeto político dos grupos populares cuja situação de classe, cultura ou história se quer conhecer porque se quer agir”. Assim, a produção dos dados apresentados neste artigo contou com o suporte de pesquisa bibliográfica, investigação documental e pesquisa de campo, realizada em 2018.

Segundo Chizzotti (2010), a pesquisa documental busca responder às demandas objetivas do estudo. O resultado desse levantamento constituiu, então, a base de análise da pesquisa. Com a pesquisa documental foi possível compreender como se deram os debates que antecederam e permearam o processo de construção do Projeto Pedagógico desta Licenciatura. Para isso, buscamos arquivos do Centro de Educação (CE) e da Secretaria Integrada que atende ao curso, cujos materiais reúnem um importante registro histórico.

Para aprofundar o entendimento obtido com a documentação analisada, realizamos entrevistas com seis professores³ que compuseram o Grupo de Trabalho de Formulação do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo – Procampo e que em sua maioria possuem atuação e pesquisas em áreas como Educação do Campo, Alternância, campesinato, agricultura, movimentos sociais, políticas públicas e suas interfaces.

A entrevista, por ser um instrumento de aprofundamento da realidade, apresenta-se como uma importante fonte de dados objetivos, “[...] utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

Nesse sentido, as entrevistas foram realizadas pessoalmente, gravadas em áudio e transcritas respeitando as culturas e tradições dos envolvidos, sem a realização de correção ortográfica. Posteriormente, os docentes receberam por e-mail as transcrições das entrevistas que participaram para que pudessem complementar as informações, caso desejassem.

³ Para manter o sigilo das identidades, esses docentes receberam os nomes fictícios de Felipe, Evandro, Carmem, Fabrício, Marisa e Judite.



A análise do material produzido ocorreu com a tabulação dos dados, identificação das categorias e análise de conteúdo, em que para Bardin “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos” (1977, p. 101).

Por fim, após exploração do material, tratamento e interpretação dos dados à luz dos referenciais teóricos, buscamos resgatar o percurso histórico do curso, seus desafios e conquistas até a implementação na configuração atual.

O início das discussões na UFES

O diálogo entre a UFES e as organizações sociais do campo acumula experiências anteriores à criação desta Licenciatura, com a oferta de cursos especiais como o Economia Política, do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas (CCJE); o Pró-Licenciatura Indígena, do Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN) e o Pedagogia da Terra (pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), ofertado pelo CE e que foi um dos principais norteadores para elaboração do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Educação do Campo, junto com legislações, experiências dos projetos-piloto, vivências adquiridas com o ProJovem Campo – Saberes da Terra Capixaba, as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), os movimentos sociais, entre outros. Também foram desenvolvidas ações de extensão no âmbito da formação continuada com educadores do campo.

Já as discussões para criação da Licenciatura em Educação do Campo iniciaram em 2008, quando se estudava a oferta da terceira turma do curso de Pedagogia da Terra. Contudo, assim como nas demais turmas, esta não seria uma proposta de curso permanente.

[...] o próprio Centro de Educação, na época, já indagava sobre a eficácia de oferecer uma terceira turma. Por que não tornar, então, um curso permanente já que há uma demanda, uma demanda digamos assim sempre renovante, né? (Professor Felipe).

Diante da demanda de formação de professores para o campo e da reivindicação dos movimentos sociais, nos anos de 2008 e 2009 o MEC lançou editais para que outras instituições públicas de educação superior, além



daquelas contempladas nas experiências-piloto, pudessem ofertar cursos de Licenciatura Plena em Educação do Campo. Entretanto, os editais não garantiam a permanência do curso nas universidades.

[...] a partir da concorrência a estes Editais, 32 universidades passaram a ofertar o curso, porém sem nenhuma garantia de sua continuidade e permanência, já que esta oferta através de Editais faz-se através da aprovação nas instituições de ensino superior de projetos especiais, tramitados e autorizados somente para oferta de uma turma (MOLINA, 2015, p. 151).

Buscando atender a essa necessidade via edital e considerando as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a UFES encaminhou, em 2008, uma proposta desenvolvida em parceria entre o CE e o CCHN. Todavia, apesar da proposta ter sido aprovada e o recurso financeiro ser disponibilizado, o PPC não foi finalizado a tempo, o que resultou na não concretização da oferta. Os relatos dos docentes que participaram desse processo demonstram as dificuldades tanto de ordem financeira quanto em relação aos educadores, que até então atuavam de forma voluntária, visto que o edital neste momento não contemplava vagas para professores.

De 2008 a 2010 nós tivemos aquele movimento que no site do MEC constava como se a gente estivesse fazendo a Licenciatura, ofertando. O dinheiro chegava, mas chegava já no final do ano e a gente tinha que devolver [...] (Professora Marisa).

Sorte que a gente tinha professores, como foi o meu e vários professores, né, essa lista que tem aí, todos eles iam assumir disciplinas, muitos departamentos falaram não, mas eu posso, alguns nós sugerimos, mas não tem professor, se tiver professor disponível na época a gente oferta, se não, não. Como é que você faz? Como é que você monta um curso assim? Era bem diferente a condição, tanto que ninguém queria, né, depois todo mundo quis (Professor Fabrício).

A oferta dos cursos por meio de projetos especiais foi questionada pelos movimentos sociais, que sinalizavam a necessidade da Licenciatura em Educação do Campo ser desenvolvida de forma permanente. Molina (2015) destaca que a instituição da Política Nacional de Educação do Campo, a partir do Decreto nº 7.352, de 2010, exigiu a elaboração de um Programa Nacional de Educação do Campo para que as ações nele previstas fossem concretizadas.



Transcorridos dois anos, a então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) solicitou posicionamento da UFES em relação à criação do curso, o que resultou na realização de reuniões para solucionar os entraves para o início da oferta.

[...] em 2008 teve o acordo, ou seja, a assinatura do termo entre a UFES e o MEC, em 2008, não é isso? Correto. Em 2010, aqui oh, em maio de 2010, teve aquela reunião lá na Reitoria, uma primeira reunião lá na Reitoria, ou seja, de 2008 a 2010 a gente não conseguia fazer a coisa andar, entendeu? A coisa tava difícil (Professor Fabrício).

Diante do compromisso assumido pela UFES, em 2 de agosto de 2010 foram designados dez docentes, pela Portaria nº 14/2010-CE/UFES, para compor o Grupo de Trabalho de Formulação do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo – Procampo. O grupo seria responsável pela elaboração do PPC em consonância com o Edital de Convocação nº 9/2009, da SECAD/MEC; Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002; e Resolução CD/FNDE nº 6, de 17 de março de 2009, instrumentos que normatizam o Procampo. Chama a atenção a ausência de representação dos movimentos sociais campestres nessa portaria, apesar da menção de sua intensa participação nos documentos e relatos dos docentes que compuseram o grupo.

O tempo todo, na verdade desde o início, desde a provocação do Comitê, do Fórum, do Comitê de Educação do Campo, até essa mobilização aqui, as reuniões e tudo aí. Isso para o primeiro, para a primeira proposta (Professor Fabrício).

Entre as representações estavam o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), as Escolas Comunitárias Rurais (ECRs), as EFAs, a Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (*RACEFFAES*), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Centro de Formação Maria Olinda (CEFORMA), o Centro Integrado de Desenvolvimento de Assentados e Pequenos Agricultores (CIDAP), o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), a Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Espírito Santo (FETAES), a Associação de Pais dos Alunos da RACEFFAES, a Comissão de Estudos Afro-Brasileiros (CEAFRO), representantes dos Sem Terrinha, do Comitê de Educação do



Campo do Espírito Santo (COMECES), de observatórios de Educação do Campo, entre outros, que uniram esforços na tentativa de dar vida à proposta.

Posteriormente, as narrativas dos docentes apontam perceptível afastamento dos movimentos sociais das discussões, cujo acompanhamento passou a se dar de forma descontinuada a partir do ano de 2010. Entre as motivações estaria a demora dos trâmites dentro da UFES.

[...] Os movimentos começaram a se ressentir um pouco, porque havia outros momentos que eles nos cobravam efetivação, assim, do ponto de vista do currículo, da grade, dessa consulta aos departamentos e a morosidade de resposta muitas vezes, né? [...] Então a gente teve um pouco de recuo nesse, no retorno de você juntar todos os pareceres, teve gente que travou, que segurou (Professora Marisa).

[...] a própria participação desses movimentos ocorreu de maneira alternante. Numa determinada reunião aparecia mais um tipo de movimento, numa outra reunião, outro tipo (Professor Felipe).

Anteriormente pode ter havido uma participação forte dos movimentos sociais. Mas quando foi esse momento de implementação que tinha pressa, entendeu, então, assim, e a gente precisava responder uma série de questões político-administrativas. E aí o que a gente fez, essa Comissão né, pra não perder o histórico, ela trabalhou com pessoas daquela Comissão, mas nesse momento final não houve participação dos movimentos sociais (Professora Carmem).

Dentre os professores que integraram esta primeira composição do Grupo de Trabalho, sete atuam no CE e três docentes são do CCHN, demonstrando que no processo de criação do curso as discussões e tramitações do seu PPC ocorreram de forma articulada principalmente entre esses dois centros de ensino, juntamente com o CCJE, que compartilhariam até então a oferta da Licenciatura e cuja disponibilidade docente na época ajudou a definir as duas áreas de conhecimento propostas e aprovadas na criação do curso.

[...] seria um curso ofertado, digamos assim, com uma certa âncora. Haveria uma coordenação, que poderia ser do Centro de Educação, poderia ser até de outro centro, com os professores vindos de diferentes departamentos, diferentes centros. Então seria um custo multicentro e, muito mais ainda, multidepartamentos (Professor Felipe).

Como você tinha três centros, pensou inclusive em criar alguma coisa na universidade, da Reitoria, como alguns lugares têm, um



instituto de Educação do Campo, várias pessoas deram sugestões. Então vamos criar o instituto, teve reunião com isso, com a Reitoria, eu mesmo fui responsável de correr atrás, de ver e tal, mas não deu, também tinha a questão de tempo, tinha que criar [...] (Professor Fabrício).

Antes de sua implantação, o PPC da Licenciatura Plena em Educação do Campo - Procampo, como era até então denominado o projeto do curso, tramitou em diversas instâncias da UFES. Essa caminhada foi marcada por debates, análises técnicas, sugestões e revisões em diversos aspectos do projeto, como em sua estrutura curricular e disponibilidade de espaço físico, número de vagas ofertadas e quantitativo de docentes necessário, tendo em vista a formação em Alternância a ser adotada, considerando ainda o impacto que a oferta deste novo curso acarretaria às instâncias envolvidas. Também participaram dos debates estudantes de programas de pós-graduação e outros colaboradores.

Para garantir o funcionamento do curso, as condições de oferta foram pautas de duas edições do Fórum do CE, espaço aberto de discussão coletiva.

E, nessa discussão no Centro de Educação, inicialmente, havia aqueles que acreditavam e defendiam a existência do curso, havia aqueles que tinham dúvidas a respeito se esse curso seria de fato um curso para o Centro de Educação e havia aqueles que eram contrários à criação do novo curso (Professora Carmem).

Entre os docentes da UFES que defenderam a criação do curso, destacou-se a atuação da professora Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto⁴, que foi diretora do CE por dois mandatos, integrante do Colegiado do curso de Pedagogia e dos Conselhos Superiores da UFES. Em 2012, a docente assumiu a vice-reitoria da universidade, falecendo precocemente no ano seguinte.

[...] depois que a Cida também assume a Reitoria, a coisa acelerou, entendeu, isso em 2011, 2012. Aí você tem esse elemento importante, da importância da professora Cida, que tem que ressaltar bastante, tanto quanto era aqui diretora [inaudível] como ela foi lá vice-reitora, ela ajudou muito nesse processo final e isso coincide com o edital, inclusive ela é

4 A trajetória acadêmica da professora Cida, como era conhecida, foi marcada pela pesquisa em educação especial, educação para as relações étnico-raciais, acesso e permanência de estudantes negros e de origem popular na UFES e democratização do acesso ao ensino superior.



responsável inclusive também por São Mateus ter o curso [...] (Professor Fabrício).

A proposta previa o início do curso no primeiro semestre de 2011. No entanto, a oferta concretizou-se apenas em julho de 2014 devido às diversas alterações e tramitações pelas quais o PPC passou, incluindo a aprovação de sua criação pelo MEC, em 2012, mediante o Edital de Seleção nº 02/2012-SESU/SETEC/SECADI/MEC.

Esse edital de chamada pública para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, por meio do Procampo, trouxe novas condições de oferta, com a garantia de até 15 vagas para concursos de professores, até três vagas para servidores técnico-administrativos e o custeio de R\$ 4.000,00 por estudante/ano durante a entrada das três primeiras turmas, como incentivo para a implantação do curso e a fim de viabilizar o acesso, a permanência e a qualidade na formação, com o financiamento de alojamento, alimentação, transporte e material didático-pedagógico aos discentes. O edital também previa que o curso teria duração de três anos. Contudo, com anuência do MEC, manteve-se o previsto de quatro anos de duração.

Apesar de ter sido pensada a oferta compartilhada entre outros centros de ensino, durante o percurso o Centro de Educação tornou-se responsável pelo curso no *campus* Goiabeiras, mediante decisão do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFES.

Era preciso pensar um curso de licenciatura que não se acomodasse na estreiteza dos cursos de licenciatura tradicionais da universidade, e nesse sentido não podia ser um curso que fosse só de um departamento ou de um centro, ele precisava ser um curso que articulasse todos os setores, todos os campos do conhecimento da universidade em diálogo com a sociedade civil. E infelizmente a universidade ela não conseguiu avançar nesse debate [...] o interesse aí não era conquistar vagas para um determinado centro ou um determinado departamento, vagas de professores, era preciso a gente ser capaz de pensar uma política de formação de professores na universidade que a partir dos conhecimentos dos sujeitos invisibilizados como os índios, os quilombolas, os ribeirinhos e os pomeranos e agricultores familiares de um modo geral, e a partir desses conhecimentos problematizar a tradição do curso de Letras, a tradição do curso de Matemática, de Física e da História e outros cursos da universidade. Eu acredito que essa potência ela está viva com o Colegiado da Licenciatura em

Educação do Campo e os sujeitos que adentraram a universidade graças à existência desse curso [...] (Professor Evandro).

Não obstante ter havido entendimento entre os demais centros envolvidos, esse diálogo foi permeado por tensões principalmente em torno das vagas de professores que viriam juntamente com a criação do curso e da forma de lotação desses docentes, como podemos verificar nas falas abaixo.

229

Esse diálogo foi tenso, ele foi tenso porque existe na universidade, em todas as universidades federais, uma palavra mágica chamada vaga de professor. Os reitores e pró-reitores e diretores de centro quando eles ouvem esta palavra eles não dormem mais, eles ficam sonhando que essas vagas podem ser deles. [...] É uma batalha insana. E os reitores populistas, eles sabendo que elas existem e que serão daquela universidade, eles também começam a agir como se eles tivessem uma importantíssima moeda de troca. E aí eles acabam criando brigas homéricas nas reuniões até alcançarem a compreensão de que, gente, pera aí, é um projeto chamado Procampo, é um projeto de formação de professores [...] essa conversa na UFES progrediu rapidamente para isso ficar no domínio então do CCHN e Centro de Educação. Como não havia um setor que puxasse essa discussão visando, vamos dizer assim, puxar a sardinha para um determinado lado, o Centro de Educação encabeçou isso, e encabeçou com a ideia de que o Centro seria capaz de tomar a proposta, vamos dizer assim, e promover os concursos dentro dos critérios democráticos de oferta de curso. [...] mas na hora de tomar as rédeas e fazer as coisas, o CCHN hesitou e nós não podíamos hesitar naquele momento porque havia um decreto e havia uma briga dentro das universidades, e se nós não entrássemos com força para realizar nós tenderíamos até a perder o edital. (Professor Felipe)

[...] só foi possível correr tudo tão rápido porque já tinha corrido tudo, só precisava implementar, o dinheiro já estava aí, aí ficou fácil, com 15 professores, aí todo mundo queria, aí teve briga ao contrário. [...] Aí o olho cresceu, departamento que não queria emprestar um professor já queria contratar três [...] A única solução seria criar um departamento, já que 15 professores permite criar um departamento, é no mínimo 12. [...] por lógica, se era pra escolher algum centro, algum departamento, é óbvio que é no Centro de Educação, até porque toda a discussão foi feita aqui, toda a tramitação saiu daqui, aqui tinha a maioria dos professores participando, aqui que assumiu mesmo quando não era voluntário, 70% praticamente do curso, e não havia sentido, se era pra escolher entre CCHN e Centro de Educação, pra mim tinha que ficar no Centro de Educação [...] (Professor Fabrício).

Mas quando ela [a proposta do curso] efetivamente chegou na forma de 15 vagas, a instituição é a mesma, é aquela oligárquica



[...] entram nessa situação, quem fica com a vaga. E quando se abre as vagas, aí a gente joga a pergunta de volta, quem são os professores desse curso? (Professora Judite)

Em 2013, como resultado de um dos fóruns, a direção do CE solicitou ao Grupo de Trabalho uma sistematização sobre a formação em Alternância que seria adotada, imprescindível para a proposta formativa do curso. Em resposta, o Grupo de Trabalho elaborou um documento baseado em instrumentos normativos que versam sobre a Alternância, como o Parecer CNE/CEB/MEC nº 1/2006, propondo a organização das atividades acadêmicas a serem realizadas na UFES e os impactos da Alternância para os encargos docentes.

Nesse mesmo ano foi criada a Comissão de Implementação do curso de Licenciatura em Educação do Campo no Centro de Educação, pela Portaria nº 19/2013-CE/UFES, composta por sete membros titulares e igual número de suplentes, representando a direção e os três departamentos deste Centro, o Colegiado do curso de Pedagogia e o Grupo de Trabalho, que ficou responsável por reformular o PPC do curso.

Havendo a decisão do Fórum, nós constituímos uma Comissão, no âmbito do Centro de Educação, com a participação de membros daquela Comissão primeira que elaborou o projeto e submeteu ao MEC. Para fazer as alterações no projeto consideramos dois aspectos: o primeiro, a própria desistência do CCHN e as indicações do MEC de alterações. Havia indicações pelo MEC de uma série de problemas no PPC e que precisava ser adequado. Então, a gente precisava, com base no que o MEC colocou, alterar o PPC e foi o que nós fizemos (Professora Carmem).

Ainda em 2013 foram iniciados os primeiros concursos para docentes. No caso dos servidores técnico-administrativos foi disponibilizada, no mesmo ano, uma servidora para atuar na Secretaria Integrada que atende ao curso. Posteriormente, mais duas servidoras foram designadas para o setor.

Após quase três anos desde a abertura do processo de criação do curso no *campus* Goiabeiras da UFES, ocorrida em 4 de novembro de 2010, a aprovação das propostas de projetos de criação e pedagógico se deu por unanimidade pelo CEPE, em 20 de junho de 2013. A efetiva criação do curso ocorreu em 27 de junho de 2013, aprovado também por unanimidade pelo Conselho Universitário (CUUn).

Nesse caminho, foram quatro versões do PPC que tramitaram na UFES entre os anos de 2010 e 2013, incluindo reformulações pontuais da última versão solicitadas pelo CEPE. Cabe destacar que a versão de 2014 do documento passou por novas e significativas alterações no ano de 2018, com reestruturação de toda a matriz curricular a fim de aproximar ainda mais o PPC desta Licenciatura aos princípios e concepções da Educação do Campo.

A aprovação desse curso, que se distingue em vários aspectos das demais graduações da UFES, e a garantia de sua institucionalidade somam-se a outras políticas de ações afirmativas⁵ desenvolvidas pela universidade, destinadas à promoção do acesso, permanência e conclusão do curso superior para deficientes, estudantes oriundos de escolas públicas e discentes autodeclarados pretos, pardos e indígenas, o que demonstra o compromisso institucional com a inclusão social das camadas populares excluídas historicamente do ensino superior público.

Ressalta-se que, considerando a urgência para início do curso, os professores ingressantes por meio das 15 vagas de concurso público destinadas pelo MEC a essa Licenciatura foram lotados nos três departamentos já existentes no Centro de Educação, segundo suas áreas de atuação. Em 2013, durante as discussões do Projeto Pedagógico do curso, esses mesmos departamentos recomendaram mediante pareceres a criação do Departamento de Educação do Campo, com aprovação da proposta pelo Conselho Departamental do Centro de Educação. A lotação docente já havia sido pautada anteriormente no sentido de garantir a identidade com a Educação do Campo.

Você ia jogar os professores espalhados pra um monte de departamento, a lógica era o departamento absorver o professor nas suas demandas e muitas vezes se o processo não for perfeito ele ia perder a identidade com a Educação do Campo, então a ideia era ter um instituto, um centro, um núcleo de Educação do Campo, e o departamento foi depois (Professor Fabrício).

A Comissão também ficou responsável pela distribuição das 15 vagas de docentes entre os departamentos e disciplinas dos

⁵ A Resolução nº 35/2012 do CEPE estabelece o sistema de reserva de vagas no Processo Seletivo da UFES para ingresso nos cursos de graduação. Já a Resolução nº 3/2009 do CUn aprova o Plano de Assistência Estudantil, que reúne ações que visam proporcionar ao estudante condições que favoreçam a sua permanência na universidade e a conclusão do curso.



curso. Primeiro, vieram 8 vagas, depois que vieram as outras 7. Então, nós tivemos que ver, no currículo do curso, quais eram as primeiras disciplinas para poder fazer os primeiros concursos. Depois do projeto pronto, ele teve que tramitar internamente também. Procedemos a toda tramitação interna até que o curso foi efetivamente criado no Conselho Universitário. Depois, fizemos as distribuições de vagas, estabelecemos o perfil dos professores, as denominações das disciplinas. Também foi uma preocupação dessa Comissão, na época, que todo concurso mencionasse Educação do Campo [...] Nessa época, nós também já entendíamos a necessidade de criação de um Departamento de Educação do Campo e começamos, logo em seguida, o processo de tramitação da criação desse departamento (Professora Carmem).

Em 2016, o CUn da UFES aprovou, por unanimidade, a criação do Departamento de Educação do Campo, por meio da Resolução nº 15/2016. A criação deste departamento, vinculado ao Centro de Educação, é significativa e politicamente importante considerando a necessidade de fortalecimento e integração entre os docentes do curso e suas práticas, possibilitando, inclusive, o trânsito dos professores entre as subáreas da Licenciatura, sem a necessidade de se aterem às já configuradas nos departamentos existentes. Para o professor Evandro, o Departamento de Educação do Campo seria, ainda, um importante espaço de debate a respeito dos principais desafios para o curso e seus sujeitos.

Como que tem que ser esse curso ou o próprio cursista que tá aqui dentro? Porque que eles estão evadindo? Será que é o currículo? Será que é a localização do curso? Ou é uma falta de discussão de base do projeto propriamente desse curso, né, porque ele na verdade ele foi discutido, articulado com a sociedade civil, mas isso já tem 10 anos. A gente precisa agora dar uma parada e avaliar onde nós estivemos, onde estamos e para onde queremos ir, e eu penso que deveria se avançar para criar um Departamento de Educação do Campo aqui na universidade (Professor Evandro).

Todavia, essas discussões ainda suscitam preocupações e incertezas, o que pode ser verificado na fala da professora Carmem.

[...] a criação do próprio departamento, que eu acredito que seria importante para fortalecimento, e aí tem que tomar muito cuidado, porque o que pode vir para fortalecer também pode enfraquecer na medida que é um isolamento. Então, do jeito que está, de qualquer forma, os departamentos do Centro de Educação como um todo, eles têm que discutir as questões relativas ao campo, e me preocupa a possibilidade que a criação



do departamento leve ao isolamento das discussões. E aí também o não comprometimento dos demais com o próprio curso (Professora Carmem).

Destaca-se que os movimentos sociais, os camponeses e a própria universidade possuem dinâmicas de funcionamento e vivências diversas, o que reforça a imprescindibilidade da criação deste espaço para o fortalecimento do curso, cujas relações pedagógicas e políticas inovadoras implicam na ruptura de práticas consolidadas. Ademais, o Departamento de Educação do Campo agilizaria o encaminhamento de trâmites de interesse do curso, como a realização de concursos públicos e definições de encargos docentes, possibilitando que os principais afetados por essas decisões sejam também seus agentes; auxiliaria no aprofundamento das discussões de projetos de pesquisa e extensão da Educação do Campo, que atualmente são diluídas nos demais departamentos; e possibilitaria uma participação de fato, e não apenas de direito, de uma parcela maior de estudantes e representantes de movimentos sociais.

Contudo, a mesma resolução condiciona a criação do departamento à disponibilização de função gratificada para o exercício da chefia e, por não haver gratificação disponível, até então os docentes permanecem lotados nos departamentos já existentes no CE.

Do ingresso da turma Derli Casali⁶ aos dias atuais: a organização dos tempos e espaços do curso

A aula inaugural ocorreu em 11 de julho de 2014, quando o *campus* Goiabeiras da UFES recebeu 31 estudantes da primeira turma da Licenciatura em Educação do Campo, a turma Derli Casali. Após a criação, o curso deparou-se com novos desafios para dar vida a esta concepção inovadora de formação docente, dosando rupturas necessárias com o *modus operandi*⁷ da UFES.

A começar pela organização dos tempos e espaços, que é diferenciada nas Licenciaturas em Educação do Campo, o curso da UFES tem duração de

⁶ O capixaba Derli Casali é reconhecido por sua militância em movimentos sociais do campo como o MPA e o MST. Fez parte, ainda, da Comissão Pastoral da Terra do Espírito Santo e apostava na educação popular para promoção da liberdade. Faleceu em abril de 2011, vítima de um acidente de trânsito no estado da Bahia.

⁷ Aqui entende-se por *modus operandi* a forma de organização administrativa e acadêmica por meio da qual a UFES desenvolve suas atividades.



quatro anos (oito semestres letivos) e desenvolve-se em dois momentos distintos que se articulam: o Tempo-Universidade (TU), tempo formativo que ocorre no *campus* universitário com aulas teóricas e práticas, correspondendo a 50% da carga horária do curso, e o Tempo-Comunidade (TC), desenvolvido nos contextos socioeconômico, político e cultural dos estudantes, por meio de atividades de interação, intervenção e de pesquisa da realidade, com registro dessas experiências, proporcionando a troca de aprendizados e saberes entre os discentes, suas comunidades de origem, os sujeitos desta realidade concreta e a universidade. Também nesta etapa deve ocorrer o aprofundamento de estudos teóricos específicos da área em que o discente vai atuar, correspondendo aos outros 50% da carga horária do curso.

Portanto, além das atividades acadêmicas no *campus* Goiabeiras, os docentes se deslocam, na medida do possível, até as comunidades dos estudantes realizando seminários, ida às escolas do campo e outras atividades referentes ao curso. A concepção do TC dialoga com a necessidade proposta pela pedagogia do oprimido de Freire (2017) de inserção crítica dos sujeitos na sua realidade, por meio da *práxis*, da ação e reflexão, para o desvelamento desta realidade na qual poderão, posteriormente, agir de forma transformadora.

As atividades do TU são realizadas em jornada integral durante três dias por mês (quinta-feira, sexta-feira e sábado), sendo duas semanas consecutivas nos meses de janeiro e, em julho, uma semana e meia de aulas, para que a maior parte da carga horária coincida com as férias escolares do sistema público de ensino, possibilitando a presença dos estudantes que atuam como docentes.

Inicialmente a proposta do curso previa períodos intensivos de formação no *campus* em duas etapas por ano, nos meses de férias ou recesso acadêmico da UFES. Contudo, com a chegada da primeira turma, professores, coordenação e estudantes organizaram coletivamente o calendário, cuja configuração geral permanece até então, o que reflete a importância da participação estudantil nas decisões acadêmicas, na organização e gestão deste curso.

Quanto à proposta para o TC, o projeto inicial do curso previa sua realização nos meses intermediários ao TU, ou seja, de março a junho e de agosto a novembro. Atualmente, propõe-se a realização de duas visitas por



semestre em cada um dos sete polos, como estão divididos os municípios de origem dos discentes, em épocas acordadas entre professor e estudante. Todavia, diante das dificuldades financeiras que o curso tem sido submetido, as visitas foram prejudicadas em diversos momentos com ausência ou restrição na utilização de transporte institucional, situação que exigiu a criação de estratégias pela coordenação na tentativa de superar as adversidades.

Nesse sentido, vemos que o modelo curricular proposto não se enquadra ao sistema de registros acadêmicos da UFES. Por não haver registro do TC no sistema, o currículo do curso precisou ser adequado ao modelo institucional e a carga horária desse componente foi lançada como carga horária de laboratório.

Além disso, a organização em Alternância não é compatível com o calendário acadêmico regular da universidade e, por isso, em alguns momentos, os estudantes ficam impossibilitados de utilizarem espaços como o Restaurante Universitário, que não atende ao público durante parte do recesso das aulas, época em que se concentra a maior carga horária de atividades nesta graduação. Ademais, durante o recesso acadêmico, grande parte dos órgãos administrativos da UFES funcionam em horário especial, habitualmente das 7 às 13 horas, visando adequar as despesas aos recursos disponíveis, em decorrência principalmente de cortes orçamentários e do contingenciamento no repasse de verbas por parte do Governo Federal. Durante esse período, os estudantes da Licenciatura em Educação do Campo têm garantido o funcionamento dos setores em horário habitual apenas na Secretaria Integrada que atende aos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Educação do Campo, Laboratório de Informática, Biblioteca Setorial do CE e prédio Paulo Freire, onde são ministradas a maioria das aulas.

O próprio ingresso nesta Licenciatura também foi tema de debates, passou por reformulações e tem se dado de forma diferenciada desde sua primeira turma, por meio de edital de seleção específico, realizado em época diversa dos demais processos da UFES e com a finalidade de garantir a especificidade do público a ser atingido. Molina destaca que esta é uma estratégia fundamental para a garantia de ingresso dos sujeitos camponeses.



[...] dada a histórica desigualdade na garantia do direito à educação aos povos do campo, que se traduz na extrema fragilidade das escolas no meio rural, é imprescindível que se garanta a realização de um vestibular específico, mantendo, necessariamente, o caráter de política afirmativa do Procampo (MOLINA, 2015, p. 154).

Para o primeiro edital foram 120 vagas, sendo 60 para a habilitação de Linguagens e 60 para Ciências Humanas e Sociais, com público-alvo específico. A seleção contava com prova de redação e prova objetiva contendo questões de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Matemática, Geografia e História.

Os mesmos critérios de seleção previstos em 2014 foram utilizados em 2015. Após amplo debate entre os professores do curso, juntamente com Comissão Coordenadora do Vestibular e a Pró-Reitoria de Graduação, foram aprovadas alterações nas normas gerais para o processo seletivo dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo da UFES. Assim, a partir de 2016 houve alterações inclusive referentes ao perfil do ingressante, até chegar na configuração atual, que excluiu a prova objetiva, contando com uma prova de redação que contemple o contexto do campo. Importante pontuar que em 2016 a UFES substituiu a forma de ingresso por vestibular para adesão integral⁸ ao Sistema de Seleção Unificada (SISU). Contudo, a Licenciatura em Educação do Campo não aderiu ao SISU, mantendo processo seletivo próprio.

A partir do edital de 2017, para ingresso no ano de 2018, o número de vagas foi reduzido a 40 por habilitação, tendo em vista a escassez de recursos financeiros, disponibilização de espaço físico, entre outras dificuldades.

Em relação ao perfil dos candidatos, a configuração atual do edital prevê que as vagas se destinem àqueles que mantenham vínculo com o campo, sendo preferencialmente para o público jovem e adulto, residente em comunidades do campo. Havendo vagas remanescentes, estas serão ocupadas por professores em exercício nas escolas do campo da rede pública, que não possuem licenciatura na área de atuação; professores ou outros profissionais da educação com atuação em experiências educacionais alternativas de educação do campo, vinculadas aos movimentos sociais ou sindicais do campo; professores ou outros

⁸ Antes da adesão integral, a UFES já adotava o SISU no processo seletivo realizado no meio do ano para 450 vagas ofertadas pelos cursos dos *campi* de Alegre e de São Mateus.



profissionais da educação com atuação em programas governamentais que visem à ampliação do acesso à educação básica da população do campo.

Retomando a história da primeira turma de 31 estudantes que em 2014 iniciou sua caminhada neste curso, 14 concluíram seus estudos e colaram grau em 29 de agosto de 2018. Devido à não integralização da carga horária obrigatória em tempo hábil, em decorrência de motivações diversas às quais estão sujeitos os discentes de classes populares no ensino superior, três estudantes não puderam concluir o curso juntamente com a turma Derli Casali, permanecendo em formação em busca da finalização da graduação. Os demais mudaram seus percursos ou tiveram que fazer desvios em suas trajetórias.

Já na segunda turma que ingressou no ano de 2015, dos 125 estudantes matriculados, 52 finalizaram o curso no tempo regular para integralização, o que nos leva a questionar a respeito dos motivos que dificultam a permanência estudantil nesta Licenciatura.

A auto-organização e o exercício do diálogo na gestão compartilhada

A Licenciatura em Educação do Campo fundamenta-se na gestão participativa, compartilhada e no exercício do diálogo entre todos os envolvidos, seja nos processos de planejamento, execução ou avaliação. Visa a formação de sujeitos coletivos com função social demarcada, tendo o trabalho criativo como princípio organizativo e educativo, em consonância com a organicidade das pedagogias Socialista e do Movimento Sem Terra.

Para isso, o curso tem em sua concepção a garantia de espaços autônomos de auto-organização que visam a gestão escolar e a formação de lideranças estudantis por meio de práticas coletivas de discussão, encaminhamento e tomadas de decisão a respeito de questões relativas ao curso. A auto-organização caracteriza-se como um mecanismo político e pedagógico em prol da construção de um projeto formativo voltado para o bem comum dos discentes, indo ao encontro do que propõe a educação libertadora.

Sobre o princípio educativo do trabalho, Caldart (2017, p. 264) aponta que “[...] o trabalho, como atividade criativa deve integrar os processos de educação das diferentes gerações e ser a base também do nosso projeto de escola”, ou



seja, do projeto de escola que se pretende criar a partir da especificidade da Educação do Campo. Nesse sentido, a autora explica que o objetivo do vínculo entre escola e trabalho na educação básica não é capacitar os estudantes para a realização de determinado trabalho, “[...] mas a compreensão dos processos de trabalho e da tecnologia que detêm, o desenvolvimento da capacidade de ligar teoria e prática e de compreender a interdependência entre os fenômenos da realidade” (CALDART, 2017, p. 312). Essa articulação contribuiria, então, na formação da autonomia intelectual e na capacidade de auto-organização dos estudantes, preparando-os para o trabalho e a vida coletiva.

Na Licenciatura em Educação do Campo – *campus* Goiabeiras da UFES, a auto-organização estudantil prevê quatro instâncias de funcionamento⁹: as Assembleias de Turma (Núcleo de Base), as comissões, o Conselho de Representantes de Turma e a Assembleia Geral dos Estudantes. Importante frisar que esses espaços estão previstos no calendário acadêmico do curso.

Nessas instâncias, os estudantes podem pedir auxílio a professores, coordenação do curso ou representantes dos movimentos sociais e organizações de trabalhadores, de forma a contribuir com a organização dos trabalhos, não cabendo a estes sujeitos, contudo, a possibilidade de votação, que é exclusiva dos discentes. Assim, o aprendizado pelo trabalho coletivo auxilia na construção de novas práticas educativas e sociais.

As Assembleias de Turma correspondem à instância mais importante da auto-organização, em virtude de serem espaços de democracia direta em que os discentes deliberam sobre pautas que dizem respeito à vida acadêmica. Cada turma elege dois representantes, sendo um homem e uma mulher, para participar do Conselho de Representantes de Turma e demais atribuições. Além de se concretizarem em instâncias de discussão, a participação nas Assembleias de Turma garante aos estudantes parte da carga horária de atividades complementares necessárias para a integralização do curso.

⁹ Para dissertar a respeito do funcionamento da auto-organização no curso, recorreremos à proposta de auto-organização dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo – *campus* Goiabeiras da UFES, elaborada e aprovada pelos discentes do curso e disponibilizada pela coordenação.



As comissões, por sua vez, têm por objetivo contribuir na gestão das atividades necessárias ao funcionamento do curso. Cada turma elege seus representantes, que terão gestão de dois anos e serão responsáveis por encaminhar as propostas para as Assembleias de Turma e dialogar com os demais membros de comissões. São divididas em cinco¹⁰: Comissão de Mística, Comissão de Infraestrutura, Comissão Político-Pedagógica, Comissão de Formação e Comunicação e Comissão de Ciranda. Todavia, outras comissões podem ser criadas mediante necessidades levantadas pelos estudantes.

Já o Conselho de Representantes de Turma é composto por dois estudantes de cada turma, além dos representantes dos discentes no Colegiado do curso. Nessa instância são discutidas as demandas apresentadas nas Assembleias de Turma e definidos os respectivos encaminhamentos.

Também é de responsabilidade do Conselho a participação nas reuniões do Colegiado do curso e a convocação de Assembleia Geral de Estudantes, sendo esta a quarta instância da auto-organização discente. É na Assembleia Geral de Estudantes que ocorre a decisão de envio ou não de demandas para discussão no Colegiado, última instância de decisão sobre questões relacionadas aos estudantes e a essa Licenciatura.

O funcionamento do Colegiado de curso, importante instância decisória, é garantido nos documentos institucionais da UFES e cuja composição habitual conta com a presença da coordenação e subcoordenação, representantes de docentes e discentes. Na Licenciatura em Educação do Campo, incluem-se nessa composição membros dos movimentos sociais, não cursistas, mas que trazem em suas trajetórias de vida experiências políticas e educacionais necessárias para a construção coletiva deste curso.

É importante destacar, porém, que a composição do Colegiado nesta configuração é resultado de muita luta dentro do espaço universitário. Após muito diálogo e resistência, com instauração de uma Comissão Interdepartamental do Centro de Educação para investigar a legalidade do Colegiado, conseguiu-se comprovar a legitimidade desta configuração e demarcar a posição da Educação do Campo em promover a democracia participativa.

¹⁰ Segundo informações referentes ao ano de 2018.



Molina (2015) destaca a importância da participação dos movimentos sociais enquanto sujeitos coletivos nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, sendo este, para a autora, fator primordial para a manutenção dos princípios da Educação do Campo nessas graduações.

Por mais que os docentes que atuam nas Licenciaturas em Educação do Campo se comprometam com a promoção de uma educação crítica e emancipatória, é a vinculação concreta com as lutas sociais e coletivas, que, de fato, promoverão uma formação diferenciada aos educadores que dela participam. Só o debate teórico sobre as lutas não forma os lutadores do povo. É a inserção concreta nas lutas pela terra; pela manutenção dos territórios; pelo não fechamento e pela construção de novas escolas; pela não invasão do agronegócio nos assentamentos; pelo acesso à água; pela promoção de práticas agroecológicas e pela garantia da soberania alimentar, enfim, por tantos e tão relevantes desafios concretos que enfrentam os camponeses, que, podem, verdadeiramente, dar sentido à concepção e ao perfil de educadores do campo, dignos deste nome, para o qual foi concebida a proposta de formação das Licenciaturas em Educação do Campo (MOLINA, 2015, p. 156-157).

A participação de representantes não vinculados à UFES em uma instância decisória de um curso de graduação vislumbra possibilidades de mudança que esta Licenciatura se propõe a fazer. Entretanto, a gestão compartilhada com os movimentos sociais é desafiadora e foi inicialmente recebida com estranhamento e críticas inclusive por docentes do curso.

Jezine (2007) argumenta que a universidade não foi pensada para atender aos interesses sociais. Ao contrário, fundou-se sob a lógica da ciência e do poder, gerando polarizações entre o saber científico e o saber popular, hierarquizando teoria e prática. A autora avalia, ainda, que a extensão, uma das funções da universidade, deve atuar ao lado do ensino e da pesquisa para promover participação e práticas culturais contextualizadas. Para isso, propõe a inserção dos movimentos organizados da sociedade civil nas universidades.

Para Antunes-Rocha e Martins, pensar a Licenciatura em Educação do Campo significa pensar sobre a lógica dos sujeitos da terra e do campo, o que traz desafios tanto para as universidades quanto para os movimentos sociais.

Para a universidade, em primeiro lugar, pode significar o cumprimento de sua função educativa do ponto de vista inclusivo e democrático, ao acolher em seu seio grupos sociais que



instauram novas formas de pensar e fazer o mundo, isto é, produzem novos conhecimentos e desejam partilhá-los e legitimá-los em um ambiente historicamente comprometido com a produção e a socialização de saberes (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2011, p. 17).

Outra vivência de gestão compartilhada desta Licenciatura foi o processo de eleição para coordenação do curso, ocorrido no final de 2016. Os estudantes, ao receberem a notícia da necessidade de eleição para a coordenação, em virtude da finalização do mandato da então coordenadora, demandaram participar diretamente do processo. Até então, os docentes retiravam entre eles um nome para coordenador e outro para subcoordenador. Em reunião do Colegiado do curso os estudantes solicitaram, ainda, que fosse construído coletivamente um Plano de Gestão para os próximos dois anos e que a eleição ocorresse somente após a elaboração deste Plano. Este foi um período de muitas tensões no curso, pois, o espaço universitário não está acostumado com tanta participação estudantil, o que gerou desconforto em alguns docentes e demandou que a direção do CE mediasse o diálogo para a construção do Plano de Gestão.

Assim, foi organizado um momento com estudantes, professores e representantes dos movimentos sociais para a construção do documento que seria acolhido pela próxima coordenação eleita. Após muito diálogo, o Plano foi aprovado pelos presentes. Este movimento dos estudantes mostra que não basta somente que a universidade ensine o que é democracia participativa, é preciso que a universidade dê o exemplo de como fazê-la.

Nesse cenário, percebemos que ao longo dos primeiros quatro anos de atividades na UFES o curso passou por diversas mudanças. Alterações no PPC para adequá-lo aos princípios da Educação do Campo, necessidade de novos concursos para preenchimento de vagas em virtude da saída¹¹ de docentes que optaram por não fazer mais parte deste projeto, redução do número de vagas

¹¹ Até agosto de 2019 o Centro de Educação recebeu dez pedidos de professores que optaram por não fazer parte do corpo docente da Licenciatura em Educação do Campo, apesar dos editais de concurso por meio dos quais ingressaram na UFES explicitarem que as vagas se destinavam especificamente a este curso. Destes pedidos, somente uma docente não conseguiu concretizar a mudança de área, revelando um panorama preocupante para o curso.



ofertadas para ingresso e a não garantia de recursos financeiros que assegurem a permanência estudantil são alguns dos desafios enfrentados.

Algumas considerações

O resgate histórico da criação da Licenciatura em Educação do Campo no *campus* Goiabeiras da UFES revela os desafios dos povos camponeses até a implementação do curso em sua configuração atual. Ao entrevistar os docentes que participaram deste processo, também buscamos aprofundar a percepção que a própria instituição possui do curso.

Diante dos dados entendemos que as tensões e conflitos que permearam todo o processo refletem possível dicotomia de saberes e até mesmo desconhecimento sobre a realidade social dos sujeitos do campo e dos princípios fundantes desta Licenciatura, cuja origem encontra-se nas lutas dos movimentos sociais por uma prática educacional formadora de sujeitos críticos.

Revelam, ainda, a complexidade do processo de construção de um curso que propõe rupturas de práticas cristalizadas na educação superior, com vistas a uma instituição produtora e socializadora de conhecimentos, permitindo a real democratização e horizontalização das relações de saber.

Referências

ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. Formar docentes para a Educação do Campo: desafios para os movimentos sociais e para a Universidade. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (Org.). **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores. 2 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2011. p. 17-22. - (Coleção Caminhos da Educação do Campo, n. 1).

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, C. R. Pesquisar-Participar. IN: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa Participante**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 09-16.

CALDART, R. S. Trabalho, agroecologia e educação politécnica nas escolas do campo. In: PIRES, J. H. et al. (Org.). **Questão Agrária, Cooperação e Agroecologia**. 1.ed. eletrônica. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2017. p. 263-328.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais**. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

DUARTE, R. G. **A Licenciatura em Educação do Campo da Ufes e os desafios da permanência campestre no Ensino Superior**. 2019. 260 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 64.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

JEZINE, E. Movimentos Sociais na Universidade: troca de saberes mediados pela educação popular In: JEZINE, E.; ALMEIDA, M. de L. P. de. (Org.). **Educação e Movimentos Sociais: novos olhares**. Campinas, SP: Editora Alinea, 2007. p. 155-167.

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba-PR, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00145.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2018.

MOLINA, M, C. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 140, p.587-609, jul.-set. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n140/1678-4626-es-38-140-00587.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). **Seminário sistematiza reflexões sobre a educação do campo no Brasil**. 2018. Disponível em: <<https://ufmg.br/comunicacao/noticias/seminario-sistematiza-reflexoes-sobre-a-educacao-no-campo-no-brasil>>. Acesso em: 30 maio. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES). **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo**. Vitória, 2014. Disponível em: <http://ce.ufes.br/sites/ce.ufes.br/files/field/anexo/PPC_LEC_0.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2018.

Sobre os Autores

Roberta Gonçalves Duarte

betagd87@gmail.com

Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).



Assistente em administração no Centro de Educação da UFES. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Paulo Freire (GEPPF - UFES).

Débora Monteiro do Amaral

deboramdoamaral@gmail.com

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente do Departamento de Educação, Política e Sociedade da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), com atuação na Licenciatura em Educação do Campo e no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo do Espírito Santo (GEPECES) e Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Paulo Freire (GEPPF).



O Supervisor Escolar como articulador do currículo na Escola do Campo

The School Supervisor as articulator of the curriculum in the Rural School

Verônica Resendes Santos

Resumo: Partindo do pressuposto de que o currículo oferece uma visão global e sistêmica do processo de ensino e que ele envolve todas as experiências de aprendizagem proporcionadas aos discentes em âmbito escolar, a discussão proposta neste estudo tem como objetivo analisar e problematizar as implicações da supervisão escolar no processo de desenvolvimento do currículo em uma escola do campo no município de Paulo Afonso/BA. A pesquisa é de abordagem qualitativa e caracteriza-se como descritiva e explicativa, tendo como sujeito a supervisora da instituição de ensino e como método para a obtenção dos dados uma entrevista semiestruturada. Os resultados do estudo permitem compreender que a supervisora escolar exerce a função de articuladora da reflexão coletiva a respeito do currículo na instituição de ensino e organiza as ações necessárias para a implementação da BNCC e sua articulação com a proposta pedagógica, porém reconhece a necessidade de aprofundar a discussão sobre a Educação do Campo.

Palavras-chave: Currículo. Educação do Campo. Supervisão Escolar. BNCC.

Abstract: Based on the assumption that the curriculum offers a global and systemic view of the teaching process and that it involves all learning experiences provided to students at school, the discussion proposed in this study aims to analyze and discuss the implications of school supervision in the curriculum development process in a rural school in the city of Paulo Afonso/BA. The research has a qualitative approach and is characterized as descriptive and explanatory, with the subject being the supervisor of the educational institution and as a method for obtaining the data a semi-structured interview. The results of the study allow us to understand that the school supervisor acts as an articulator of collective reflection on the curriculum in the educational institution and organizes the necessary actions for the implementation of the BNCC and its articulation with the pedagogical proposal, however recognizes the need to deepen the discussion on Rural Education.

Keywords: Curriculum. Rural Education. School Supervision. BNCC.

Introdução

Ao longo do processo histórico brasileiro a educação promovida para os sujeitos de campo, quando esse direito não lhes era negado, sempre teve como referência o currículo das instituições de ensino localizadas nas cidades, perpetuando no currículo da escola do campo uma visão urbanocêntrica que em nada se assemelha aos modos de vida dos educandos e menos ainda contribui



para a (re) construção das suas relações de pertencimento com o lugar em que vivem.

Desse modo, a luta dos atores e atrizes do campo juntamente com os movimentos sociais tem sido em busca da efetivação de políticas públicas para o campo e pelo direito a uma educação específica que aconteça no lugar em que estão inseridos e que esteja inter-relacionada com a realidade sociocultural dos sujeitos. Sendo assim, as vivências, práticas, saberes e atividades culturais desses sujeitos devem ser incorporadas ao currículo, não como conteúdo estanque, mas como base para agregar outros conhecimentos de reconhecida relevância para a formação integral do educando.

Nessa perspectiva, este estudo é fruto da pesquisa realizada pela autora como requisito para a conclusão do curso de especialização *Latu Sensu* em Administração Escolar, Supervisão e Orientação e visa problematizar as contribuições da supervisão escolar no processo de implementação de um currículo contextualizado com a realidade sociocultural dos atores e atrizes do campo. Tem como objetivo geral: Analisar as contribuições do supervisor educacional no processo de implementação de um currículo escolar contextualizado com a realidade dos educandos em uma instituição escolar do campo no município de Paulo Afonso /BA.

Sendo assim, os objetivos específicos são: Compreender como o/a supervisor/a escolar tem articulado com as/os docentes as ações para a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na instituição escolar; Investigar as implicações da ação supervisora na construção e desenvolvimento do currículo escolar e se este leva em conta a realidade sociocultural dos sujeitos do campo; Identificar como e se a supervisora tem articulado as exigências da BNCC com as demandas da escola do campo.

Metodologia

O presente estudo tem como campo de pesquisa a Educação do/no Campo. Como consequência da sua natureza, a investigação é de abordagem qualitativa, uma vez que o estudo lida com pessoas, indivíduos, sujeitos que apresentam subjetividades. Desse modo, visa também esclarecer os



significados que esses sujeitos dão aos fatos ocorridos em seu cotidiano, fatos estes que não podem ser quantificados, mas interpretados no contexto que ocorrem. Assim como salienta Chizzotti (2008, p. 28), “[...] procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles”. Para o autor a palavra qualitativo pressupõe uma intensa interação do/a pesquisador/a com acontecimentos e lugares, e também com os indivíduos que são sujeitos da pesquisa, para se obter por meio desse contato, as significações aparentes e não aparentes que apenas são percebidas mediante atenção minuciosa.

Do ponto de vista dos objetivos a pesquisa é descritiva e explicativa. É descritiva porque busca fazer um relato circunstanciado da atuação da supervisão escolar no processo de implementação do currículo escolar. De acordo com Gil (2002), vários estudos de campo, assim como este, podem se encaixar nessa categoria, nestes tipos de pesquisa há um foco na profundidade com a qual se descreve os fenômenos e não na sua precisão como nos levantamentos. Desse modo, esta pesquisa é também explicativa.

Assim como aduz Gil (2002), um estudo explicativo pode ser a continuidade de um descritivo, uma vez que visa elucidar o porquê das coisas, bem como os elementos que colaboraram para a concretização de determinados acontecimentos, sendo ainda a categoria de pesquisa que mais se introduz no estudo dos fatos.

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, pois tem como local de coleta de informações um contexto em particular, uma escola do campo do município de Paulo Afonso/BA. Para Chizzotti (2008), o estudo de caso, além de ser comum em pesquisas no âmbito educacional, caracteriza-se como a busca detalhada e pormenorizada de informações pertinentes sobre uma situação específica.

Para obtenção dos dados empíricos, foi realizada uma entrevista semiestruturada, com a supervisora de uma escola do campo do município de Paulo Afonso/BA. Compreende-se a necessidade de consulta a textos e documentos que já abordam o assunto, por esse motivo foi realizada também uma pesquisa bibliográfica, essencial para a revisão da literatura pertinente ao



tema. Nessa perspectiva, para Marconi e Lakatos (2003), a entrevista se configura como uma conversação entre duas ou mais pessoas com o objetivo de obter respostas a determinados questionamentos.

A Supervisão Escolar e o currículo da Educação do Campo

A esfera de atuação do supervisor educacional nas instituições escolares pode ser considerada abrangente, visto que são múltiplas as suas funções no âmbito escolar. Embora haja a necessidade de uma maior clareza dos órgãos oficiais de ensino quanto a função do supervisor, todas as suas atribuições assumem estreita relação com a promoção da aprendizagem dos discentes, pois para estes é essencial que a escola lhes proporcione situações de aprendizagem significativas e contextualizadas com a realidade sociocultural na qual esses sujeitos estão inseridos.

Por esse motivo Rangel (2008) afirma que a ação supervisora, além de abrangente é também específica, “o abrangente está nas articulações, nas ‘coordenações’ (organizações em comum) de muitas atividades promovendo a sua integração e a das pessoas que as realizam” (RANGEL, 2008, p. 95). Sendo assim, esse profissional da educação também exerce a função específica “[...] nucleada na conjugação dos elementos do currículo: pessoas e processos. Desse modo, a ‘especialidade supervisora’ caracteriza-se pelo que congrega, reúne, articula, enfim, *soma*¹ e não divide” (IDEM).

Dessa forma, quando se fala na escola do campo, a necessidade de promover uma educação contextualizada é ainda mais acentuada, fruto da luta dos movimentos sociais do campo que buscam a efetivação do direito desses sujeitos à educação, uma educação pensada não para, mas com os atores e atrizes camponeses. Nesse âmbito, a escola do campo apresenta suas singularidades, pois os camponeses, entendidos aqui na sua diversidade, possuem modos de vida distintos daqueles dos centros urbanos, por esta razão, a sua luta tem se baseado em grande medida, na busca por um currículo específico que leve em conta e valorize as suas particularidades, suas vivências. De acordo com Caldart (2011, p. 157):

¹ Grifos da autora.



A escola do campo tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino; não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos a enfrentá-los, coletivamente.

Entretanto, por mais que se busque e discuta a educação do/no campo e este debate tenha crescido significativamente, a visão de que a cidade é o lugar do avanço e o campo do atraso, persiste.

No que tange ao currículo ocorre algo semelhante, o urbano se torna a referência, como exemplo pode ser citada a questão das classes multisseriadas que são concebidas, por diversos sujeitos, como algo negativo, isso porque se tem como referência o modelo seriado urbano, como se este fosse um modelo de indiscutível perfeição e que não possuísse problemáticas que necessitam de soluções.

Desta forma, para Pires (2012, p. 121) “uma escola do campo precisa de um currículo que trabalhe o território, a terra e a cultura. São espaços e símbolos de identidade e de cultura”. Por esse motivo não deve centrar-se no currículo das escolas urbanas. Sendo assim, torna-se importante pensar em um currículo específico para a escola do campo e construí-lo em consonância com as demandas e anseios de toda comunidade escolar e local.

Nessa perspectiva, entra em discussão o currículo escolar que pode ser considerado como todas as experiências de aprendizagem desenvolvidas no processo de interação entre os pares no ambiente escola e o importante papel do/a supervisor/a nesse âmbito, como corresponsável pelas ações articuladoras para a execução e realização de todo trabalho pedagógico promovido, sobretudo, aquele que acontece na sala de aula e demais ambientes de aprendizagem proporcionados pela escola. Conforme afirma Lück (2002, p. 98):

O currículo constitui-se no conjunto organizado das atividades de ensinar e aprender que se processam na escola. Dito de outra forma, constitui o conjunto de todas as experiências do aluno (atos, fatos, compreensões e crenças) que ocorrem sob a influência da escola, ou a totalidade das experiências do aluno, pelas quais a escola é responsável, sendo seu núcleo o educando e não o conteúdo.

Desta forma, é limitador reduzir o currículo apenas ao que se entende por conteúdo, disciplinas ou componentes, mas é fundamental o compreender como



as diversas experiências vivenciadas pelos/as educandos/as nas quais ocorre apreensão de conhecimentos, mesmo que essas experiências não ocorram intencionalmente, o que nesse caso dá-se o nome de currículo oculto. Para Silva (2010), o currículo não é somente conhecimento, mas também uma questão de identidade, pois o conhecimento que concebe o currículo está intrinsecamente relacionado com aquilo que cada um é, com a subjetividade dos indivíduos.

No entanto, “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (SILVA, 2010, p. 15). Para isso tem-se em vista que tipo de ser humano a escola se propõe a formar, para atender as demandas exigidas por determinado tipo de sociedade, por esse motivo é possível afirmar que o currículo não é neutro, é dotado de intencionalidade e produz efeitos, positivos ou não. Por isso debate-se a importância de se discutir o currículo com os principais sujeitos envolvidos no processo educativo.

Sendo assim, é importante frisar a essencialidade de ações coletivas, participativas e de cooperação, elementos fundamentais para uma escola democrática, na qual os sujeitos sintam-se parte do processo, sem isso corre-se o risco de construir um currículo distante do contexto sociocultural dos atores e atrizes do campo. Principalmente na construção ou atualização do Projeto Político Pedagógico que é o documento que norteia a escola, no qual estão dispostas as intenções das instituições, sua concepção de educação e de homem que se deseja (re)formar.

Nesta perspectiva, torna-se importante a participação ativa de todos os envolvidos na construção do que se entende por proposta pedagógica, uma vez que se as ações são planejadas por agentes alheios a sala de aula, com a total ausência dos docentes e posteriormente impostas a estes, para que simplesmente a implementem, como meros executores, dificilmente o que está proposto no PPP enquanto objetivos pela escola, será atingido, pois “[...] constata-se, hoje, uma série de prescrições e normas que produzem o controle da agenda escolar, deixando-a amarrada e sem flexibilidade. Prescrições, por si só, são vazias ou podem ser descartadas, se não tiverem a concordância e a cooperação de todos os envolvidos” (OLIVEIRA; SOUZA; BAHIA, p. 51).



Desse modo, toda nova proposta, todas as ações e mudanças que se pretende implementar em sistema de ensino ou instituição escolar deve ser discutida com os professores, que são os principais agentes de implementação do currículo, daí surge a função do/a supervisor/a de articular e coordenar essas ações e discussões no percurso de cada ano letivo para que todo o trabalho culmine no efetivo cumprimento da proposta pedagógica da instituição, sem esquecer que o planejamento é flexível e que centro do processo é o educando e não o conteúdo.

Há nesse processo outro elemento de grande relevância que é a gestão democrática a qual deve refletir no currículo, pois “[...] um currículo democrático necessita e exige uma escola democrática e, para tanto, uma das alternativas é o Projeto-Político-Pedagógico que é uma nova forma de ver a organização, a gestão que ultrapassa a simples reformulação de conteúdos” (OLIVEIRA; SOUZA; BAHIA, p. 48).

A Base Nacional Comum Curricular e a Educação do Campo

As reformas de currículo não são algo novo na história da educação, elas sempre acontecem com o objetivo de atender as demandas da sociedade. Gesser (2002), ao escrever acerca da evolução histórica do currículo afirma que embora as reformas curriculares visem transformar a educação básica escolar, elas nunca se tornaram concepção dominante nas escolas. E acrescenta:

Embora muitas reformas tenham centrado sua atenção em como o currículo deveria ser organizado e implementado para responder a cada momento específico de nossa história, tradicionalmente o currículo era desenvolvido em áreas específicas determinadas como disciplinas. Os professores assumiam uma participação passiva, como implementadores daquilo que havia sido previamente determinado por especialistas. Os conteúdos e as metodologias empregadas no ensino representavam uma visão unilateral que atendia aos interesses da classe dominante (GESSER, 2020, p. 71).

Assim como afirma a autora, o currículo escolar não era elaborado com a participação dos docentes, estes tinham a incumbência de apenas aplicá-lo, sendo que a construção desse currículo cabia a especialistas exteriores à instituição de ensino. Contudo, atualmente professores/as e supervisores/as tem



o direito e o dever de construí-lo mesmo com relativa autonomia, devido às determinações dos órgãos superiores de educação que deverão ser seguidas pelas escolas.

Há algum tempo, no Brasil, já havia a discussão a respeito da elaboração de uma base curricular nacional, a Constituição Federal de 1988 traz essa preocupação. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/96) há artigos que citam uma base nacional comum, mas também existem na referida lei artigos que preveem para cada sistema de ensino e instituição escolar espaço para a inserção de saberes/conhecimentos próprios do lugar onde cada escola está inserida, como é possível perceber no seguinte artigo:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Em 2015, o Ministério da Educação - MEC deu início a consultas públicas para a construção do que seria uma base comum para nortear a construção dos currículos de todas as escolas brasileiras, tendo como resultado a aprovação da versão final da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental em 2017, pelo Conselho Nacional de Educação – CNE. Desse modo, todas as escolas devem implementar a base até 2020.

A aprovação do documento ocorreu em meio a muitos debates e pouco consenso em relação a sua efetividade e relevância para a promoção de uma educação de qualidade para todos os brasileiros, que vivem em um país reconhecido por sua vasta diversidade.

Para Orrú (2018), a BNCC está em dissonância com aquilo preconizado no artigo 23² da LDB, pois a base, de certa forma, negligencia escolas brasileiras comprovadamente inovadoras que não se adequam aos parâmetros da referida base curricular, o que gera um paradoxo: Se o referido artigo assegura que a

² A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).



educação básica pode organizar-se de distintas maneiras, por que a BNCC organiza as competências e habilidades que cada estudante deve desenvolver de forma seriada e disciplinar? Segundo a autora “a BNCC é um modelo homogeneizador de ensino, de avaliação, de currículo, de professorado e de escola que dita o ritmo em que cada aluno deve aprender” (IDEM, p. 144).

Por outro lado, de acordo com seus defensores a BNCC é um marco para a educação brasileira, pois agora há uma base comum para nortear o currículo de todas as instituições escolares de educação básica, algo previsto na Constituição Federal de 88, na LDB e no PNE, e dessa forma possui respaldo legal. De acordo com o próprio texto da Base, “a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas” (BRASIL, 2017, p. 15).

Neste sentido, Macedo (2016) se posiciona contra bases curriculares nacionais, e salienta que no que se refere a políticas públicas para a educação, optar pelo que ela chama de “imprevisível”, pode parecer fantasioso, porém é a única possibilidade, e embora isso seja mais complicado que elaborar uma lista de conteúdos “envolve formar bem os professores, e, principalmente, dar-lhes condições de trabalho e salário compatíveis, investir nas escolas e no trabalho lá realizado, enfim, valorizar a educação, e não o controle que a destrói como empreitada intersubjetiva” (IDEM, p. 63).

No que se refere à educação do campo, é previsto no artigo 28 da referida LDB que os sistemas de ensino promovam as adequações curriculares essenciais para a garantia de uma educação específica para os atores e atrizes do campo, porém no que tange a BNCC não há significativas menções a uma educação adequada às singularidades para as populações que vivem no campo e cabe aos agentes corresponsáveis pela construção e implementação do currículo escolar, contemplar essas especificidades na chamada parte diversificada do currículo, mencionada no artigo 26 da LDB.

Todavia, de acordo com o texto da própria BNCC (2017), esta e os currículos se articulam na convergência de princípios e valores, e as funções de



ambos se complementam para garantir as aprendizagens fundamentais que são definidas para serem construídas ao longo de cada etapa da Educação Básica, aprendizagens estas que ganham materialidade por meio do “conjunto de decisões” que definem aquilo que ocorre na sala de aula, no processo de ensino aprendizagem. “São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos” (BRASIL, 2017, p. 15). Nessa perspectiva, de acordo com a Base é no currículo em ação que de fato haverá a contextualização das determinações preconizadas por ela.

Não obstante, em meio a toda a diversidade de concepções, percepções e contradições da BNCC, cabe à SE buscar articular com os/as docentes atividades de discussão da Base que possibilitem o seu entendimento, as quais culminem numa proposta curricular que esteja alinhada com o contexto sociocultural dos sujeitos que a frequentam e, sobretudo, pois a BNCC não é currículo, mas um documento que irá nortear esses currículos e é nesse processo de (re)elaboração dos currículos escolares e dos sistemas de ensino que cada agente poderá incluir a identidade do território, da comunidade e da escola em diálogo constante com cada ator e atriz.

A atuação da Supervisão Escolar na construção do currículo da Escola no Campo

O currículo, assim como citado, é entendido como as experiências de aprendizagem proporcionadas pela escola aos alunos e deve ser construído em conjunto. Dessa forma, para obtenção dos dados empíricos que fundamentam esta pesquisa, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a supervisora educacional de uma escola do campo no município de Paulo Afonso-BA.

Desta forma, segundo Rangel (2008, p.78), o objeto da ação supervisora em âmbito escolar é o processo de ensino-aprendizagem, e sua amplitude inclui também o currículo. Nessa perspectiva, ao ser indagada sobre qual a sua compreensão a respeito de currículo escolar a Supervisora Escolar afirma:



É parâmetro, o que a gente vai trabalhar dentro da proposta escolar, você organiza a escola, o currículo, para a proposta pedagógica que você vai desenvolver. Com a proposta pedagógica você vai organizando o currículo. Por isso que o currículo é vivo, porque você vai adaptando conforme a demanda. O currículo é o norte, você tem que partir de alguma coisa... uma diretriz... a BNCC é uma diretriz, a proposta curricular já vai montar a partir da diretriz, ela não é o currículo pronto, é uma diretriz para a gente organizar o currículo.

A supervisora estabelece uma intrínseca relação entre a proposta curricular do sistema de ensino brasileiro, que deve ser a referência, com o Projeto Político Pedagógico. O PPP deve traduzir a identidade da escola, bem como sua concepção de educação, sendo assim também traz em seu corpo um conjunto de planos, estratégias, metodologias e conteúdos que darão forma, materialidade, ao currículo escolar. Sendo assim, o currículo norteia-se por meio de uma visão do todo, que possibilita unicidade e coerência ao trabalho educativo escolar e desse modo se torna mais relevante para proporcionar a tão fundamental formação do educando (LÜCK, 2009).

A inseparável relação estabelecida pela SE entre currículo e PPP fica mais clara ainda, quando ela salienta que no processo de implementação da proposta curricular formulada de acordo com as determinações da base curricular nacional, será necessário atualizar o PPP, como é possível constatar na seguinte fala: “quando a gente aplicar isso aqui, o PPP tem que ser revisado, [...]. O formato de grade que tinha, que a gente apresentava de matriz curricular, a gente vai apresentar a partir dessa perspectiva, construída com o professor” (SUPERVISORA ESCOLAR). Uma das faces do trabalho integrador do supervisor é essa, a capacidade de coordenar, orientar e canalizar os esforços do coletivo escolar, com vias a promover uma educação de qualidade, organizando e articulando as atividades.

A SE fala também sobre como estão sendo articuladas as ações dentro da instituição escolar para a implementação da BNCC, e afirma que a equipe escolar está conhecendo e discutindo as exigências da base. A supervisora afirma ainda que está analisando a melhor forma de estruturar o currículo escolar ao dizer: “esse material, é um material em construção ainda, estou montando,



reorganizando. Isso é para gente transformar em conteúdo, de fato fazer o currículo acontecer. Estou estruturando qual o melhor formato”.

Nesse sentido, a SE acrescenta que está “montando” a proposta curricular, o que nas palavras da Supervisora:

É pegar aquelas habilidades [da BNCC] e colocar o conteúdo, direcionar, o que é a proposta curricular, pra gente já ir pensando isso em formato de conteúdo, [...] nesse momento a gente está só discutindo e conhecendo para reordenar (SUPERVISORA ESCOLAR)³.

Entretanto, é importante lembrar que o currículo, assim como afirma Lück (2009), é uma visão sistêmica do processo educacional, “[...] uma concepção, um modo de ver e organizar o processo pedagógico que objetiva superar a fragmentação das grades de disciplinas, da orientação programática e do conteudismo como valores em si, no norteamento das experiências educacionais oferecidas aos alunos (LÜCK, 2009, p. 98). Dessa forma, a estruturação de um currículo vai além da organização dos conteúdos em uma grade, pois envolve todo um processo de articulação da proposta educacional a que a escola se propõe.

A respeito da sua função no processo de implementação da base a SE afirma:

Refletir com o professor e montar a proposta, porque eu vou acompanhando junto com os professores de todas as áreas. Minha função é exatamente essa aqui: trago o material, apresento para o professor, vou discutindo e a gente vai montando a proposta, agora o professor vai montando também, eu não posso chegar com tudo pronto, a gente vai discutindo. A gente vai montando com o professor, vai discutindo, pegando os pontos principais da proposta e vai vendo o que ela está esperando do professor, quais conhecimentos serão desenvolvidos [...] (SUPERVISORA ESCOLAR).

Neste sentido, assim como afirma a SE, no processo (re)estruturação da proposta curricular, há momentos destinados para discuti-la. Ademais, é relevante destacar também a relativa autonomia da escola na construção do seu

³ Fala da Supervisora Escolar durante a entrevista semiestruturada fonte dos dados desta pesquisa.



currículo. Nesse âmbito, de acordo com Silva Junior (2008), a instituição de ensino pode e deve apropriar-se desse direito, pois:

Ao menos no plano do discurso pedagógico, torna-se viável a hipótese de currículo no qual as prescrições genéricas das autoridades governamentais e escolares possam receber o contraponto das proposições específicas dos membros da equipe escolar (SILVA JUNIOR, 2008, p. 229).

Isso, ainda segundo o autor, forneceria a supervisão um espaço de “libertação”, uma vez que esse profissional da educação deixaria de ser um mero protetor das determinações advindas de seus respectivos sistemas de ensino e seria um articulador da reflexão coletiva a respeito do processo educativo.

Nessa perspectiva, as exigências e mudanças preconizadas pela BNCC na estruturação do currículo escolar, que devem ser seguidas pelas instituições de ensino brasileiras, na concepção da supervisora, facilitou o processo, pois a partir da implementação da base curricular nacional será feito o movimento inverso, de acordo com ela:

Parte do objetivo que é a habilidade e a competência direciona e você vai montar. Antigamente a gente vinha do conteúdo e montava as habilidades, por isso que eu acho que vai facilitar, porque aqui já vai direcionar e você só vai montar a proposta (SUPERVISORA ESCOLAR).

Entretanto, para Orrú (2018, p. 149) “a proposta da BNCC vai muito além da fixação de conteúdos mínimos. Ela propõe a unificação de conteúdos básicos a serem ensinados de maneira uniforme nas escolas de todo país [...]”, desconsiderando a forma e tempo únicos de cada um para aprender.

Ademais, ainda na percepção da SE, a base curricular trará benefícios para o processo de ensino aprendizagem à medida que o conteúdo é organizado de uma forma diferente, por temas, nos quais vão sendo aprofundados ao passo que os estudantes vão avançando para a série seguinte, o que se distancia do ensino por gavetas:

É o formato, você vai direcionando para melhorar o processo de ensino. Se eu for pro 4º ano vou pegar a mesma coisa, só que vou aprofundando, eu não vou trabalhar por gavetas, a gente vai muito por gavetas. Pelo que eu entendo, ela [BNCC]⁴ quer dar

⁴ Grifo nosso.



de forma gradativa de tudo um pouquinho, tipo assim: não trabalhar um conteúdo só numa série [...]. Ele está dando de forma gradativa para que a criança absorva melhor, quando eu olho esse material é assim que eu enxergo (SUPERVISORA ESCOLAR).

No entanto, na perspectiva de Orrú (2018, p. 149) “[...] a proposta da Base se apoia nas habilidades a serem desenvolvidas pelas crianças tendo como orientação aquilo que já sabem e o que é típico para a idade que possuem de acordo com o ano de escolarização”. Isso universaliza o que todos os discentes devem aprender e nivela o desenvolvimento de todas as crianças brasileiras ao desconsiderar sua formação subjetiva e o contexto histórico-social no qual estão inseridos, além de limitar as oportunidades de desenvolvimento criativo e autônomo das crianças, isso acontece porque a BNCC determina precisamente de que forma e o quê a escola deve discutir, de acordo com a série e a idade de cada educando (IDEM).

Quando perguntado acerca da sua função no que se refere ao processo de desenvolvimento do currículo da escola do campo, a supervisora afirma que a escola em questão tem dificuldade de trabalhar as relações de pertencimento dos sujeitos do campo, justamente por estes, segundo ela, não se identificarem com o campo e obviamente se considerarem como pertencentes à cidade, devido à “comodidade” oferecida pelo lugar onde esses estudantes residem. E em decorrência desses discentes não se reconhecerem como sujeitos do campo, na percepção da supervisora, existe a dificuldade de se trabalhar na perspectiva da Educação do Campo. Como é possível constatar na fala abaixo:

Se a gente fosse fazer uma pesquisa aqui, observe os meninos aqui, eles se sentem o quê? Que estão na mesma situação dos meninos lá do centro, a comodidade, a organização. Para eles, eles não vivem no campo. Precisa se reestruturar a questão da formação, para me sentir eu tenho que ter pertencimento, agora como você trabalha questão de pertencimento? Aquele material⁵ que veio, do campo poderia ajudar porque tinha muita discussão, querendo ou não. Só que eu tinha um material para trabalhar só com o primário, quando chegava no ginásio já tinha outro material porque nunca chegou. Na escolha do MEC, dos livros que a gente recebeu não veio nada, não observei nada nos que chegaram para a gente aqui, nada exatamente do campo. Se eu

⁵ Refere-se aos livros didáticos que a escola recebeu do Ministério da Educação - MEC nos anos anteriores ao da realização desta pesquisa.



tenho um material como esse que me oriente ajudaria nas relações de pertencimento, mas eu não recebi nenhum material para escolha sendo do campo (SUPERVISORA ESCOLAR).

Nesse sentido, é importante frisar que o público da escola em questão é majoritariamente do campo e por ofertar também as séries finais do Ensino Fundamental, recebe alunos de outras comunidades campesinas, inclusive de um acampamento do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

Dito isso é necessário rever qual conceito de campo a escola está construindo, ainda que de forma não intencional por meio do que se chama de currículo oculto, será que esses discentes não construíram relações de pertencimento com o lugar no qual vivem, justamente por este não ser valorizado? Por eles acreditarem não ser algo bom pertencerem a um lugar que sempre esteve subordinado à cidade, e conseqüentemente, é corriqueiramente entendido como o lugar do retardo?

São questões que devem ser problematizadas pelo coletivo escolar, com o intuito de entender a situação para assim interferir nela de maneira sistematizada e intencional. Nessa perspectiva, de acordo com Caldart (2011), o movimento por uma educação do campo busca romper com o modelo de ensino e educação para os sujeitos do campo, que os ignoram e subjagam.

Posteriormente, a SE dá ênfase as lacunas que segundo ela são deixadas pela formação inicial dos docentes, a qual não oferece subsídios para que os futuros professores tenham embasamento teórico-prático para lidar com as especificidades da Educação do Campo, pois isso,

A academia tem que formar o professor para ele se entender como profissional do campo. Se o município onde ela está inserida é formado em parte pela zona rural, tem escolas espalhadas na zona rural, não tem escolas só sediadas no centro. Poderia pensar: “se eu tenho essa preocupação de expandir esse currículo, de apresentar essa discussão, um seminário é suficiente? Não, então vamos fazer vários, vamos fazer uma parceria com a Secretaria de Educação”. Tem que ter esse diálogo, eu acredito que tem que ser ampliado. E para que a gente melhore isso, a gente tem que discutir mais (SUPERVISORA ESCOLAR).

A priori, a formação continuada não deve ser compreendida como um espaço para preencher as lacunas deixadas pela formação inicial, mas ao



perceber que no processo de ensino aprendizagem na escola do campo, é necessário ampliar a discussão sobre as singularidades apresentadas por seus atores e atrizes, é fundamental que se busque expandir a discussão por meio dessa formação.

É importante que a supervisão escolar tenha a preocupação, como corresponsável, de promover e articular esses momentos. Assim como salienta Rangel (2008, p. 229), a supervisão poderia “alçar-se à motivadora condição de organizadora da reflexão coletiva”. Desse modo, para Placco e Silva (2015) “é importante destacar que se entende formação continuada como um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos [...]”.

Segundo Caldart (2011, p. 158), “construir a educação do campo significa formar educadores e educadoras do e a partir do povo que vive no campo como sujeitos destas políticas públicas, que estamos ajudando a construir, e também do projeto educativo que já nos identifica”. Desse modo, é importante incluir os sujeitos do campo nessas discussões sempre que possível e oferecer formação inicial e continuada para educadores que atual ou atuarão com nessa modalidade de ensino.

Considerações finais

Este estudo buscou entender as implicações da supervisão escolar no processo implementação e elaboração do currículo em uma escola do campo no município de Paulo Afonso/BA, bem como a adequação das exigências da Base Nacional Comum Curricular ao contexto sociocultural dos discentes.

Os dados da pesquisa permitem afirmar que a supervisora desempenha a função de articuladora da reflexão coletiva a respeito do currículo na instituição de ensino e tem organizado as ações necessárias para a implementação da BNCC, embora não contextualize as exigências desta com a realidade do campo e aponta os principais motivos que levam a isso: a ausência de formação continuada específica para os educadores do campo e a falta de livros didáticos contextualizados com a realidade campesina.



Percebe-se que a SE reconhece a necessidade de ampliar a discussão sobre a Educação do Campo, no entanto, ela afirma que a própria universidade deixa lacunas na formação inicial docente, não formando sujeitos que se reconheçam como educadores do campo, e conseqüentemente isso irá refletir em sua prática pedagógica. Sendo assim, constata-se que o currículo da escola estudada não leva em consideração as singularidades dos sujeitos do campo, isto é, não expressa a preocupação em discutir a Educação do Campo, embora a supervisora escolar reconheça a necessidade e a urgência desse processo.

Pode-se afirmar que as especificidades e singularidades de cada escola e de seus sujeitos devem ser inseridas na parte diversificada do currículo, porém se no momento atual, que não houve de fato a implementação da Base na escola, o discurso é o da necessidade de ampliar a discussão sobre educação do campo para sujeitos que são do campo e não se reconhecem como camponeses, talvez isso tenderá a se intensificar ao longo dos anos, uma vez que serão as habilidades e competências contidas na BNCC que as avaliações nacionais irão cobrar com a finalidade de medir a qualidade da educação nacional e não o conteúdo da parte diversificada do currículo. E bons resultados nas avaliações externas têm sido uma das principais preocupações dos sistemas de ensino brasileiros.

Cabe à escola, entendida aqui no seu coletivo, fazer o contraponto e usar a autonomia que lhe é dada para elaborar um currículo no qual atenda também as demandas do contexto no qual a instituição está inserida, que busque efetivamente adequar aquilo que a BNCC exige com a realidade local, assim será possível oferecer uma educação significativa para os sujeitos.

É essencial que os sistemas de ensino invistam em formação continuada de educadores, sobretudo, para aqueles que atuam na Educação do Campo e que alinhado a isso esteja o trabalho do/a supervisor/a de formador, transformador e articulador da formação continuada docente que se empenhe em instigar a reflexão coletiva sobre a práxis em sala de aula.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC. CNE. 2017.



BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

CALDART, Roseli S. **Por Uma Educação do Campo**: traços de uma identidade em construção. In: **Por uma Educação do Campo**. ARROYO, M. G. CALDART, R. S. MOLINA, M. C. (Orgs.). 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 147-158.

GIL, Antônio C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LUCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. 2. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: A falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. *Educação em Revista: Belo Horizonte*. v.32. n.02. p. 45-67. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698153052>>. Acesso em 02 de jan 2018.

OLIVEIRA, M. A. M.; SOUZA, M. I. de; BAHIA, M. G. M.; Projeto político-pedagógico: da construção à implementação. In: OLIVEIRA, M. A. M. (Org.). **Gestão Educacional**: Novos olhares, novas abordagens. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 40-53.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Base Nacional Comum Curricular**: à contramão dos Espaços de aprendizagem inovadores e inclusivos. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 25, p. 141-154 abr./jun. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v11i25.6828>>. Acesso em 18 ago 2018.

PIRES, Ângela Monteiro. **Educação do campo como direito humano**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012. Coleção educação em direitos humanos; v. 4.

RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 69-96.

SILVA JUNIOR, C. A. Supervisão, currículo a avaliação. In: Naura Syria Carapeto Ferreira. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 223-233.

SILVA. T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Sobre os Autores

Verônica Resendes Santos

veronica.resendess@hotmail.com

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB (2017). Especialista em Administração Escolar, Supervisão e Orientação pela Universidade Leonardo da Vinci – UNIASSELVI (2018); também especialista em



História e Cultura Afro-Brasileira pela UNIASSELVI (2020). Membro do Grupo de Pesquisa Memória, Identidade, Territorialidade, Educação do/no Campo e Espaços de Sociabilidade – MITECS/UNEB. Atualmente é coordenadora pedagógica da rede de ensino do Estado da Bahia.



O fechamento de escolas do campo no Brasil: da totalidade social a materialização das diretrizes neoliberais

The closing of field schools in Brazil: from social totality to the materialization of neoliberal guidelines

264

Vanessa Costa dos Santos
Fátima Moraes Garcia

Resumo: A escola/educação do campo deve ser destinada ao processo formativo pautado na construção de uma educação para todos os sujeitos e não somente a favor de uma classe. Com base nessa concepção, este texto apresenta resultados de uma pesquisa de mestrado e tem por objetivo revelar e compreender criticamente a política de fechamento de escolas do campo no Brasil, por meio de um processo histórico entre conquistas e retrocessos de políticas públicas para/na Educação do Campo. O ordenamento metodológico da pesquisa foi organizado por meio da abordagem qualitativa, com orientação no método do Materialismo Histórico Dialético, em que leis, resoluções, decretos, dados publicados em sites e órgãos oficiais sobre a educação do campo e o fechamento de escolas do campo no Brasil foram analisados e sistematizados. Concluímos que o fechamento de escolas do campo está baseado em um projeto de sociedade da e para a classe dominante, em que o Estado é cúmplice por meio de seus arranjos políticos. Pelo oposto disto, defendemos uma escola do campo pautada na relação harmoniosa e justa com Terra como lugar de conhecimento, produção e sociabilidade humana.

Palavras-chave: Fechamento de escolas do campo. Políticas neoliberais. Educação do Campo.

Abstract: The school / field education must be destined to the formative process based on the construction of an education for all subjects and not only in favor of a class. Based on this conception, this text presents the results of a master's research and aims to reveal and critically understand the policy of closing rural schools in Brazil, through a historical process between achievements and setbacks of public policies for / in Field Education . The methodological ordering of the research was organized through the qualitative approach, with guidance in the method of Dialectical Historical Materialism, in which laws, resolutions, decrees, data published on websites and official institutions on rural education and the closing of rural schools in the country Brazil were analyzed and systematized. We conclude that the closure of schools in the countryside is based on a project of society by and for the ruling class, in which the State is complicit through its political arrangements. On the contrary, we defend a rural school based on a harmonious and fair relationship with Earth as a place of knowledge, production and human sociability.

Keywords: Closing of field schools. Neoliberal policies. Field Education.

Introdução

A classe trabalhadora do campo historicamente tem sido uma contraposição aos ideais apregoados pelo ideário neoliberal capitalista, assim o



campo como um lugar de vida é também um espaço de resistência no enfrentamento ao capital. Contra essa oposição vem sendo destruídas as comunidades rurais, através de processos que impossibilitam a permanência de famílias no campo, a exemplo do fechamento de escolas do campo, que está baseado em um projeto de sociedade para a classe dominante.

Historicamente governos, empresas e negócios pautados na ordem 'neo'liberal tentam, a todo o momento impor um conjunto de propostas, projetos, programas e medidas educacionais - e em diversos outros setores - que expropriam os trabalhadores das formas de reprodução de sua existência. Dessa forma, a luta pelo acesso à educação e a terra como forma de resistência camponesa à inserção e expansão do capitalismo e das políticas neoliberais no campo é necessária e justa.

Assim, consideramos relevante pensar sobre algumas questões: Ao longo do tempo histórico houve conquistas de políticas públicas a favor da educação do campo? Se houve, porque continuamente "ações legais" de Estado permitem o fechamento de escolas do campo? Quais são as políticas públicas que contribui para o fechamento de escolas do campo?

A escola/educação do campo deve ser destinada ao processo formativo pautado na construção de uma educação transformadora, no intuito de ocasionar a ruptura do capital. Dentro dessa lógica, a pesquisa foi realizada, por meio da abordagem qualitativa, com orientação no método do Materialismo Histórico Dialético, pois compreendemos que fenômenos (coisas, elementos, fatores, etc.) não podem ser considerados fora de um contexto histórico, social, político, cultural e econômico, e outros, que tem origem na construção das relações humanas.

Para o ordenamento metodológico da pesquisa, nos reportaremos aqui ao seguinte objetivo: Revelar a política de fechamento de escolas do campo no Brasil, por meio de um processo histórico entre conquistas e retrocessos de políticas públicas para/na Educação do Campo.

Nesse contexto, fez-se necessário a análise de leis, resoluções e decretos sobre a educação do campo, também foram analisados dados publicados em sites e órgãos oficiais, como por exemplo: Instituto Brasileiro de Geografia e



Estatística – IBGE, Censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep.

Este trabalho se volta para a exposição de fatores concretos da realidade que faz parte do contexto da Educação do Campo e das políticas públicas. Para tal partimos de pressupostos teóricos, especialmente sustentados em conceitos e argumentos necessários para o aprofundamento dessa temática. Ao levar em consideração o objetivo, o presente estudo contribui para o aprofundamento da reflexão, debate e proposições para a Educação do Campo, identificando limites, problemáticas e ações contrárias às imposições desse modelo de produção capitalista neoliberal.

Verifica-se a necessidade de uma nova organização social com base numa nova consciência de ser humano, pois estamos constatando que não adianta medidas paliativas e superficiais na educação formal, se não houver a construção de uma nova organização educacional que efetivamente tome em si, em suas diferentes dimensões, a reconstrução do sujeito em seus aspectos singulares e universais - em sua integralidade. Defendemos que a educação seja um dos pilares, dentro do conjunto da integralidade do ser humano, como ponto de partida para uma nova consciência, para novas e equilibradas formas de sociabilidade.

Políticas Públicas para a Educação do Campo: entre conquistas e retrocessos

Lutar pela educação do campo e pelas escolas do campo implica pensar os objetivos subjacentes à classe trabalhadora, requer pensar na concepção de campo e de educação, exige pensar em um novo modo de produção para a sociedade e pressupõe pensar no público, na coletividade, no conteúdo da política, e não nos interesses imediatos de um determinado grupo.

Dentro das contradições da luta de classe na sociedade capitalista, as políticas públicas e em especial as educacionais apresentam-se como uma forma de legitimar a manutenção do poder da classe burguesa. E o Estado age como administrador dessas contradições sendo influenciado por diversas instâncias internacionais e nacionais que financiam a educação e direciona-a conforme seus interesses. A lógica de manutenção do poder está presente no



Brasil desde o governo monárquico (1822-1889) até o republicano, pelo histórico das Constituições Federais do Brasil: as de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e a vigente de 1988, assim como também no histórico de implementação de programas, projetos e leis, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, 1971, (em pleno regime militar) e a vigente, de 1996. Entretanto, entendemos que enquanto um espaço de contradição e da luta de classe, o Estado pode dar origem a programas e políticas que possibilitam a garantia de direitos e melhorias nas condições de vida da classe trabalhadora.

Apesar da força da classe dominante, as políticas públicas são também avanços positivos, ainda que a sua existência seja somente resultados das pressões sociais. Esses aspectos positivos se dão no campo da legitimidade de direitos individuais, e principalmente, coletivos. Por exemplo, a educação do campo só veio se colocar na agenda oficial dos governos através das políticas públicas sociais. Os marcos legais que normatizam o direito ao conhecimento científico e tecnológico e a escola do campo se apresentam como novas alternativas em direção ao não silenciamento diante de problemas e rótulos pejorativos em relação a população do campo.

As modificações nas práticas jurídicas e políticas do constitucionalismo brasileiro permitiu avanços em áreas como saúde (com a implementação do Sistema Único de Saúde – SUS), leis trabalhistas, direito à educação em todos os níveis de ensino, sendo esse um direito de todos e dever do Estado, garantido na Constituição de 1988. Mesmo com contradições em relação ao dever da família e a preparação para a chamada “cidadania”, enquanto preparação para o trabalho assalariado, a constituição não deixou de ser um grande avanço em relação ao direito social e educacional. O direito a educação foi reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (Art. 53 da Lei nº 8.090) e pela LDB (Lei nº 9394/96).

A LDB (Lei nº 9394/96) permitiu subir alguns degraus na legitimidade e institucionalidade à educação do campo, ao delinear em seu Art. 28 os primeiros caminhos da obrigatoriedade da oferta de educação básica para a população que vive no campo, afirmando a necessidade de adequações às peculiaridades de cada região, especialmente no que diz respeito aos conteúdos curriculares,



ao trabalho no meio rural, metodologias, calendário escolar adequado às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas de cada espaço geográfico rural.

As diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, aprovadas pelo Ministério da Educação (MEC), pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e pela Câmara de Educação Básica (CEB), definidas nas resoluções (Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2002; Resolução nº 02, de 28 de abril de 2008; Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012) possibilitaram a legalidade do direito a educação do campo, ao estabelecerem diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena na educação básica, ao definirem normas e princípios que devem reger as políticas públicas de atendimento ao meio rural, por isso são importantes conquistas que contrariam o ideário neoliberal de empresariamento da educação, ao valorizar o campo como um lugar de conhecimento, cultura e trabalho para a Vida.

A Resolução CNE/CEB nº. 01/2002 foi uma conquista muito importante dos movimentos sociais e lideranças que reivindicavam uma educação do campo, uma vez que definiu a identidade da escola do campo, esclarecendo que a escola não se limita a sua localização geográfica. Definiu em seu Art. 7º a responsabilidade dos sistemas de ensino, quanto a regulamentação de estratégias específicas de atendimento escolar do campo.

A Resolução nº 02, de 28 de abril de 2008 em seu Art. 1º afirma que a Educação Básica do Campo compreende a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento das populações do campo. Em seu Art. 3º afirma que a “Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças”. (BRASIL, 2008). Algo muito importante em relação ao não fechamento de escolas do campo, pois afirma que o deslocamento das crianças deve efetivar-se somente em caso de extrema necessidade, uma vez que a prioridade do ensino deve ser nas escolas localizadas próximas as comunidades. Lembramos também que o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90),



no Art. 53, inciso V, determina que a criança e o adolescente têm direito à educação e o acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

A Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, define as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena na educação básica. No Art. 3º da referida resolução traz os objetivos, no qual ratifica a necessidade de recuperação de memórias históricas, a reafirmação de identidades étnicas, a valorização de línguas e ciências etc. da população indígena. O Art. 4º traz os elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, no qual enfatiza a centralidade do território, salientando a importância da localização das escolas em território (terras) habitadas por comunidades indígenas.

Outra conquista da luta social contra as disparidades vividas pelas escolas do campo foi a Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, sancionada pela ex. Presidente Dilma Rousseff no qual alterou o Art. 28 da LDB nº 9394/96 com o acréscimo do parágrafo único, estabelecendo que para o fechamento das escolas do campo é preciso ter o consentimento da comunidade e um diagnóstico precedido pelo respectivo sistema de ensino e o consentimento de órgãos normativos, a exemplo do Conselho Municipal de educação.

A lei 12.960/2014 é um marco para a classe trabalhadora do campo e para as lideranças sociais, pois foi por meio de embates e de reivindicações que o governo aprovou a lei, mas salientamos que entre a teoria e a prática há ainda um caminho muito grande a percorrer. Todos esses marcos legais infelizmente ainda não respondem à totalidade dos problemas e necessidades dos sujeitos do campo.

No conteúdo das legislações citadas a cima, diversas questões são abordadas, entre elas, incluem-se o reconhecimento do direito à educação, e o reconhecimento da responsabilidade dos órgãos públicos federais, estaduais e municipais para com a oferta da educação do campo nas comunidades rurais. Essas premissas faz nos perguntar se de fato a obrigatoriedade garante na prática a efetivação da lei. Faz nos questionar: quantas escolas na contemporaneidade têm materiais e livros didáticos que dialogam com o



contexto local? Existem equipamentos, laboratórios, bibliotecas e brinquedotecas nos espaços de formação escolar do campo?

Se o governo brasileiro realmente proporcionasse condições para as escolas do campo produzissem seus próprios alimentos orgânicos, com profissionais qualificados para atuar na educação, com transporte escolar seguro disponível para transportar as crianças, assim se fosse necessário, para comunidades rurais vizinhas, com o deslocamento intracampo, não estaríamos discutindo a determinação das políticas neoliberais no processo de fechamento das escolas do campo. Seria inocência pensarmos que dentro da sociedade capitalista as conquistas legais em relação à educação do campo garantiria de fato a sua implementação.

A política de nucleação e do transporte escolar

Na contemporaneidade, para os capitalistas o campo é entendido como uma indústria do agronegócio, assim o esvaziamento do campo faz parte das estratégias de manutenção dessa lógica. As ações neoliberais que contribuem para tal objetivo giram em torno do abandono, precarização e fechamento de escolas do campo, assim os governantes efetivam políticas que viabilizam tais estratégias, a exemplo da manutenção da estrutura agrária, redução de custos econômicos na área da educação, saúde, cultura, serviços sociais, política de nucleação de escolas e o transporte escolar que beneficia o setor automobilístico.

O processo de nucleação de escolas do campo, segundo o Parecer CEB/23/2007, teve início no Brasil nas décadas de 1970 e 1980 e foram ampliadas em decorrência da LDB de 1996 e da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o que resulta em uma acentuada municipalização no Ensino Fundamental. A implementação de escolas nucleadas, que começou nos Estados do Sul e do Sudeste do Brasil, segundo o parecer, seguiu o modelo norte-americano, “consistia em reunir várias escolas ou salas ditas ‘isoladas’, que foram fechadas ou desativadas, agrupando-as em uma única escola nos distritos ou comunidades que reunissem maior número de pequenas



comunidades em seu entorno” (CNE/CEB, nº 23/2007, p. 5). O parecer CNE/CEB nº 23/2007 homologado pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2008 pelo Ministério da Educação nos esclarece que as principais justificações alegadas para a nucleação são: “baixa densidade populacional determinando a sala multisseriada e a unidocência; facilitação da coordenação pedagógica; racionalização da gestão e dos serviços escolares; e melhoria da qualidade da aprendizagem” (CNE/CEB nº 3/2008, p. 6). Entretanto, os processos históricos revela-nos que na prática a proposta de nucleação significa o fechamento de escolas do campo, pois ao nuclear uma determinada escola, necessariamente há a “paralisação” de outras escolas, que na realidade significa o seu fechamento.

A obrigatoriedade do oferecimento do transporte escolar enquanto assistência educacional advinda de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996 é datado em 1º de janeiro de 1998 com a implantação nacionalmente do FUNDEF, o qual passa a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. A partir de 1998 com a lei do FUNDEF, passa a priorizar recursos para ser destinado ao transporte escolar, com a aquisição de veículos escolares para o transporte de estudantes do ensino fundamental no meio rural, bem como a manutenção desses veículos.

O transporte escolar, nesse período, ampliou a oportunidade de educação escolar às populações do meio rural, tendo em vista que no campo há uma distribuição populacional geográfica dispersa e não aglomerada, no qual uma casa fica bem distante da outra, onde forma pequenas comunidades. Sendo assim, o transporte escolar deve ser uma assistência educacional que melhore as condições de deslocamento dos estudantes, viabilizado pelo deslocamento intracampo. Todavia, muitos dos governantes municipais ao longo do tempo, constantemente, viabilizam o transporte escolar no campo com o objetivo de diminuir custos com a manutenção de escolas nas comunidades rurais, assim utiliza o transporte escolar para o deslocamento em grandes percursos entre comunidades que geograficamente e culturalmente são díspares, e para agravar



a situação há predominantemente o deslocamento campo/cidade, distanciando as crianças, jovens e adultos de sua cultura e do seu modo de viver no e do campo.

A forma de acessar a escola para muitos estudantes só foi possível com o transporte escolar, quando não se tinha políticas públicas que possibilitavam o acesso a esse direito, muitas crianças e jovens percorriam distâncias enormes para chegar à escola e muitos não tinham nem essa possibilidade (sabemos que ainda hoje essa realidade existe), pois em muitos casos o deslocamento era inviável devido à enorme distância em relação à residência do estudante até a escola. Os educandos do campo ficavam à mercê da boa vontade dos governantes municipais.

Com a alteração da Lei n.º 9.394/96, pelo acréscimo do inciso VII, no Art. 10, e do inciso VI, no Art. 11, por meio da Lei n.º 10.709, de 31 de julho de 2003, os Governos dos Estados e dos Municípios passaram a ser responsáveis pela garantia do transporte escolar para estudantes. Essa descentralização corrobora para o fechamento de escolas do campo, tendo em vista a redução de responsabilidades do Governo Federal, preceito que tem ratificação também na Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009, no qual dispõem do atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica.

O Brasil ao seguir as diretrizes neoliberais, de redução de investimentos e financiamentos dos setores públicos (saúde, educação, previdência, e outros) redefini e/ou cria políticas como a do transporte escolar, que por dentro dessa lógica torna-se mais viável, economicamente, do que manter uma escola funcionando. Ao fechar uma escola o Estado diminui custos com equipamentos escolares, funcionários e professores. Assim, para minimizar os custos e maximizar os investimentos em setores de maior competitividade de mercado, especialmente aqueles externos ao país, inúmeras camadas sociais são prejudicadas. Como exemplo, viemos constatando, que milhares de crianças são transportadas para as cidades e/ou para outras comunidades muito distantes em ônibus e/ou outros veículos precários, sem nenhuma segurança, realidade que evidencia o predomínio do ideário neoliberal desse empresariamento da



educação, em que a diminuição de custos é mais importante do que atender as necessidades da população. A lógica do custo-benefício nas políticas são fatores que contribuem para que o transporte escolar se transforme em uma política de esvaziamento do campo.

Apesar de um conjunto de legislações a negligência com as escolas ainda é significativa no Brasil. Além do que acima foi colocado, outros exemplos de desqualificação do ensino para o população do campo estão na falta de infraestrutura física e pedagógica das escolas, nas condições precárias de trabalho do professor, na falta de formação destes à nível superior e de pós graduação. São estes, dentre tantos outros exemplos, que evidenciam o quando é negado o direito de desenvolver um processo educacional de trabalho no campo, de reafirmação, valoração e ampliação das identidades dos sujeitos do campo, neste país.

De acordo com Hage (2008), o processo de nucleação de escolas no Brasil tem vinculação direta com a política de transporte escolar, o autor afirma que na maioria das vezes as escolas fechadas no campo são as multisseriadas, que em grande parte são consideradas escolas isoladas em decorrência das grandes distâncias existentes entre a sede dos municípios e/ou distritos.

As Escolas multisseriadas do campo são marcadas pela heterogeneidade de sujeitos, os quais possuem idades próprias, níveis de conhecimentos, culturas, etc., essas diversidades devem ser reconhecidas e legitimadas nas políticas e práticas educativas. Hage (2014) afirma que as escolas multisseriadas geralmente se constituem como a única alternativa para os sujeitos estudarem nas suas comunidades rurais. Porém, a realidade, na qual muitas escolas encontram-se não favorece o sucesso e a continuidade nos estudos, pois a maioria está em situação precária e de abandono, muitas funcionam em prédios depauperados, sem ventilação, sem banheiros e local para armazenamento e confecção da merenda escolar, com carteiras insuficientes, quadro de giz danificado e outros. Sem contar que muitos professores são submetidos a grande rotatividade (de uma escola para outra), devido à punição por não fazer parte do grupo político que está no poder governamental do município.



A simples abdicação e negação das escolas multisseriadas não resolverá os problemas que assolam as escolas do campo no Brasil. Esse discurso esconde a objetivação da eliminação de um espaço social importantíssimo que existe em muitas comunidades do campo.

A multisseriação sendo implementada num contexto de necessidade ou não, deve avançar em busca de alternativas para a integralidade da formação humana. Para Hage (2008) as escolas multisseriadas devem sair do anonimato das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, do Ministério da Educação, das universidades, sair da concepção urbano-cêntrica de mundo, no qual afirma que a vida escolar na cidade oferece o acesso a todos os bens e serviços públicos.

Essa premissa da nucleação, que é um ideário neoliberal, tem levado ao processo de fechamento das escolas do campo, sob a lógica do custo/benefício, da meritocracia competitiva. Dispositivos legais sobre a nucleação estão presentes na Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, no qual esse processo é visto como uma alternativa e não como uma finalidade.

A nucleação notavelmente tem sido adotada, na Educação Escolar Infantil e Fundamental em muitos municípios, sob o argumento financeiro de redução dos custos de manutenção de uma escola e como alternativa à superação da multisserie e “consequentemente a melhoria na qualidade de ensino”. Essas ações têm infringido a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, no qual em seu Art. 3º estabelece que: “A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças” (BRASIL, 2008).

Entretanto, como em toda lei existe de certa forma brechas, os governantes municipais têm se apegado a existência da possibilidade do fechamento de escolas, por exemplo, o § 1º do Art. 3º, ao dizer que os cinco anos iniciais do ensino fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, mas o deslocamento deve ser intracampo.

A que se fazer uma crítica, quanto à distância que os estudantes deverão percorrer no deslocamento de casa para a escola. Não há na diretriz uma



especificação concreta da distância, dizer que deverá ser considerado o menor tempo possível a pé e/ou pela adoção do transporte, dá margem para diversas interpretações, conforme os interesses logísticos e financeiros dos municípios. Sendo necessária uma ampla articulação das comunidades para impedir as disparidades existentes nessas ações.

Por isso, faz-se necessário entender que “os fatos podem ser racionalmente compreendidos a partir do lugar que ocupam na totalidade do próprio real e das relações que se estabelecem com os outros fatos e com o todo” (KUENZER, 2008, p. 64), algo essencial para entendermos que o fechamento das escolas do campo faz parte de uma realidade capitalista totalizadora, que prima pela manutenção e ampliação da propriedade privada e do agronegócio.

A realidade brasileira em relação ao fechamento de escolas do campo

As diretrizes neoliberais estão inseridas nas políticas educacionais como uma forma de legitimar a exclusão da população e o esvaziamento do campo brasileiro. A descentralização e transferência de responsabilidade para os municípios, a privatização das escolas públicas. O intensivo processo de nucleação de escolas aprofunda ainda mais a exclusão ao negar o acesso à escola pública à maioria dos sujeitos.

Os pressupostos estabelecidos na Constituição Federal de 1988, pelo artigo 205 e pelo artigo 206 que dispõe sobre os princípios legais do acesso e permanência na escola estão sendo negados como um meio de consolidação do projeto de esvaziamento do campo. Mas como fazer para que esses objetivos e princípios garantidos por leis sejam efetivamente implementados? Apesar de leis e normativos legais que reconhece a educação do campo ainda persistem as ações de fechamento de escolas. Essa lógica neoliberal fica evidente aos observarmos o quadro nº 01, quando nos deparamos com os dados sobre as escolas no Brasil.



Quadro nº 1 – Número de Escolas Públicas
no Brasil no período de 1995 a 2014.

ANO	URBANA	RURAL
1995	63793	136825
1996	61031	139923
1997	63310	136518
1998	64048	124418
1999	68680	118942
2000	70481	116371
2001	72079	112521
2002	73253	106480
2003	74352	102322
2004	75210	99482
2005	75783	95728
2006	76839	91391
2007	77949	87720
2008	79205	86104
2009	79984	82647
2010	80579	79027
2011	81258	75828
2012	81910	73666
2013	82432	70260
2014	82957	66919

Fonte: PEREIRA, C. C. (2016)¹

Os dados apresentados (quadro 1) evidenciam um intenso fechamento de escolas no Brasil. É possível perceber que no ano de 1995 eram 136.825 escolas ativas no campo, mas no ano de 2014 tinham apenas 66.919 escolas ativas, uma diminuição de 69.906 mil escolas (PEREIRA, 2017). Destacamos que não encontramos estatísticas nos anos posteriores a 2014 sobre o número de escolas públicas, impossibilitando-nos novas análises. Mas, por meio desses dados temos a possibilidade de entender que as ações de fechamento de escolas coadunam com um governo neoliberal, no qual age de maneira a destituir o direito de ter uma escola pública por parte da classe trabalhadora.

A migração das famílias para a cidade em busca de trabalho e educação tem intensificado o fechamento de escolas do campo, assim como também a degradação das condições de vida dos sujeitos que vivem no/do campo, algo que resulta no fortalecimento de uma concepção neoliberal. Ao analisarmos o contexto de escolas localizadas no espaço urbano verificamos que também há

¹Dados organizados por Camila Casteliano Pereira (2016), em sua dissertação de mestrado intitulada “A Política de Fechamento de Escolas no Campo na Região Metropolitana de Curitiba”.



redução de escolas públicas, mas essa situação ocorre mais precisamente nas periferias, onde mora a classe trabalhadora, população desprivilegiada de direitos sociais e econômicos. Materializa-se assim um problema de retirada da possibilidade de escolarização da classe trabalhadora em geral.

Nesse contexto, marcado pela negação de direitos, pela intensificação do fechamento de escolas, os movimentos sociais, organizações e lideranças de diversos seguimentos sociais, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), denunciaram o intenso fechamento das escolas do campo, ao divulgar os dados e alertar sobre a necessidade de impedir o fechamento de escolas.

A partir do I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) e das Conferências houve uma discussão mais ampla e coletiva sobre o fechamento de escolas do campo, e com a ampliação dessa retirada de direitos o MST organiza uma campanha no ano de 2011, intitulada “Fechar Escola é Crime” (figura 1). Através dessa campanha teve uma maior visibilidade nacional em relação a essa realidade. A campanha teve o intuito de denunciar o fechamento de escolas do campo e esclarecer/debater sobre os desafios ao acesso à escola, melhoria das condições físicas/pedagógicas, e à organização da educação nos acampamentos e assentamentos das áreas de reforma agrária, agricultura familiar e camponesa, assim como também, ampliar a discussão sobre a importância de mobilização das comunidades, movimentos sociais, sindicatos, toda a classe trabalhadora na busca de mudança da realidade política e social do campo no Brasil (MST, 2011).

Segundo o MST (2011) mais de 24 mil escolas do campo foram fechadas entre 2002 e 2010. Com o fechamento de escolas o direito a educação está sendo negado a milhares de crianças, jovens e adultos que moram no campo.



Figura nº 1 – Cartaz da campanha do MST “Fechar escola é crime”, 2011.



Fonte: MST. (2011).

O processo de fechamento de escolas, intensificado com a nucleação tende a reduzir o número de comunidades do campo, pois muitos pais acabam mudando para distritos ou cidades para acompanharem seus filhos, que acabam sofrendo preconceito por parte dos alunos que moram no meio urbano, incorpora-se a esse preconceito a “desestruturação das comunidades rurais, feita através da escola, aos acidentes devido à precariedade dos transportes e das estradas, as longas viagens de ida e volta, cujo cansaço de professores e alunos interferem na aprendizagem” (RIBEIRO, 2013, p. 183).

O MST (2011) ao apresentar os dados do Censo Escolar do INEP/MEC (2002 a 2009) afirma que a realidade da educação brasileira é ainda precária, com 14,1 milhões de analfabetos, sendo que um em cada cinco brasileiros é analfabeto funcional, e entre as pessoas com mais de 15 anos considerados analfabetos funcionais, mais de um terço vivem no Nordeste e, destas, mais da metade vivem no meio rural. A figura 2 vem ratificar essa análise, pois no ano de 2016 a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade era de (7,2), quando há um aumento da idade observamos que a taxa de analfabetismo é ainda maior, ficando em (7,7) para as pessoas de 18 anos ou mais, (8,8) 25 anos ou mais, (12,3) 40 anos ou mais, e (20,4) 60 anos ou mais. Se analisarmos

a cor ou raça verificaremos que a maior taxa está entre os pretos e pardos, enquanto que em relação às regiões, a região Norte e Nordeste fica com um percentual maior de analfabetismo.

Figura nº 2 – Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade no ano de 2016.



Fonte: www.revistaeducacao.com.br

Esses dados demonstram que o Brasil é materialização das políticas neoliberais, seja no campo ou na cidade, pois o que está nesse jogo estratégico é a imposição do sistema capitalista, se utilizando da exploração de uma classe para sua manutenção. A construção da política educacional nesta sociedade é organizada como manipulação para a perpetuação das relações hegemônicas de classe - inclusive ainda com base na “velha” e insistente burguesia.

Diversos são os fenômenos que têm desencadeado uma educação escolar precária, como pode ser observado nas discussões anteriores, e o fechamento das escolas do campo faz parte dessa estratégia, para implementar o modelo de desenvolvimento econômico capitalista baseado no agronegócio. Os dados veem corroborar com essa afirmação, pois segundo o Censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no ano de 2014 foram 4.084 escolas fechadas no Brasil. O MST (2015) afirma que se analisarmos os últimos 15 anos, essa quantidade salta para mais

de 37 mil unidades educacionais a menos no meio rural, como pode ser observado na figura a baixo:

Figura nº 3 – Fechamento de escola do campo no Brasil, 2014.



Fonte: MST (2015).

Segundo os dados do INEP, apresentados pelo MST (2015), a maioria das escolas fechadas pertence à rede municipal. Podemos observar na figura que dentre as regiões as que mais fecharam escolas no ano de 2014 foram à região Norte e Nordeste. Só no Estado da Bahia foram 872 escolas fechadas, seguido por Maranhão com 407 e Piauí com 377 escolas fechadas. O MST (2015) afirma que dentre as principais justificativas das prefeituras para o fechamento está à alegação de ter um número reduzido de alunos matriculados nas escolas do campo, sendo insuficiente economicamente para manter em funcionamento tais escolas.

Em relação ao número de matrículas identificamos, por meio das notas estatísticas do Censo Escolar de 2018 do INEP, que no referido ano, foram registradas 48,5 milhões de matrículas nas 181,9 mil escolas de educação básica, 1,3 milhão a menos em comparação com o ano de 2014, o que condiz com uma redução de 2,6% no total de matrículas da educação básica no Brasil.

Percebe-se assim, um período de contradição, tendo em vista que, como mencionado no item 3.2, no ano de 2014 houve a aprovação do decreto 12.960/2014 que aumenta o nível de exigência para que uma escola do campo

seja fechada, entretanto na prática essa exigência não se efetivou. Pesquisas evidenciam que um grande número de escolas tem sido fechadas no Brasil sem o consentimento da comunidade e dos Conselhos Municipais de Educação, infringindo a lei. Este problema tende a se acentuar por conta de política de cortes orçamentários e diretrizes neoliberais que o atual governo burguês do Brasil adotou. Há no país uma falsa democratização que esconde a verdadeira faceta mercadológica na área da educação pública.

Reis e Moreno (2015) ao realizarem um trabalho intitulado “Brasil urbano x Brasil rural” apresenta um país marcado pela exclusão e segregação da população camponesa, no que se refere a educação escolar pública do Brasil. Apresentam os dados do Censo Escolar 2014 (Inep), tabulados, segundo os autores, a pedido do G1 pela Fundação Lemann e pela Meritt, responsáveis pelo portal QEdu. Em relação à infraestrutura, os autores afirmam que (70%) das escolas urbanas contam com esgoto encanado, enquanto que apenas (5%) das escolas do campo tem acesso a esse serviço, sendo que (80%) das escolas rurais dependem de fossas e (15%) não contêm nenhum tipo de estrutura para os resíduos. Em relação à água encanada (94%) das escolas urbanas possuem conexão com uma rede de água, e (27%) das escolas do campo contam com a ligação. Apenas (13%) das escolas do campo conta com uma biblioteca e (16%) têm acesso à rede mundial de computadores.

A questão da política pública educacional abarca o debate das contradições presentes na sociedade. Contradição explícita no questionamento de Caldart (2012, p. 263): “Como pensar em políticas de educação no campo ao mesmo tempo em que se projeta um campo com cada vez menos gente?”. A todo momento o Estado descumpra os direitos historicamente conquistados, mantendo ações de expropriação da terra, de fechamento de escolas, etc. com políticas públicas acompanhadas por uma natureza contraditória, que não articula trabalho e educação em um sentido amplo para a vida.

Devemos ter a clareza, como bem explica Vendramini (2015), que o futuro das escolas do campo está relacionado de modo direto ao futuro do campo. A saída da população do campo implica uma maior vulnerabilidade das escolas situadas em comunidades rurais. Realidade que vem sendo constatada pelos



dados aqui apresentados, e até mesmo em forma de denúncias ao desrespeito ao sujeito do campo, por estudos e pesquisas dessa temática, especialmente a partir da primeira década dos anos 2000.

A educação do campo historicamente recebeu pouca atenção nas agendas governamentais em termos de políticas públicas específicas para a formação de educadores e educandos do campo, situação que provoca profundos problemas na escolarização das crianças, jovens e adultos que tem o seu futuro educacional escolar ameaçado. Afinal, o Estado atende de forma mínima demandas da classe trabalhadora e faz muitas concessões a favor do capital, como exemplo aos empresários do agronegócio. E como falsa solução são fomentados programas compensatórios e assistencialistas, que não são criados com a finalidade de permanência no campo. Dessa forma, a população do campo acaba migrando para as cidades em busca de continuação da formação educacional e à procura de emprego. Entretanto, sabemos que, grande parte dos migrantes, expulsos de suas terras, acabam indo para as favelas e periferias das cidades, tornando-se mão de obra assalariada para os grandes proprietários dos meios de produção (VENDRAMINI, 2015).

Marçal Ribeiro (1993) nos esclarece que a história mostra que a educação escolar no Brasil nunca foi considerada uma prioridade. A educação no país foi, ao longo dos tempos, constituída para servir unicamente a uma determinada classe social e desfavorecer a classe trabalhadora que permanece iletrada e sem acesso à escola. Nas palavras do autor, mesmo passando de uma economia agrária-comercial-exportadora para uma economia com base industrial e tecnológica, mesmo com as mudanças políticas, o Brasil não priorizou a educação formal, assim a educação, advindas dos processos de correlações de forças, teve seu desenvolvimento intimamente associada a transmissão da ideologia das elites, atendendo apenas a burguesia.

Em decorrência dessa lógica de manutenção do poder para uma pequena parcela da sociedade, as escolas do campo no Brasil enfrentam problemas de infraestrutura, adequação de conteúdos e formação inadequada dos professores à realidade dos sujeitos do campo, que historicamente apresentam menores



níveis de escolarização, maiores níveis de reprovação, abandono, defasagem idade-série e analfabetismo (VENDRAMIN, 2015).

Quadro nº 2 – Pessoas de 10 anos ou mais de idade, totais e alfabetizadas, por situação do domicílio, segundo as Grandes Regiões e as Unidades da Federação – 2010.

Grandes Regiões e Unidades da Federação	Pessoas de 10 anos ou mais Total	Pessoas de 10 anos ou mais Urbana	Pessoas de 10 anos ou mais Rural	Pessoas de 10 anos ou mais Alfabetizadas Total	Pessoas de 10 anos ou mais Alfabetizadas Urbana	Pessoas de 10 anos ou mais Alfabetizadas Rural
Brasil	161.990.265	137.489.361	24.500.904	147.378.182	128.084.903	19.293.279
Região Norte	12.670.041	9.464.858	3.205.183	11.326.492	8.762.713	2.563.779
Região Nordeste	44.223.349	32.629.990	11.593.359	36.418.124	28.276.925	8.141.199
Região Sudeste	69.532.602	64.706.199	4.826.403	65.979.578	61.798.928	4.180.650
Região Sul	23.694.211	20.125.478	3.568.733	22.571.641	19.297.028	3.274.613
Região Centro-Oeste	11.870.062	10.562.836	1.307.226	11.082.347	9.949.309	1.133.038

Fonte: Elaborado pelas autoras com base no IBGE, Censo Demográfico 2010.

As estatísticas apresentadas no quadro nº 4 demonstram o índice de pessoas alfabetizadas com idade de 10 anos ou mais de idade, por situação de domicílio, distribuídas nas grandes regiões do país e unidades da federação, conforme pesquisa do IBGE, através do censo demográfico (2010), no qual verificamos que no Brasil, temos uma grande população composta de 161.990.265 habitantes, com faixa etária a partir de 10 anos de idade ou mais no país, e que dessa totalidade, 137,489,361 residem no espaço urbano enquanto que, apenas 24,500,904, estão localizados no meio rural. Ao refletir sobre a população alfabetizada nesses mesmos espaços, observa-se que o maior número de letrados ocupa o espaço urbano, sendo ao todo 128,084,93 de um total de 147,378,182 da população alfabetizada. Já no meio rural esse índice é bem reduzido apenas 19.293,279, desse montante da população com 10 anos de idade ou acima dessa faixa etária estão alfabetizados. As regiões do Brasil evidenciam outras disparidades numéricas, em meio a população alfabetizada

entre as regiões do país, a região sudeste e a que se apresenta de forma confortável, de acordo a totalidade da sua população alfabetizada, com 69,532,692 habitantes e dessa número populacional 65,979,578 ocupa o espaço urbano e desse montante 61,798,928 estão alfabetizados nessa faixa etária. Diferentemente do espaço urbano o meio rural nessa região apresenta uma pequena população rural, cerca de 4,826,403 habitam nesse espaço e desse total 4,180,650 dessa população encontra-se alfabetizada nessa mesma faixa etária.

A região mais crítica apresentada é a Nordeste, considerada a segunda maior do país, com um em índice populacional de 44,223,149 habitantes distribuídos entre os espaços rurais e urbanos. Desse total 28,276,925 localizam na zona urbana e foram alfabetizados com 10 anos de idade ou mais, enquanto que no espaço rural dos 11,593,359 são moradores do meio rural e desse total apenas 8,141,199 conseguiram alfabetizar-se nessa idade. Um índice muito alto de analfabetismo nessa região, ainda é perceptível, se comparado a outras regiões do país.

Outro dado que mostra a falta de compromisso com a população do campo é revelado pelo Censo Escolar do INEP, no qual constatou que no ano de 2016 o Brasil contava com 186,1 mil escolas de educação básica, no de 2017 passou para 184, 1 mil escolas, novamente houve uma redução do número de escolas, passando para 181,9 mil escolas no ano de 2018. Nas notas estatísticas do Censo escolar do INEP do ano de 2016, observamos que (33,9%) das escolas brasileiras encontravam-se no campo e (66, 1%) no meio urbano. Em 2017, observa-se que houve um aumento das escolas urbanas, passando para (67, 0%) e uma diminuição de (0,9%) nas escolas do campo. Algo que também merece ser destacado é a participação das escolas da rede privada no ano de 2017, que passou de (21,1%) em 2015 para (21,5%) em 2016, (21,7%) em 2017 e (22,3%) no ano de 2018.

Em relação ao Ensino Médio (89,7%) das escolas estão no meio urbano e apenas (10,3%) no campo, é a menor participação do meio rural em toda a educação básica. Com esses dados não estamos dizendo que os estudantes do meio urbano não precisa ser assistido, mas evidenciamos que os educandos do



campo também querem estudar e tem direito de estudar, por isso as escolas devem existir tanto na cidade quanto no campo, de forma que inexista essa disparidade do Ensino Médio entre os locais, uma vez que os sujeitos do campo também tem o direito de continuarem seus estudos, passar pela educação básica e posteriormente se inserirem em algum curso superior que seja de sua vontade.

Ainda referindo-se ao censo escolar 2017 verificamos que (10,8%) das matrículas da educação infantil estão em escolas do campo e apenas (4,5%) das matrículas do ensino médio estão nas escolas do campo. Uma diferença significativa quando se compara com as matrículas no meio urbano, revelando a invisibilidade da infância no meio rural.

Assim, percebemos que a educação que deveria ser prioritária perde lugar para o capital que está sempre assumindo posição de destaque quando se trata da utilização dos recursos públicos. Os traços de nossa colonização não foram superados, há ainda aspectos de uma sociedade latifundiária, escravocrata, elitista, preconceituosa e seletiva, que sustentada por uma economia capitalista, reafirma a não necessidade de ter uma classe trabalhadora crítica, com um diploma, uma formação superior que lhe possibilite o entendimento da realidade concreta, mas sim ter um exército de reserva disponível e submissa à ordem capitalista.

Considerações finais

Os programas governamentais direcionados para a população do campo e para as escolas do campo seguem a lógica do capital neoliberal, assim, desde os primeiros registros históricos sobre esse assunto sempre houve poucos recursos econômicos para as escolas localizadas no meio rural.

Em um primeiro momento a educação estava voltada a fixar o homem no campo para conter a concentração de pobreza e violência nas cidades e atualmente há o interesse de retirar o homem do campo com o agrupamento de alunos em uma escola considerada de porte físico maior, através da nucleação e/ou fechamento de escolas consideradas isoladas e com poucos alunos, mas sabemos que desde o século XX a escolarização no campo foi implementada no



sentido de priorizar os interesses dos detentores do poder econômico capitalista, fato que conduz a população do campo ao analfabetismo e para a falta de perspectiva de trabalho e continuidade dos estudos em escolas do campo.

Diante do quadro atual da educação e do fechamento de escolas compreendemos que ter um posicionamento crítico e pautado em novas alternativas, possibilidades e projetos sócio-políticos, perante esses fatos e acontecimentos históricos é parte fundamental para outra construção social.

O fechamento das escolas no campo interfere na formação dos sujeitos, pois privados do acesso aos conhecimentos (científicos, tecnológicos e culturais) que foram transformados e sistematizados ao longo do tempo, a classe trabalhadora terá mais dificuldades de encontrar os caminhos para a transformação e efetivação das políticas educacionais. Sendo assim, não podemos lutar somente pela manutenção da escola do campo, mas pelas condições adequadas de infraestrutura, apoio logístico, materiais didáticos, formação de professores, etc. Os fatos e fenômenos abordados na escola não podem ser considerados fora de um contexto histórico, social, político, cultural e econômico.

O fechamento de escolas do campo está baseado em um projeto de sociedade da e para a classe dominante. Portanto, a escola do campo demanda ser um espaço de contraposição ao ideário neoliberal capitalista e de abertura para novas e diferentes estruturas e concepções de ensino e formação humana, com objetivos claros de fortalecer a relação harmoniosa dos sujeitos com a Terra, como lugar de produção e Vida.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério de Educação. Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de Abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32



_____. Ministério de Educação. Resolução CNE/CEB nº 3, de 9 de julho de 2008. Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 de julho de 2008, Seção 1, p. 9.

_____. Ministério de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente, Câmara dos Deputados, **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990**. DOU de 16 de julho de 1990 – ECA. Brasília, DF.

_____. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/lei/112960.htm>. Acesso em 18 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/ CEB no 23/2007, de 12 de setembro de 2007**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb023_07.pdf>. Acesso em: 29 de ago. de 2018.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli S. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 259-267.

HAGE, Salomão A. M. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, Out. Dez., 2014.

_____. A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. Belém: Geperuaz, 2008.

IBGE. **Censo Demográfico, 2010**. Disponível em: www.ibge.gov.br Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?uf=29&dados=10>. Acesso em 01 de ago. de 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 24.08.2018.

KUENZER, Acácia, Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século**. 9 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MARÇAL RIBEIRO. Paulo R. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia (Ribeirão Preto) [online]**. 1993, n.4, p.15-30. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103->



863X1993000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 24 de mai. de 2020.

MST. Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. **Mais de 4 mil escolas do campo fecham suas portas em 2014.** 2015. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>. Acesso em: 12 de jul. de 2020.

_____. **Fechar escola é crime!** 2011. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2011/05/31/fechar-escola-e-crime.html> Acesso em: 06 de jun. de 2020.

PEREIRA, Camila Casteliano. **A Política de Fechamento de Escolas no Campo na Região Metropolitana de Curitiba.** Curitiba, UTP, 2017. (Dissertação de Mestrado em Educação).

REIS, Thiago; MORENO, Ana Carolina. **Brasil urbano x Brasil rural.** Disponível em: <http://especiais.g1.globo.com/educacao/2015/censo-escolar-2014/brasil-urbano-x-brasil-rural.html>. Acesso em 01 de Jul. de 2020.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, trabalho e educação:** Liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. 2. ed. São Paulo Expressão Popular, 2013.

VENDRAMINI, Célia Regina. Qual o Futuro das Escolas no Campo? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 03, p. 49-69, Jul./Set., 2015.

Sobre os Autores

Vanessa Costa dos Santos

vanessacosta792@gmail.com

Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB (2019); Graduada em Geografia pela UESB (2016). Participa como Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo (GEPEC) - CNPq - UESB e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e Cidade - GEPEMDECC- CNPq - UESB. Desenvolve estudos e pesquisas em temáticas sobre o Neoliberalismo, Fechamento de escolas do campo, Políticas Públicas Educacionais, Educação do Campo e Movimentos Sociais.

Fátima Moraes Garcia

fatimamg2017@gmail.com

Professora titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB. Doutora em Educação, Cultura e Tecnologia pelo PPGE/UFPR e Pós-doutorado pelo PPGE/FACED/UFBA. Mestre em Ciência do Movimento Humano pelo PPGCMH/UFMS. Licenciada em Educação Física pela UFMS. Professora e Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino da UESB. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo –

GEPEC/CNPq/UESB. Desenvolve estudos e pesquisas em temáticas que tratam de Educação, Educação Física, Trabalho, Políticas Educacionais, Educação do Campo, Escola e Movimentos Sociais.



Educação do campo: ocupar, resistir e produzir também na escola

Field education: occupy, resist and produce at school

Heloisa Vitória Castro Paula
Marcelo Cervo Chelotti

Resumo: A Educação do Campo, com os princípios teóricos e pedagógicos que serão apresentados a partir da análise dos documentos do Setor de Educação e de produções acadêmicas do Movimento Por uma Educação do Campo, deve ser compreendida a partir do olhar do MST e da luta pela terra. Reconhecidamente foi dentro do movimento que se construíram os princípios que norteiam a Educação do Campo e a levam ao processo de institucionalização. Porém, não podemos negligenciar a pluralidade do campo material e teórico que se faz para além dos movimentos sociais, ao passo que reúne várias realidades e anseios diferentes. Diante do tamanho desse desafio, o objetivo desse texto é refletir sobre o caminho da educação pensada dentro dos movimentos sociais de luta pela terra, em consonância com os princípios que marcaram a trajetória da luta do movimento. Os caminhos trilhados desde 1992 ao ano de 2005, com os primeiros ensaios sobre Educação dentro do Setor de Educação do MST, refletindo sobre o legado da formação de professores dentro do movimento. As análises dos documentos do Setor de Educação do MST nortearam as reflexões deste trabalho. A pesquisa foi delineada por meio da pesquisa teórica e documental. As análises realizadas nos levam a reconhecer que foram rompidas as cercas da escola para se adentrar os muros das universidades. Não se fala somente em Educação para o Campo e sim em um projeto nacional de Educação do Campo, que vai da Educação Básica à Pós Graduação.

Palavras-Chave: Educação do Campo. Formação de Professores. Política Pública

Abstract: Field Education, with the theoretical and pedagogical principles that will be presented from the analysis of documents from the Education Sector and academic productions of the Movement for Field Education, must be understood from the perspective of the MST and the struggle for land. Admittedly, it was within the movement that the principles that guide Field Education and lead it to the institutionalization process were built. However, we cannot neglect the plurality of the material and theoretical field that goes beyond social movements, while it brings together several different realities and desires. Given the size of this challenge, the objective of this text is to reflect on the path of education within the social movements fighting for land, in line with the principles that marked the trajectory of the movement's struggle. The paths taken from 1992 to 2005, with the first essays on Education within the MST Education Sector, reflecting on the legacy of teacher training within the movement. The analysis of the documents of the MST Education Sector guided the reflections of this work. The research was designed through theoretical and documentary research. The analyzes carried out lead us to recognize that the school fences were broken in order to penetrate the university walls. There is talk not only of Education for the Countryside, but of a national project of Education of the Countryside, which goes from Basic Education to Postgraduate.

Keywords: Field Education. Teacher training. Public policy

Introdução



O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) apresenta como marca de sua luta: Ocupar, Resistir e Produzir também na escola. Como preceito da educação idealizada pelo movimento, fala-se em uma educação construída por meio da cooperação, em que crianças, professores, lideranças, assentados e acampados comecem a discutir e a fazer uma escola diferente, que ajude nos enfrentamentos cotidianos (MST, 1992).

Depois de mais de duas décadas da publicação do primeiro boletim (1992-2019), a Educação do Campo reforça um projeto de educação que seja capaz de pensar uma escola que corresponda à realidade camponesa, que faça sentido para os seus alunos, que dê condições de reflexão sobre a vida no campo e que não dê como única alternativa aos filhos do campo irem para a cidade. Nesse sentido, o objetivo desse texto é refletir sobre o caminho da educação pensada dentro dos movimentos sociais de luta pela terra, partindo da experiência pioneira de Educação do Campo realizada dentro do MST, em consonância com os princípios que marcaram a trajetória da luta do movimento. O marco temporal pode ser situado entre os primeiros ensaios sobre Educação dentro do Setor de Educação do MST (1992) ao início da oferta dos cursos superiores de educadores do campo.

Miguel Arroyo (2014) aponta como os sujeitos da educação popular, ao tomarem consciência política, pressionam as concepções pedagógicas a repensarem-se nos processos de sua produção teórica, epistemológica. Para o autor,

As presenças dos Outros na agenda política e até pedagógica se tornam extremamente incômodas ao pensamento pedagógico porque os obrigam a se entender inseparável das formas políticas, culturais de produção/conformação com subalternos. Ao reagir a esses ser pensados e feitos subalternos desconstroem as autoidentidades do pensamento pedagógico. (ARROYO, 2014, p.11)

O reconhecimento da ruptura com a conformidade não pode estar fora da pauta de luta por Educação do Campo, cabe a esses sujeitos que buscam romper com o modelo de educação hegemônico assumirem o protagonismo dessa pedagogia, exigindo que sejam reconhecidos os princípios que os constituem. No Boletim da Educação dos 20 anos do MST, o movimento vê como



tarefa principal a democratização da escola e das áreas de conhecimento. Reforçando que:

O MST aprendeu e deve compartilhar agora com os demais movimentos sociais, que sem conhecimentos científicos, sem acesso à educação, não vamos construir uma sociedade democrática, aonde todos tenham as mesmas oportunidades. Aprendeu de que os conhecimentos são mais importantes do que a terra. A terra é um bem da natureza, estático, que pode e deve ser democratizado. Mas o conhecimento não só liberta as pessoas, como transforma. E ajuda a transformar a própria terra (MST, Boletim da Educação do MST 20 anos, 2004, p. 70).

O compromisso que o Movimento assume com a educação faz rememorar a trajetória de luta e o faz reconhecer as suas origens, como herdeiro das lutas históricas de outros povos, por terra. É imprescindível, dentro dessa análise, apresentar a luta e a resistência do Movimento dentro da lógica de justiça social, que já não se enxerga sozinho nessa luta, trazendo para perto de seus ideais os pobres do campo e simpatizantes que tenham o mesmo sonho de construir uma sociedade justa para quem vive e sobrevive do campo.

Para avançar nesse objetivo, a luta pela educação caminhou junto à luta por terra, tendo a compreensão que mais que garantir o direito à terra, é preciso garantir a permanência nela. Foi preciso assumir um compromisso de ir ao encontro de uma educação pública, acessível e comprometida com os povos do campo.

O princípio da luta por educação aliada a luta pela terra

As primeiras experiências com crianças do Movimento começaram no início da década de 1980, ainda durante o período de constituição do MST. Em 1984 foi legalizada a primeira escola em assentamento. O surgimento das escolas nos assentamentos e acampamentos do MST era uma ação necessária para que o Estado fosse pressionado a atuar por meio de políticas públicas.

De acordo com o Balanço dos 20 anos do Movimento, no Boletim da Educação n. 09, primeiro se chegou à prática e, depois, ao conceito da Educação do Campo, “defendendo o direito que uma população tem de se educar e de pensar o mundo a partir do que faz e do lugar em que vive” (MST, BOLETIM n. 09, 2004, p.12).



Neste contexto, foi importante vislumbrar que a luta não era somente de quem batalhava pela terra dentro de movimentos de luta pela terra, mas também de quem já vivia nela. Essa aliança seria capaz de fortalecer a luta por uma escola diferente, com uma concepção de educação e um método que se reconhecessem dentro da lógica dos povos do campo. Inseridas nos princípios da educação no MST nascem a Pedagogia do Movimento e a Educação do Campo. Tais construções convergem dentro da proposta da produção coletiva, enraizadas no diálogo teórico produzido dentro da perspectiva de classe e de ser humano.

A perspectiva é de que a Pedagogia do Movimento e a Educação do Campo sejam capazes de refletir sobre o conjunto de práticas que faz o dia a dia do homem/mulher do campo e a possibilidade de extrair delas o que é científico sem desvincular a escola da luta.

O desafio está em romper com a educação “bancária” e construir uma escola dialógica que, além do conhecimento científico, preocupe-se em agregar a formação humana ao indivíduo. Para tanto, a escola deve ser pensada em outra estrutura política e pedagógica. Para Caldart (2004, p. 3):

[...] a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana. E, sobretudo, trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele.

Na busca de se construir efetivamente uma escola capaz de dialogar com o cotidiano do campo, o Movimento investiu na formação dos professores que atuam nas escolas no campo, nos assentamentos e nos acampamentos. Desde 1990 vem realizando a formação de professores desenvolvendo cursos formais de formação de educadores do campo. Para situar esse percurso, é importante discorrer cronologicamente sobre essas iniciativas para que possamos visualizar as conquistas e os desafios enfrentados neste percurso.

O caminho da formação de professores para a Educação do Campo

Em 1990, o Movimento já iniciava a formação de professores em nível médio, em cursos de magistério, com o objetivo de formar professores para



atuarem dentro dos assentamentos e acampamentos. A atuação com a formação de educadores do MST recebeu no ano de 1996 o prêmio da UNICEF, o que fortaleceu o engajamento dentro do setor de educação do movimento para o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma agrária (ENERA), que aconteceu em 1997, tendo visibilidade interna e externa proporcionada pelo prêmio (MST, BOLETIM, n. 9, 2004).

Dentro deste mesmo movimento se iniciou a articulação para a Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, que aconteceu em Luziânia (GO) de 27 a 31 de julho de 1998, “[...] precedida por Seminários estaduais, com o apoio em um texto-base e nas experiências concretas, ela constituiu um processo unindo muitos parceiros na sua animação.” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 8).

A Conferência foi capaz de agregar a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento dos trabalhadores rurais Sem Terra (MST), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UNB).

Em relação às parcerias estabelecidas na construção do evento não podemos nos furtar à análise dos interesses que formaram esse grupo. Santos (2011) realiza uma análise das formulações e execuções de políticas encaminhadas a partir dos direcionamentos da Unesco e destaca que as metas apresentadas para a educação favorecem a trajetória acumulativa do mundo capitalista, sem risco de crises. A prioridade desse organismo e do Banco Mundial seria despolitizar a reforma agrária e sua atuação na educação do campo. O intuito é sustentar o problema da miséria, que é apresentada à parte da questão de classe, que para estes organismos está restrita à identidade e à cultura (LEHER, 2005).

Para Santos (2011, p. 155), “o afã de valorizar as culturas, os saberes, o cotidiano em nome de uma “nova” ciência que dê voz aos povos oprimidos, ofereceram uma teorização subjetivista e relativista da realidade.” A perspectiva comunitarista influenciou os movimentos e tem naturalizado os acordos



tripartites entre a burguesia, o Estado e a classe trabalhadora ou movimentos específicos (SANTOS, 2011).

No texto preparatório da Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, escrito por Fernandes, Cerioli e Caldart (2004), os autores que fazem parte do Movimento Por uma Educação do Campo explicitam os enfrentamentos vivenciados pelo campo e que deveriam fazer parte do debate, considerando que:

um dos problemas do campo no Brasil hoje é a ausência de políticas públicas que garantam seu desenvolvimento em formatos adequados à melhoria da qualidade de vida das pessoas que ali vivem e trabalham. No contexto atual do país, defender políticas públicas específicas para o campo não significa discriminá-lo ou pretender insistir numa postura dicotômica entre rural e urbano. Ao contrário, no nosso caso, precisamos de políticas específicas para romper com o processo de discriminação, para fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo, e para garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, mas que não deve ser desigual. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 49)

A partir do debate durante a Conferência, foi reforçada a importância de se discutir políticas públicas que atendessem à população do campo, sustentando as propostas de uma Educação Básica do Campo, condizente com a demanda do campo, implementando medidas que promovam o desenvolvimento social e garantam a valorização da população do campo. A Educação do Campo passa a ser vista com outro olhar, não mais como uma educação rural ou educação para o meio rural, mas agora com um projeto educativo legítimo, pensado para seus sujeitos.

Para Arroyo (2004), a educação básica tem que ser vinculada aos direitos, e é por isso que esta deve chegar até o trabalhador do campo. Para o autor, o “movimento social representa uma nova consciência do direito à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação” (ARROYO, 2004, p.72). Diante desta discussão se faz imprescindível pensar em uma prática pedagógica, em uma estrutura escolar e em uma escola que consiga promover este direito à educação básica (ARROYO, 2004).

O movimento Por uma Educação do Campo vê a escola como um importante instrumento na luta por uma Educação do Campo e, portanto, para



que cumpra seu papel é importante que haja uma transformação no seu alicerce. Para Caldart (2010), a escola deveria trabalhar por um projeto histórico pelo qual os movimentos sociais lutam e, para isto, a escola deve ser “[...] transformada como escola pública, que no formato da sociedade capitalista atual acaba sendo privada.” (CALDART, 2010, p. 19).

A importância da participação dos movimentos sociais na luta por uma Educação do campo tornou-se representativa pelo fato destes movimentos situarem a luta por educação no âmbito dos direitos, vinculando educação à saúde, à cooperação, à justiça e à cidadania (ARROYO, 2004).

Seguindo adiante no projeto do Setor de educação, que visava valorizar os educadores como os principais sujeitos do projeto pedagógico das escolas do campo, em 1998 surge a primeira experiência em nível superior com o curso da Pedagogia da Terra. As primeiras experiências dessa formação superior se deram em cursos para assentados da reforma agrária, e eram ofertados nas universidades parceiras dentro da perspectiva da pedagogia da alternância.

A primeira oferta do curso de Pedagogia da Terra foi no Rio Grande do Sul, com educandos assentados da reforma agrária de todo Brasil “[...] Essa bandeira também ganhou campo em outros estados, o que fez com que as turmas seguintes, a partir de 1999, tivessem um caráter regional, mas sempre envolvendo mais de um estado” (RIBEIRO, 2004, p. 50). Para o MST, a formação profissional de educadores se amplia para uma formação de militantes do setor e do Movimento, portanto, essa formação deveria se dar de forma diferenciada, sensibilizando e dialogando sobre as questões do campo, numa esfera social e política.

Quando o Movimento trata a formação numa perspectiva dialógica com a realidade do campo, ele quer trazer à tona as questões inerentes ao campo, como as questões agrárias e de desenvolvimento do campo. Esse olhar dialógico impulsionou a criação do Instituto de Educação Josué de Castro, que propunha uma educação específica e mantinha parcerias com as secretarias de educação e algumas universidades. Com a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, Incra/MDA (PRONERA) ainda no ano de 1998 o trabalho com os cursos formais foi impulsionado (MST, BOLETIM n. 09,2004).



A criação de um programa com o olhar voltado para a luta por educação iniciada dentro do MST é reconhecidamente uma marco para a Educação do Campo, que, de acordo com o PRONERA, constrói-se na perspectiva de território, é um direito de todos e deve se realizar por diferentes territórios e práticas sociais que incorporam a diversidade do campo, garantindo e ampliando as possibilidades de criação e recriação de condições de existência e re-existência da agricultura familiar/camponesa. Para que isso se efetive, o PRONERA coloca como pano de fundo o fortalecimento do mundo rural em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas e éticas.

Estava claro para o movimento que a discussão acerca da formação de educadores na perspectiva da Educação do Campo, como apresentado pelos movimentos sociais de luta pela terra, deveria permear as políticas públicas de educação para os povos do campo, explicitando o projeto de sociedade, de campo e de escola que se propõe construir.

O PRONERA estava vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário e veio ao encontro das discussões de uma política de formação de educadores do campo em nível superior, com formação política para os enfrentamentos da realidade do campo. De acordo com o Setor de educação do MST, “A experiência com as turmas de Pedagogia nos fez perder o medo da universidade e quebrou o mito de que camponês não pode ter espaço nela” (MST, BOLETIM n. 09,2004, p.17).

Apesar dos avanços no debate desde 1990, alguns pontos precisam avançar e outros retroceder, ao passo que, ao sair do campo e entrar nas universidades, a Educação do Campo por vezes vive um descompasso entre a formação pensada nas formações iniciais dentro dos assentamentos e acampamentos do MST e as propostas curriculares dos cursos de formação de professores. Para o MST,

[...] não podemos dizer que os cursos estejam preparando as pessoas que assumirão realmente a tarefa de mexer com a estrutura de nossas escolas públicas. Estamos ainda muito presos a um currículo tradicional de formação de educadores” (BOLETIM n. 9,2004, p. 17).



O Setor de educação do MST reconhece que é preciso explicitar melhor as especificidades do papel do educador dentro do movimento para que se possa construir um projeto pedagógico adequado aos diferentes objetivos do Movimento.

Em 2010 foi aprovado o Decreto nº 7.352, que dispõe sobre a política de Educação do campo, e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Ao analisar o Decreto nº 7.352 observamos que os princípios debatidos anteriormente vão ao encontro de uma perspectiva de educação do campo que surge como política educacional que dialoga com a realidade da população do campo, respeitando sua diversidade e particularidades. O Decreto, em seu Art. 1º diz que (BRASIL, 2010, Art. 1º):

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, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

O entendimento do Decreto sobre quem faz parte dessa população do campo vai ao encontro das reflexões do MST ao refletir que não estavam sozinhos na luta por educação do campo, e que outros sujeitos também estavam excluídos da escola e que, para conseguir escolas, era preciso uma articulação maior com outras comunidades do campo, como forma de pressionar as secretarias de educação e o poder público a abrirem escolas no campo.

Podemos perceber, ao analisarmos o Decreto nº 7.352, que os princípios ora estabelecidos vão ao encontro de uma perspectiva de Educação do campo, surgindo como política educacional que procura dialogar com a realidade da população do campo, respeitando sua diversidade e particularidades. O Decreto nº 7.352 norteia as proposições presentes em dois programas de governo construídos na perspectiva da Educação do campo e que buscam efetivar as políticas ora apresentadas para atenderem às demandas dos povos do campo.

Os programas aos quais o Decreto nº 7.352 faz referência são o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO).



A discussão acerca da formação de educadores na perspectiva da Educação do Campo, como apresentado pelos movimentos sociais de luta pela terra e que deve permear estes programas, exige que seja explicitado o projeto de sociedade, de campo e de escola que se propõe construir. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária estava vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário e surgiu em 1998, ano em que se iniciaram as discussões para uma política de formação de educadores do campo em nível superior.

O desafio agora se encontra no campo político da consolidação dos cursos, transcendendo o pensar epistemológica e empiricamente a formação dos educadores, mas também atender uma fragilidade na discussão das políticas públicas já diagnosticada dentro do movimento, que, apesar de intuitivamente ser direcionado desde sua essência à luta pela relação do direito social e à noção de público, ainda acredita que essa discussão deva ser fortalecida entre os professores para que haja um debate mais político e ideológico da educação do campo entre as diferentes organizações camponesas. (MST, BOLETIM n.09,2004).

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo surgem como uma possibilidade de ir ao encontro de compreender a educação a partir da escola, refletindo sobre a relação teoria e prática. Dos professores formados dentro dos cursos aparentemente se espera que sejam capazes de fazer da escola um lugar de produção de conhecimento, valorização do trabalho do homem/mulher do campo, promoção da emancipação desses sujeitos, ao passo que permite reinventar práticas pedagógicas e educativas.

Dentro da perspectiva da Pedagogia do Movimento de que a educação deve considerar o modo de vida, a cultura e a organização social dos sujeitos do campo, a formação em Regime de Alternância foi o caminho escolhido para a condução de muitas iniciativas educacionais do movimento sem-terra, como ocorreu com a Pedagogia da Terra. O movimento sem-terra chegou a ter convênios com mais de 50 universidades públicas e comunitárias com cursos funcionando no Regime de Alternância. Os períodos de estudos com tempos diferenciados de aprendizagem permitiam que “os assentados pudessem



estudar sem sair do campo ou sair do campo para estudar. (RIBEIRO, 2010, p. 190).”

A mesma metodologia inspirou posteriormente a orientação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. No edital Nº 02/2012 a Alternância aparece como um dos critérios para que o projeto submetido ao edital pudesse ser avaliado:

c) apresentar organização curricular por etapas equivalentes a semestres regulares cumpridas em Regime de Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. Entende-se por TempoEscola os períodos intensivos de formação presencial no campus universitário e, por TempoComunidade, os períodos intensivos de formação presencial nas comunidades camponesas, com a realização de práticas pedagógicas orientadas;

A escolha por organizar os cursos superiores para os sujeitos do campo em Regime de Alternância parte da compreensão de que a interação entre o tempo e o espaço tornaria a formação integrativa e poderia manter o vínculo dos estudantes do campo com suas comunidades ao mesmo tempo em que estivessem vinculados à universidade. Dessa forma, seria possível manter o aspecto educativo dos dois tempos (Tempo Universidade e Tempo Comunidade).

Mesmo com a proposta integrativa da metodologia, a escolha pelo Regime de Alternância de certa forma se configurou como um desafio aos cursos de Licenciatura em Educação do Campo selecionados no edital 02/2012. Apesar dos projetos apresentarem uma proposta de Alternância, essa metodologia ainda era desconhecida em muitas universidades e o incentivo financeiro oferecido a cada IFES no valor de R\$ 4.000,00 por estudante, pagos em uma única parcela anual, era somente de custeio¹, o que fez com que, diante da realidade estrutural de muitos campi das universidades selecionadas, o valor fosse insuficiente para estruturar os cursos e manter adequadamente a alternância (BRASIL, 2012).

¹ Recursos de custeio (correntes) são aqueles aplicados nas despesas com contratos de prestação de serviços, aquisição de materiais de consumo, diárias, passagens, bolsas e benefícios aos estudantes.

A organização dos cursos, através do Regime de Alternância, impactou a dinâmica tradicional das universidades, demandando uma nova organização do espaço-tempo que desse conta da dinamicidade dessa formação.

Os impactos se dão pela própria ocupação dos espaços da universidade e no acolhimento aos alunos, que demandam alojamentos e refeitórios que deem conta de acolher os alunos durante o Tempo Universidade. Em contrapartida dos tempos, quando a universidade vai até as comunidades rurais acompanhar o Tempo Comunidade, depende de transporte e diárias para deslocar os professores e/ou tutores. Todo esse movimento dos tempos demanda um montante importante de recursos financeiros o que, por vezes, dificulta o andamento adequado dos cursos.

A educação em Regime de Alternância se tornará um importante instrumento metodológico não somente para a Educação Básica, como afirma o Parecer 01/2006, mas será um instrumento fundamental para a garantia do ensino superior a esses sujeitos, tendo em vista que os seus elementos fundantes estão pautados na promoção de mudanças que vão além do espaço tempo e não podem ser reduzidas a simples relações de teoria-prática.

Nesse contexto, alguns programas importantes vão subsidiar o desenvolvimento da educação dos povos do campo, dentre eles, o PRONERA e o PROCAMPO.

O PRONERA e o PROCAMPO

A partir da visão de luta e resistência, que é parte constituinte da Educação do Campo, surge o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que, posteriormente, desencadeou a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO).

O PRONERA surge como um projeto educacional que visava promover a educação desses sujeitos protagonistas das lutas por terra no Brasil, sendo gestado durante o Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), no ano de 1997.



Naquele ano (1997) se comemorava os dez anos do Setor de Educação do MST e era necessário avaliar o caminho percorrido. Antecedendo o encontro, o MST publica o Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro, criticando o projeto neoliberal que avançava sobre a nação e conclamando a participação da classe trabalhadora brasileira para se posicionar.

Em trechos do manifesto, o Movimento ressalta o que os leva a lutar por educação, considerando que a Educação: “é um elemento fundamental nos processos de transformação social” (MANIFESTO, 1997). Os anseios descritos no Manifesto falam de uma escola que garanta o “direito de pensar e de participar das decisões sobre a política educacional” e que tenha uma “identidade própria do meio rural, com um projeto-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento para o campo”.

O grito dos educadores e educadoras da reforma agrária por valorização profissional e por condições dignas de trabalho e de formação ecoou durante o ENERA. Foi possível perceber que havia mais forças dispostas a agregar essa luta por educação básica e ensino superior para o campo iniciada pelo movimento, criando-se uma articulação entre os diversos sujeitos e instituições envolvidas (MANIFESTO, 1997).

O maior desafio estava em avançar na escolarização dentro dos assentamentos que registravam, a partir de números do I Censo Nacional da Reforma Agrária, números extremamente baixos, que chegavam a 43% de analfabetos nas áreas do assentamento. Diante de um número tão baixo de escolaridade o primeiro passo foi atender à demanda da alfabetização de jovens e adultos.

A partir da elaboração de um projeto educacional que começou a ser gestado dentro do ENERA, foi construído e apresentado um documento no III Fórum do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, nos dias 6 e 7 de novembro de 1997. Em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria Nº. 10/98, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária criou o PRONERA (RIBEIRO, 2010).

A proposta do PRONERA aponta a Educação do Campo como direito de todos, devendo se realizar por diferentes territórios e práticas sociais que



incorporam a diversidade do campo, garantindo e ampliando as possibilidades de criação e recriação de condições de resistência da agricultura familiar/camponesa. Para que isso se efetive, o PRONERA se propõe a fortalecer o mundo rural em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas e éticas. De acordo com Ribeiro (2010),

O objetivo do Pronera (sic) é promover o acesso à educação formal em todos os níveis aos trabalhadores e trabalhadoras nas áreas da reforma agrária. [...] Em convênio com mais de 50 universidades públicas e comunitárias, os cursos garantem a chamada alternância regular de períodos de estudos com tempos diferenciados de aprendizados, de maneira que os assentados possam estudar sem sair do campo ou sair do campo para estudar (RIBEIRO, 2010, p. 190).

É importante reconhecer o PRONERA como instrumento fundamental de acesso à educação formal dos povos do campo. Inspirado pelo movimento de educação já existente dentro dos movimentos de luta pela terra, o programa escolarizou um número relevante de jovens e adultos da reforma agrária, transcendendo esse universo para a universidade. De acordo com a II PNERA,

no período de 1998 a 2011, foram realizados 320 cursos do Pronera por meio de 82 instituições de ensino em todo o país, sendo 167 de EJA fundamental, 99 de nível médio e 54 de nível superior. [...] Os 320 cursos foram realizados em 880 municípios, em todas as unidades da federação. Muitos desses cursos foram realizados concomitantemente, com uma média nacional de mais de cinco ocorrências por curso, abrangendo 1.753 realizações. (PNERA, 2015, p.22)

No que tange à primeira demanda registrada na implementação do PRONERA referente à alfabetização de adultos, de 1998-2011 foram realizadas 101.245 matrículas de alunos nas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) coordenadas pelo programa. Desde sua criação, o PRONERA vem realizando projetos de Educação de Jovens e Adultos, cursos profissionalizantes e de nível superior. Vale destacar que os cursos acontecem dentro do regime de alternância, como forma de garantir diferentes tempos e espaços educativos, que possibilitem a permanência desses sujeitos sociais nos cursos.

Em diálogo com o movimento que vem se construindo nas duas últimas décadas do século XXI, os movimentos sociais e sindicais do campo de luta pela terra, por meio de encontros, conferências, debates, fóruns, marchas e cursos



de capacitação, constroem processos permanentes de educação popular, trazendo para a sociedade civil a discussão sobre “Cidadania” e “Educação” do homem do campo, passando pelas dimensões presentes no PRONERA. Para Arroyo (1999, p. 9),

[...] os movimentos sociais são em si mesmos educativos em seu modo de se expressar, pois o fazem mais do que por palavras, utilizando gestos, mobilizações, realizando ações, a partir das causas sociais geradoras de processos participativos e mobilizadores.

Em 2012, foi lançado o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). De acordo com o Ministério da Educação e Cultura, o subprograma se propõe às seguintes ações, distribuídas em eixos (MEC):

I Eixo: Gestão e Práticas Pedagógicas

Programa Nacional do Livro Didático - PNLD Campo

Programa Nacional Biblioteca da Escola — PNBE Temático

Mais Educação Campo

II Eixo: Formação Inicial e Continuada de Professores

Formação Inicial e Continuada de Professores

Escola da Terra

III Eixo: Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional

EJA Saberes da Terra

Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

IV Eixo: Infraestrutura Física e Tecnológica

Construção de Escolas

Inclusão Digital

PDDE Campo – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDDE Água e Esgoto Sanitário – Programa Dinheiro Direto na Escola

Luz para Todos na Escola

Transporte Escolar

Dentro do Eixo II: Formação Inicial e Continuada de Professores se encontra o PROCAMPO, que se destina à formação de professores nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, em regime de alternância, e que é parte importante das análises propostas por essa pesquisa. Ainda em 2012 foi



lançado um edital para selecionar 42 novos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, a serem ofertados nas Universidades Federais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com habilitação para a docência multidisciplinar em várias áreas do conhecimento, sendo elas: linguagens e códigos, ciências humanas, ciências da natureza, matemática e ciências agrárias. A oferta desses cursos foi ao encontro dos anseios dos movimentos sociais que lutam pela garantia de direitos dos povos do campo e quilombolas.

A atuação do PRONERA e do PROCAMPO nas áreas da Reforma Agrária e no campo, ao proporem “ampliar o nível de escolarização formal dos trabalhadores rurais”, abriram caminho para que se efetivasse uma política educacional para o campo que desencadearia uma legislação que atenderia às particularidades desses povos, incluindo indígenas e quilombolas que, de certa forma, foram fortalecidos pelo movimento por Educação do Campo, que alcançou debates em torno da diversidade.

O reflexo da atuação desses programas pode ser visualizado de forma quantitativa nas comunidades rurais. Por meio do levantamento dos dados sobre o impacto do PRONERA no campo, já é possível observarmos o aumento da escolaridade desses sujeitos. É importante ressaltar que os resultados positivos do PRONERA impactam a efetivação orgânica do PROCAMPO. Ao passo que a população do campo avança na escolaridade da Educação Básica, já é possível vislumbrar o ingresso no ensino superior.

De acordo com o DataPronera, que é o banco de dados do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, somente nos primeiros 13 anos (1998-2011) o programa alcançou mais de 164 mil assentados, contabilizando da alfabetização de adultos ao nível superior nos cursos de graduação. Estima-se que durante esse período foram “realizados 320 cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) fundamental e de ensinos médio e superior. Os cursos envolveram 82 instituições de ensino, 38 organizações demandantes e 244 parceiros.” (PNERA, 2015).

Já foram realizadas três pesquisas sobre o desempenho do PRONERA. A primeira avaliação foi realizada por meio de estudos de casos dentro das modalidades de ensino atendidas pelo PRONERA. A segunda pesquisa,



intitulada I Pesquisa Nacional sobre Educação e Reforma Agrária (PNERA), foi desenvolvida entre novembro de 2004 e fevereiro de 2005 e “realizou 24.500 entrevistas em 1.651 municípios de todo o Brasil, visitando 5.595 assentamentos.” (PNERA, 2015)

A I PNERA foi responsável pela inserção das escolas do campo no censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a partir de 2005. A II PNERA, que teve seus resultados publicados em 2015, buscou construir o DataPronera como um banco de dados permanente e atualizável com os dados das ações do Pronera. Esses dados dão subsídio para se propor políticas de educação do campo e acompanhamento das escolas no campo.

Os cursos do PRONERA foram realizados em todas as unidades da federação, sendo 320 cursos, oferecidos em 880 municípios. Esse movimento de educação dos sujeitos da Reforma Agrária já pode ser percebido dentro dos levantamentos estatísticos dessas regiões no que tange à alfabetização, considerando que a maior parte dos cursos compreendeu a alfabetização (28,4%) e os anos iniciais do ensino fundamental (14,4%).

Entre 1998 e 2011, é possível verificar que o número de turmas de alfabetização de jovens e adultos representou mais da metade do número de educandos matriculados nos cursos do PRONERA, representando 61,4% do número de educandos (II PNERA, 2015, p.32).

Esse número reflete o levantamento realizado na I PNERA, em 2004, que registrava que todas as regiões apresentavam uma porcentagem superior a 50% dos assentados que declaravam não frequentar a escola, sendo que mais de 20% diziam nunca terem frequentado a escola e não sabiam ler e nem escrever. (I PNERA, 2004)

No levantamento realizado em 2004, o número de famílias que tinham membros frequentando algum curso em nível superior era ainda menor, refletindo a falta de oportunidades para os povos do campo. A proporção geral alcançou somente 1,3% dos participantes da pesquisa.

Para Arroyo (2010), a relação entre educação e desigualdades tem sido um campo de estudo fecundo que leva à reflexão sobre a análise e a avaliação



de políticas educativas. O autor aponta que mesmo que os estudos e pesquisas venham se desenvolvendo no meio acadêmico, muitas vezes não são considerados na formulação e gestão das políticas públicas, que, por vezes, privilegiam “resultados mensuráveis de avaliações oficiais generalistas, parciais, impressionistas” (ARROYO, 2010, p. 3).

As desigualdades educacionais, para Arroyo (2010), continuam persistentes e incômodas apesar dos avanços na compreensão dos complexos processos de produção-reprodução das desigualdades. Ao passo que se ignoram análises importantes que consideram fatores determinantes para a reprodução dessas desigualdades, apontando o papel histórico do próprio sistema e o “peso determinante das desigualdades sociais, regionais, raciais, sobre as desigualdades escolares na formulação de políticas, na sua gestão e avaliação” (ARROYO, 2010, p. 4), ignoram-se as relações educação-sociedade. Para o autor, é preocupante que as relações educação-políticas-desigualdades fiquem secundarizadas nas análises educacionais.

Os resultados apresentados pela PNERA I e II refletem o papel das políticas públicas educacionais para os sujeitos da Reforma Agrária e dos movimentos sociais na conquista dessas políticas voltadas aos sujeitos do campo. O protagonismo dos movimentos sociais e sindicais foi de suma importância para a garantia de participação na elaboração de políticas públicas para o campo.

O Movimento da Educação do Campo esteve presente na elaboração de importantes ações voltadas aos povos do campo, como PRONERA, Residência Agrária, Saberes da Terra, PROCAMPO (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014). A participação desses movimentos em instâncias executivas pôde resguardar o que as autoras Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 226) chamam de um “projeto de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, a partir da perspectiva de um projeto popular de desenvolvimento, e que cria e estabelece uma conexão direta entre formação e produção”.

Os movimentos sociais estiveram presentes na Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC), vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da



Educação, sendo representantes e interlocutores desses movimentos e sindicatos com o Estado.

O I Censo Nacional da Reforma Agrária (1996) apontava o baixo nível de escolaridade nos assentamentos. De acordo com o Atlas que apresenta a Situação Social e Demográfica dos Beneficiários da Reforma Agrária, publicado em 1998 a partir dos dados do censo e com o apoio do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), “O nível de formação dos beneficiários é, globalmente, muito ruim: cerca de 30% deles são analfabetos.” (DAVID; WANIEZ; BRUSTLEIN, 1998, p. 22). A análise da realidade desses sujeitos cobrava urgência nas ações para que se pudesse reverter essa realidade.

Outro dado importante apresentado pelo Censo em 1996 são as diferenças regionais marcantes no Sul e na frente pioneira do Oeste, que puderam direcionar as prioridades. De acordo com os dados apresentados:

[...] Existem duas populações diferentes de beneficiários do ponto de vista do nível de formação: os nordestinos e os outros. Pode-se verificar que, no Ceará, mais de 60% dos beneficiários são analfabetos. Mesmo sem atingir esse extremo, o resto do Nordeste permanece em uma situação deplorável: a taxa de analfabetos entre os beneficiários não se situa, a não ser excepcionalmente, abaixo de 30%. (DAVID; WANIEZ; BRUSTLEIN, 1998, p. 22)

A participação de sujeitos da Reforma Agrária nos debates e na articulação sobre a educação como direito de todo cidadão pôde colocar essa realidade estatística em pauta. Para tanto, a primeira ação a ser investida foi de alfabetização e formação de educadores dentro dos assentamentos (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014). Gradativamente, foi possível ofertar outros níveis dentro da Educação Básica para se chegar aos cursos profissionalizantes e superiores para os trabalhadores assentados.

O PRONERA se estabeleceu como um espaço importante de acumulação de vivências e experiências educativas, que foi essencial para que esse projeto de Educação do Campo fosse para além dos assentamentos. As diferentes licenciaturas ofertadas pelo PRONERA fortaleceram o debate teórico prático envolto na formação de educadores do campo, impulsionando a criação da Licenciatura em Educação do Campo por meio do PROCAMPO.



Através dos dados da II PNERA, é possível verificar que entre os anos de 1998 e 2011, foram oferecidos através do PRONERA, 42 cursos de ensino superior, 6 cursos de especialização e 6 cursos de residência agrária. Nos dados apresentados nas duas pesquisas (PNERA) ainda não é possível analisar os reflexos no nível de formação dos sujeitos com a criação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo oferecidos a partir de 2007 por meio dos editais do PROCAMPO.

É possível vislumbrar que esse número relativo ao acesso desses sujeitos ao ensino superior tenha se ampliado nos últimos anos devido ao alcance desses cursos.

A Educação do Campo e a Formação de Professores

Após mais de uma década do início da experiência da oferta das Licenciaturas em Educação do Campo, podemos considerar que o projeto de educação que está à frente pauta-se em uma matriz formativa que valoriza a formação humana em todos os seus aspectos (sociais, intelectuais, emocionais, físicos) e se propõe a romper com as estruturas historicamente oferecidas aos povos do campo.

A expansão da oferta de cursos de Formação de Professores para atuarem nas escolas do campo é a materialização da luta dos movimentos de luta pela terra. Pensar um projeto que atenda à realidade do campo busca desmistificar o homem/mulher do campo dos rótulos impostos ao longo da história. Aliado a esse caminho se encontra a educação e uma formação de professores voltada ao reconhecimento da luta do campo e dos anseios em construir um projeto político pedagógico capaz de sistematizar todos esses saberes. Essa construção pautada na Pedagogia do Movimento inevitavelmente passará pelo viés da luta de classes e das relações de trabalho no campo.

A Educação do Campo vê a formação de professores como um instrumento capaz de fazer repensar a escola do campo. Ao repensar a escola do campo é preciso compreender a complexidade desse campo, que, não por acaso, fez com que se ampliasse o diálogo para além dos movimentos sem-terra, tendo em vista a diversidade de sujeitos que vivem no campo. Aquele que



desconhece o campo, por vezes, render-se-á a uma visão personificada de um campo como lugar de atraso e esvaziado de cultura e educação ou visto por um olhar bucólico e romantizado, um lugar de descanso.

O professor que atua no campo deve ser capaz de reconhecer as possíveis contradições, mas também de agir a partir delas, o que irá exigir desse profissional uma capacidade pedagógica para que não se perca no senso comum e no relativismo.

O MST, à medida que se empenha na formação de professores para atuarem nas escolas dos assentamentos e acampamentos, tinha claro que a educação era um instrumento essencial para garantir a convicção dos sem-terra sobre a luta. A atuação de um professor do movimento seria uma forma de estabelecer esse diálogo com a luta e garantir que as crianças tivessem acesso à escola, era uma forma de agregar mais famílias à luta.

Podemos dizer que o projeto de educação do MST foi audacioso, ao passo que se empenhava na formação de professores para atuarem no campo, partindo da perspectiva da luta pela terra. Dessa feita, esperava-se não somente que o professor fosse capaz de atuar sobre a realidade do campo a partir de suas habilidades pedagógicas, mas também de atuar “[...] para além da docência no intuito de ser agente da realização do direito humano à educação e do desenvolvimento social sustentável” (SANTOS, 2013, p. 211).

Nas primeiras experiências docentes nos acampamentos do MST, as crianças acampadas eram ensinadas de forma intuitiva pelas mães ou outros adultos, que voluntariamente ensinavam as crianças nas tendas, para que elas não perdessem o ritmo escolar. Por onde fossem os sem-terra, a escola fazia parte da estrutura da luta, nascia, portanto, a Escola Itinerante. Posteriormente, esse modelo de educação foi reconhecido pelas Secretarias de Educação. De acordo com o Boletim 20 anos (2004, p. 38),

A escola itinerante traz um método que desde os primeiros momentos de discussão pela Reforma Agrária se construiu para incluir as crianças do campo na escola. Seu projeto educacional foi baseado nos princípios de uma educação libertadora, inspirada em Paulo Freire, que valoriza o ser humano e a realidade por ele vivida.



A escola itinerante surge como possibilidade de se manter na escola os sujeitos da luta, constituindo-se como espaço de afirmação das identidades dos sujeitos do campo. O Setor de Educação do MST nasceu da necessidade de educar as crianças acampadas e, neste contexto, nasce a preocupação de se formar e capacitar os professores, de se alfabetizar os jovens e adultos e de se pensar métodos de ensino que fossem ao encontro dos anseios do movimento (MST, BOLETIM 20 ANOS, 2004).

Sendo a formação de professores uma preocupação e uma necessidade do MST, inicia-se, no ano de 1990, no Rio Grande do Sul, o primeiro curso de magistério do MST, com o apoio da Fundação de Desenvolvimento à Pesquisa (FUNDEP). As turmas aconteciam dentro do âmbito do estado, em 1994, chegam à região centro-sul e, em 1997, passam a atender à primeira turma nacional.

Neste movimento de formação de professores, no ano de 1998 se iniciou a primeira turma do curso de Pedagogia, também no Rio Grande do Sul, e em 1999 se expandiu para outras regiões, sempre articulando mais de um estado. O Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), que tem como mantenedora o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra), surgiu em diálogo com essa frente de educação dentro do MST, visando a formação técnica e profissional, a formação de militantes e de professores, partindo da demanda que era apresentada dentro dos setores do Movimento. Desde 2001, o IEJC oferta o curso normal de Nível Médio, nova designação do curso de Magistério.

Para Stédile (2012), três fontes levam o movimento a se preocupar com Educação. A primeira é a necessidade de ter entre os seus militantes pessoas com formação técnica para lidar com a terra, a segunda é formar frentes com conhecimento humano e a terceira fonte é a inspiração ideológica de que o MST deve lutar contra três cercas: a do latifúndio, a do capital e a da ignorância. (STÉDILE; FERNANDES, 2012)

Para se romper com as cercas apresentadas por Stédile (2012), a formação do professor dentro das premissas do Movimento é, antes de tudo, política e ideológica. Para que o professor seja capaz de relacionar teoria e



prática, com vistas a uma formação transformadora, é preciso que se reconheça como sujeito dessa luta por uma educação libertadora.

A Educação que se faz mediadora da hegemonia em curso, como afirma Lefebvre (apud CURY, 1985, p. 14), “não pode e não pôde consumir-se sem certo consentimento pelo menos passivo da classe operária”. Por vezes, a escola é usada como espaço mediador dessa hegemonia que “enquanto ideologia dominante tenta garantir, mediante um discurso homogêneo, a divisão social e suas consequências (CURY, 1985, p.47)”. Para o autor, a função educativa faz-se meio de implantação e consolidação da ideologia, tentando tornar coesa a classe que a gera (CURY, 1985).

É nesse movimento que se inicia a luta por Educação do Campo nas últimas décadas do século XX, adentrando o século XXI, visando alcançar o direito à educação e a outros direitos fundamentais da sociedade contemporânea, haja vista que se negligenciou sistematicamente a população do campo no que tange à garantia desses direitos.

Conclusão

Para que fosse possível estabelecer um diálogo entre o projeto de educação do MST e a formação de educadores do campo, a consulta aos boletins e cadernos temáticos publicados na página oficial do Movimento foi imprescindível para identificar os princípios pedagógicos fundamentais para se pensar a escola do movimento e os princípios norteadores para a Educação do Campo.

Ao realizar a análise documental foi possível compreender que a escola deve ser aliada desses sujeitos sociais na luta e resistência por permanecer no campo e viver da terra, com o fruto do seu trabalho. Não obstante, fala-se da escola do trabalho como uma forma de levar a criança, desde os anos iniciais, a se relacionar com o trabalho e se apropriar do produto do seu trabalho.

A Educação do Campo pensada pelos movimentos sociais de luta pela terra, se propõe a pensar o indivíduo em suas múltiplas dimensões. A formação humana dos sujeitos se alia à matriz formativa (o trabalho; a luta social; a organização coletiva; a cultura e a história), com o intuito de se pensar o



indivíduo como um todo. As complexidades humanas se entrelaçam, ao passo que a formação humana considera o ser humano em seus aspectos: físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico.

Podemos dizer que é desses preceitos que a Educação do Campo não pode se afastar se quer se fazer instrumento de resistência e emancipação dos povos do campo. Para tanto, o desafio está em pensar na formação de professores, educadores do campo, vislumbrando o que o MST se propôs desde as primeiras iniciativas do Setor de Educação e vem reafirmando em sua trajetória, que é construir “uma concepção de educação, um método de fazer a formação das pessoas, uma concepção de escola” (MST, BOLETIM N. 09, 2004, p.14).

A formação humana centrada na coletividade e na luta está presente nas propostas de Educação do Campo, que acredita que esse é o caminho para se formar sujeitos com transformação social, focados na luta permanente por dignidade e justiça. Espera-se portanto que os cursos de formação de professores sejam capazes de sustentar em suas matrizes curriculares e práticas, os anseios de luta por uma identidade própria das escolas do campo, que sejam capazes de construir coletivamente um projeto político e pedagógico que vise o fortalecimento do campo, valorizando a cultura camponesa e os princípios que construíram a Educação do Campo.

Referências

ANTUNES-ROCHA, M. I.; DINIZ, L. de S.; OLIVEIRA, A. e M. Percurso formativo da Turma Dom José Mauro: segunda turma do curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo da FAE-UFMG. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Orgs.) **Licenciaturas em educação do campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto** (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ARROYO, Miguel G. Educação básica e movimentos sociais. In: ARROYO, Miguel G.; FERNANDES, Bernardo M. (Orgs.) **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.



BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Agrário, Instituto Nacional da Colonização e Reforma Agrária (Incra), I Censo da Reforma Agrária do Brasil, 1996/1997, microdados.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, 2010.

BRASIL. II PNERA: Relatório da Segunda Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária. Brasília/DF: Ipea, 2015. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/pt/agroecologia/2-uncategorised/229-ii-pesquisa-nacional-de-educacao-na-reforma-agraria-ponera-jun-2015.html> Acesso em: nov. 2019

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital N. X/2012.** Edital de seleção SESU/SETEC/SECADI/MEC.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária** (versão preliminar). Brasília, DF: 2005. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?catid=201&id=2408&option. Acesso em: 10 nov. 2019

BRASIL. **Parecer nº 36/2001.** Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília, 2001.

BRASILIA (DF). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação do campo: diferenças mudando paradigmas. **Cadernos SECAD 2.** Brasília (DF), 2007. 81p.

CALDART, Roseli. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? *In*: CALDART, R. S. (Org). **Caminhos para a transformação da escola:** reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CALDART, Roseli. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Org). **Por uma Educação do Campo.** Petrópolis: Vozes, 2004. p. 147-160.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (CNEC): **Por uma Política Pública de Educação do Campo.** 2., 2004. Luziânia-GO. Texto Base... Luziânia-GO, 2-6 ago. 2004.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Conselho Pleno. **Parecer 009/2001 de 08 de maio de 2001.** Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.



CURY, Carlos Roberto Jamil. **Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

DAVID, Maria Beatriz de Albuquerque et al. **Situação social e demográfica dos beneficiários da reforma agrária**: um atlas. Rio de Janeiro, IPEA, Texto para Discussão n. 548, março de 1998.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, PL. R.; CALDART, R. S. Primeira conferência nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por Uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Declaração final** (versão preliminar). Luziânia, 2004. Disponível em: www.slideshare.net/Escolas/declaracioniiconferenciaeducacaocampo Acesso em: março 2018

LEHER, R. **Wolfowitz no Banco Mundial**: educação como segurança, 2005. Disponível em: http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/Banc_Mund_educ_como_seguranca.htm. Acesso em: Agosto/2019.

Molina, M. C., & Antunes -Rocha, M. I. Educação do Campo, História, Práticas e Desafios no Âmbito das Políticas de Formação de Educadores: Reflexões sobre o Pronea e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**, 22 (2). (2014)

MST. MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Boletim da Educação n.1**. Ocupar, produzir e resistir. 1. ed. Setor de Educação do MST, 1992.

MST. MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Boletim da Educação n.2**. Como trabalhar a mística do MST com as crianças. 1. ed. Setor de Educação do MST, 1993.

MST. MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Boletim da Educação n. 3**. Como trabalhar a comunicação nos assentamentos e acampamentos do MST. 1. ed. Setor de Educação do MST, 1993.

MST. MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Boletim da Educação n. 4**. Escola, trabalho e cooperação. 1. ed. Setor de Educação do MST, 1994.

MST. MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Boletim da Educação n. 9**. Educação no MST, balanço 20 anos. 1. ed. Setor de Educação do MST, 2004.

PAULA, Heloisa Vitória de Castro. **Territórios e projetos em disputa na institucionalização dos cursos de licenciatura em educação do campo**. 2020. 226f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal em Uberlândia, Uberlândia, 2020.



RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RIBEIRO, Marlene. Reforma agrária, trabalho agrícola e educação rural: desvelando conexões históricas da educação do campo. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 79-100, jan./mar. 2015. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022014111587>

SANTOS, C. E. F. **Relativismo e Escolanovismo na formação do educador: uma análise Histórico-Crítica da Licenciatura em Educação do Campo**. 2011. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

STÉDILE, J. P; FERNANDES, B. M. **Brava Gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. 2. ed. São Paulo, 2012.

Sobre os Autores

Heloisa Vitória Castro Paula

heloisavcp@hotmail.com

Professora Adjunta da Universidade Federal de Goiás (UFCAT em implantação). Formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás. Especialista em Neuropedagogia e Psicanálise. Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Goiás e Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia. Atua no Ensino Superior no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Goiás (UFCAT em implantação). Coordena o estágio obrigatório do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Coordenou o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFG (UFCAT em implantação) entre 2014-2016. Coordenou a tutoria do curso de especialização Ensino Interdisciplinar sobre infância e direitos humanos pela UFG (2016), subsidiado pela Capes. Pesquisa principalmente os seguintes temas: Educação do campo e Formação de Professores.

Marcelo Cervo Chelotti

mcervochelotti@gmail.com

Professor Associado, docente nos cursos de Graduação (Bacharelado e Licenciatura) e Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia (MG). Pós-Doutorado pela UFRGS. Doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU-MG), com estágio na Universidade de Buenos Aires (UBA). Mestrado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP-PP). Graduação em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS). Coordenador do Curso de Graduação em Geografia UFU (2013-2017). Coordenador de área do PIBID Interdisciplinar (2014-2018). Membro do Laboratório de Geografia Agrária (LAGEA) e Núcleo de Estudos Agrários e Territoriais (NEAT-CNPq). Experiência



em Geografia Humana, com ênfase em Geografia Agrária, atuando principalmente nos seguintes temas: Ruralidades contemporâneas; Reprodução social da agricultura familiar, Expressões da alimentação e cultura no território; e Políticas públicas da educação do/no campo.



Educação do Campo e Infâncias: jogos, brinquedos e brincadeiras em localidades do Norte do Espírito Santo

Peasant Education and Infancies: games, toys and plays in localities of the north portion of Espírito Santo

Helemare do Amaral Motta Bueloni
Andrea Brandão Locatelli

Resumo: Objetiva sistematizar os jogos, brinquedos e brincadeiras produzidas por crianças moradoras das Comunidades Educativas Campesinas do Distrito de Nativo de Barra Nova, município de São Mateus, Norte do Espírito Santo. A metodologia de trabalho foi construída no processo, com orientação etnográfica e apoiada nos estudos do cotidiano de Michel de Certeau (2014); nas reflexões sobre jogos, brincadeiras e brinquedos e no conceito de cultura lúdica de Gilles Brougère (2002; 2010); e em perspectivas sobre criança, brinquedo e Educação de Walter Benjamin (2009). Percebe influências e referências sobre os modos de constituir as práticas locais que se apoiam em elementos de práticas em ambientes externos, bem como aquelas inerentes à vida e ao trabalho dos camponeses.

Palavras Chave: Infância. Cotidiano. Brincadeiras.

Abstract: Intending to codify games, toys and children's play produced by children who live in Countryside Educational Communities of Barra Nova, in the city of São Mateus, North of Espírito Santo State. The methodology was built along the process and as the research manifest itself with the ethnographic orientation and supported by Michel de Certeau's every day learnings (2014); in the reflexions about games, children's play and toys and in Gilles Brougère's ludic culture concept (2002; 2010); and also in Walter Benjamin's perspectives about child, toy and Education (2009). Realizing influences and references about the ways of creating the local practices that rely on elements of external life practices and on the country people's work.

Key words: Infancy. Childhood. Everyday. Play.

Introdução

Para romper com concepções de que a infância é apenas uma reprodução distorcida da vida adulta é necessário considerar a cultura na qual está inserida suas características, seu brincar e suas relações sociais em sua totalidade, não como uma reprodução da vida adulta, mas como sua própria produção de cultura.

O estudo ocorreu a partir da observação de orientação etnográfica de dois grupos de crianças entre 2 e 9 anos de idade, alunas da ECORM Maria Francisca Nunes Coutinho, Distrito de Barra Nova, na cidade de São Mateus, Espírito Santo. Apesar de todas elas estudarem na mesma escola, o local de pesquisa foram os quintais das casas e locais comuns das brincadeiras dos participantes.



O contato com os participantes foi através da escola, que nos orientou na escolha das localidades pertencentes ao Distrito de Barra Nova e das famílias e viabilizou as reuniões para que os responsáveis pudessem conhecer nosso projeto e autorizar a participação de seus filhos.

O principal critério para escolha das crianças que integraram o estudo foi de que elas morassem próximas entre si para que a observação em grupo fosse possível. A pesquisa *in loco* durou cerca de 06 meses entre aproximação, contato e seleção dos participantes até a observação das brincadeiras nos locais da pesquisa.

Através desse estudo¹, procuraremos identificar os movimentos do *saberfazer* presentes nas trocas de experiências e vivências por meio dos jogos, brinquedos e brincadeiras, das crianças participantes tecidas através das relações estabelecidas entre os atores do processo dessa investigação. (ALVES, 2003).

Entendemos que, como afirma Caldart (2004), que os saberes se constituem e se transformam não somente em ambientes institucionalizados como as escolas, mas perpassam por todos os locais em que a criança transita e se relaciona com adultos ou outras crianças, sejam em grupos organizados, igrejas, rua, quintais, suas casas e a de familiares.

Tal afirmação nos leva a compreender a circularidade de saberes que transitam de forma dinâmica e latente em todos esses ambientes, constituindo as Comunidades Educativas Campesinas.

Procuramos em nosso trabalho, ao observar as crianças nas ruas, quintais e em seu ambiente familiar, registrar seus momentos distantes de atividades institucionalizadas, objetivando descrever de forma mais precisa as brincadeiras e/ou atividades lúdicas que ocorreram durante a pesquisa.

Para as crianças e os professores do Campo, o local onde se constrói os saberes não se restringe somente à escola. Ele vai além das salas e está presente em praticamente todas as relações vividas em sua coletividade. “[...] então é possível pensar que o sujeito educativo, ou a figura do educador não precisa ser necessariamente uma pessoa, e muito menos necessariamente estar

¹ Trabalho referente a dissertação de mestrado PPGEEB CEUNES/UFES.



na escola ou em outra instituição que tenha finalidades educativas” (CALDART, 2004, p. 320)

Para a execução deste estudo, realizamos uma pesquisa e, com base nos estudos de cotidianidade de Michel de Certeau (2014), nos construtos teóricos de Gilles Brougère (2002, 2010) e de Walter Benjamin (2009), com os sujeitos envolvidos na pesquisa; as crianças em seus diversos ambientes de convivência.

Acreditamos que na brincadeira, a criança se constitui como sujeito, que tem acesso à cultura local e que é através de suas relações sociais e por estar em um ambiente com alguma liberdade para expressar-se que o brincar se revela como componente constituinte da formação e humanização da sua própria cultura.

Como problemática central nos apoiamos, principalmente, no seguinte questionamento: Quais são e de que forma se apresentam as principais manifestações lúdicas da infância nas Comunidades Educativas Campesinas e sua relação com a cultura local?

Jogos, brinquedos, brincadeira e cultura.

As localidades da pesquisa

Nessa sessão, apresentaremos, a seguir, as localidades onde o estudo ocorreu, bem como algumas características de cada local.

O Distrito de Nativo de Barra Nova pertence ao município de São Mateus – ES. Sua sede abriga a Unidade Básica de Saúde (UBS), igrejas, pequenos comércios locais e a Escola Comunitária Rural Municipal (ECORM) “Maria Francisca Nunes Coutinho”, onde estudam as crianças integrantes da pesquisa.

Além da sede do Distrito, existem várias localidades próximas que se constituem de algumas moradias e em alguns casos, pequenos bairros. Em nosso estudo, acompanhamos as crianças pertencentes a essas duas localidades.

A localidade chamada São João se encontra às margens da Estrada do Nativo de Barra Nova e se localiza cerca de aproximadamente 5 km da ECORM “Maria Francisca Nunes Coutinho”.



Já a localidade Aterro do Povo tem acesso pela margem oposta à entrada do São João na Estrada do Nativo e também pela ECORM Maria Francisca Nunes Coutinho, ficando distante aproximadamente 7 km da sede do Distrito.

O grupo de crianças do São João constitui de duas meninas, Keila e Renata, gêmeas com 8 anos, e dois meninos, Evandro com 9 anos e José com 7 anos de idade. O grupo de crianças do Aterro do Povo participantes da pesquisa é constituído de quatro meninas e um menino: Aline 9 anos, Ane 4 anos, Mariah 2 anos (são irmãs), Eloisa e Renan 9 anos cada.

A Fonte de renda das famílias varia da pesca de caranguejo, atividades agrícolas, e prestação de serviços locais.

Traremos, a cada passagem ou grupo de brincadeiras de cada localidade, a descrição das atividades presenciadas durante o trabalho de campo e as narrativas ouvidas e registradas em nosso diário de bordo como também nossas considerações tomando como base nosso referencial teórico metodológico.

As brincadeiras da localidade São João

Nas brincadeiras de casinha e comidinha presenciada no grupo de crianças da localidade São João, identificamos que o comando das ações é dado pelas meninas do grupo, que procuram repetir a rotina diária nas quais acreditamos que estejam inseridas.

- Ah, quando a gente brinca de casinha a gente usa as bonecas, as panelinhas, brinca de fazer comidinha pra elas (as bonecas), arruma pra ir à festa, dá banho nelas e elas ficam com os cabelo (sic) tudo duro (risos), tia a boneca da Keila tá com o cabelo todo duro parecendo uma bruxa! (gargalhadas). (Renata)

- “A gente usa também o que a gente pega no quintal, as panela dos cachorro comerem (sic), os galhos, folhas. De vez em quando a gente pega a vassoura pra brincar de varrer a casinha também.” (Keila)

- “Vamos preparar a comida! Aqui: Keila você faz o arroz, usa o isopor pra fazer de conta, que eu vou fazer a carne, vou pegar umas folhas aqui do chão pra ser a carne e outras vão (sic) ser o tempero.” (Renata)

- “Eu vou fazer o feijão depois que o arroz ficar pronto, vai ser de lama ué!” (keila)



Os *usos* (CERTEAU, 2014) iniciais de cada brinquedo ou objeto nos dois grupos que acompanhamos se transformam e vão além do seu fim para o qual foram fabricados à medida que a atividade lúdica também se transcende de seu objetivo inicial.

Cada item nas atividades lúdicas recebe outra denominação: isopor vira arroz, folhas que viram carne e tempero ao mesmo tempo, pequenos objetos que viram alimentos, são ao mesmo tempo denominações de outros *usos* e também *táticas de praticantes* onde as crianças procuram adequar sua necessidade à realidade posta. (CERTEAU, 2014)

Durante a conversa entre José e Keila, percebemos como a vida cotidiana influencia as práticas lúdicas. Para que a menina pudesse vir até a cidade para a entrevista de emprego, ela teria que se adequar ao horário do ônibus que leva as pessoas até a sede da cidade.

- Tchau pessoal! Agora eu vou pro ponto porque eu não posso perder o ônibus que vai pra São Mateus, ele passa agora seis e meia e depois só meio-dia. Eu estou indo pra uma entrevista de emprego. (Keila)

- Eu também vou pra cidade. (José)

- Você também vai pra entrevista José?

- Não, só vou passear mesmo. (José) (risos)

Keila entra na caixa de supermercado e sua irmã a puxa pelo quintal. Depois de algumas voltas ela retorna.

- Já voltei da entrevista de emprego, mas eu não fui bem não. (Keila)

- Por quê? (José)

- Eu não passei no teste pra veterinária, porque eu tinha que dar um remédio na boca do bicho mas eu não consegui. (Keila)

Essa transferência de dados reais para a brincadeira confere status de importância e veracidade na atividade para os praticantes, que usam a informação do horário real em que o transporte coletivo passa para ambientar e contextualizar a história imaginada e vivida pelas crianças.

Para Benjamin (2010), quando uma ação a ser feita por uma criança é direcionada, esta não poderá ser comparada em termos de espontaneidade, pois



é na improvisação que se pode extrair a autenticidade da criança através de seus gestos e é no teatro da brincadeira que ela encontra seu espaço.

Podemos observar essa questão nas passagens que seguem:

- Olha a venda! Está aberta! Vamos lá comprar meu povo! (Keila)
- Tá tudo na promoção! (sic) (Evandro)
- Vamos gente vem comprar logo! (Evandro)
- Quanto tá (sic) essa panela? (Renata)
- Tá (sic) 15 reais. (Evandro)
- Toma. (entrega folhas como dinheiro)
- Toma aqui. (Evandro)
- Gente, agora vamos brincar de venda. Eu vou ser a dona e os brinquedos vão ser os produtos pra vender e vocês vão comprar (sic). (Aline)
- Agora todo mundo me da os brinquedos que estão com vocês pra serem a mercadoria. (Aline)
- Eu não vou dar tudo não, porque como é que eu vou brincar? (Ana)
- Mas Ana se você não der como a gente vai brincar? (Eloisa)
- Tá (sic) bom, mas eu quero tudo de volta (Ana)

[...]

Reconhecemos na atividade de Venda da localidade São João a transferência de sentidos atribuída aos objetos e brinquedos usados.

Para Brougère (2010), a função social do brinquedo está no que ele pode representar, através de sua forma e de sua manipulação pela criança. Nesse grupo de brincadeiras, podemos observar várias formas de manipulação de objetos que necessariamente não eram brinquedos, mas que assumiram essa função durante os momentos de brincadeiras.

A utilização dos brinquedos colaborou na impregnação cultural dessas crianças, quando através de sua dimensão funcional (brinquedo de fato) ou simbólica (quando um objeto assume o papel de brinquedo ou mesmo um brinquedo recebe outra função na brincadeira), proporcionaram aos que os usavam, novas combinações, experiências e sensações em seus manuseios.

Esses *golpes* praticados de forma consciente ou não, regem as atividades de forma a criar situações próprias a favor dos praticantes mediante os meios de produção e fins para quais foram projetados. (CERTEAU, 2014)

Essas práticas de cultura populares expressadas através das brincadeiras mostram os desvios necessários para que as diversas *maneiras de usar* cada objeto resultem em *consumos combinatórios e utilitários*, onde cada nova identidade que os brinquedos ou objetos recebem, estão intimamente ligados à utilidade que irão assumir no decorrer da brincadeira, uma combinação indissociável da utilização. (CERTEAU, 2014)

Nessa *formalidade das práticas*, onde as ações das crianças se misturam ao que eles imaginam ou espelham através de seus atos frutos de sua imaginação ou de breves experiências com essas formas de produção, precisam obedecer a uma lógica que, ao menos para elas, precisam ter sentido. (CERTEAU, 2014)

Posta a necessidade de dar sentido aos *modos de fazer* daquelas profissões, as crianças usam elementos de sua rotina realizando uma *bricolagem* para aproximar-se adaptar-se ao mesmo tempo as brincadeiras ao que elas julgam ser o real de cada situação (CERTEAU, 2014).

Mais uma vez, percebemos que as crianças, através das brincadeiras que representam o mundo do trabalho recorrem às *táticas de praticantes* para “captar em seus vôos possibilidades de ganhos” (CERTEAU, 2014, p.46).

As brincadeiras de tourada e da galinha que é touro, têm a mecânica de acontecimentos bem próximas uma da outra, pois na brincadeira de tourada os participantes se revezam na função de touro, já na outra, o touro é representado pela galinha que corre atrás do grupo que está com um de seus pintinhos.

- Olha, olha, Evandro vai pegar um pintinho! Shhh... (Renata)
- Prepara pra correr! (José)
- Corre, corre! O touro tá bravo! (Evandro) (as crianças correm junto com Evandro fugindo da galinha em meio a muitas risadas)

Todas as atividades ligadas aos locais em que vivem nos levam a refletir que a brincadeira não é criada espontaneamente, mas sim, fruto de uma



consequência, de uma aprendizagem social conferida por uma significação de todos os que brincam. (BROUGÈRE, 2010)

Percebemos que as crianças possuem domínios básicos nas atividades praticadas no campo pois, conforme Brougère (2010) destaca, as brincadeiras possuem regras, mas permitem as crianças “sem risco, inventar, criar e tentar, nesse universo” (p.109). E é também um local incerto, onde tudo pode acontecer, um mundo cheio de incertezas guiado pelos atos dinâmicos praticados.

Para Certeau (2014), essa movimentação que se torna uma brincadeira no seu desenrolar, reflete muito da cultura presente na rotina das crianças. É uma *cultura ordinária*, que tem muito a oferecer àqueles que a praticam, pois é a afirmação de pertencimento ao local em que operam. O que é para muitos um ato sem importância, para nós é a afirmação da identidade coletiva e um forte contribuinte para a construção do sentimento de pertença individual de cada criança que brinca.

- Ô Keila e José, vai procurar madeira pra fazer o curral, eu já to cavando aqui (com a pá), cuidado com as preguiçosa (cobra) (sic) . (Evandro)
- Tá aqui, agora vamo (sic) amarrar com arame. (José)
- Eu seguro o galho e você amarra José. (Keila)
- Keila, você pega o cachorro e prende, porque ele é seu, ele correu atrás de mim quando eu fui amarrar ele. (José)
- Ué, vocês estão com medo? Que vaqueiro esse que tem medo do boi? (Keila)

As crianças em suas brincadeiras partem de sua realidade para adaptar à sua capacidade inventiva e, através de relações inter individuais, aprendem a brincar usando os elementos de sua realidade inserindo sua cultura (Brougère, 2010)

Através dessas relações sócio-culturais estabelecidas pelas crianças durante suas atividades lúdicas, são estabelecidas as significações das brincadeiras que podem ser explicitadas através da fala, no momento em que uma criança chama as demais para a brincadeira, ou quando ela já inicia a brincadeira com um objeto, chamando a atenção dos demais com aquele manejo. (Brougère, 2010).



As brincadeiras da localidade Aterro do Povo

Na atividade lúdica das crianças do Aterro descrita abaixo, observamos o comprometimento das crianças em cumprir, a seu modo, toda a rotina familiar e o empenho da 'mãe' no cuidado com os filhos para que comam, tomem banho e vão à escola.

326

- Meus filhos! Vão brincar que eu vou fazer a comida. (Eloisa)
- Tá mamãe! Já vamos! Já to indo! (restante do grupo que finge brincar de carrinhos e bonecas)
- Pronto, já fiz a comida e agora vocês vão tomar banho pra ir pra escola. (Eloisa)
- Eu não vou tomar banho não! (Renan sai correndo)
- Peraí que eu vou te pegar! (Eloisa corre atrás)
- Vocês vão tomar uma chinelada se não for tomar banho. (Eloisa)
- Agora que todo mundo já tomou banho vamos comer pra ir pra escola (Eloisa).
- Sim mamãe! (todas as crianças.)

No trecho acima, presenciamos a representação fiel de uma ordem preestabelecida na Comunidade Educativa caracterizada pelo núcleo familiar e também a reprodução, ao seu modo, da realidade vivida todos os dias. Essa *arte de fazer* (Certeau, 2014) representada na brincadeira de mãe e filho, ao mesmo tempo em que procura o espelho do real, deixa a marca da infância e da resistência às ordens impostas na corrida do menino que não quer tomar banho.

A resistência da criança em não querer tomar banho na brincadeira, além de alegrar o grupo que interpreta uma breve perseguição entre mãe e filho, expressa uma *micro revolução*, mesmo que silenciosa às ordens impostas onde a subversão acontece para libertar os praticantes da *cultura ordinária* dos limites impostos pela própria rotina. (CERTEAU, 2014)

Através dessas atividades, as crianças perpetuam ações cotidianas, como podemos observar em Certeau (2014) uma *linguagem ordinária* que reproduz a rotina sem muitas alterações, onde cada um exerce seu papel pré-definido no



cenário da vida real, deixando transpassar por suas práticas a *generalização do saber particular*.

Brougère (2010) afirma que não existe jogo sem regra. Desse modo, podemos afirmar que as brincadeiras também seguem algumas determinações, mesmo que os participantes não as tenham discutido antes de começar a brincar.

O que percebemos é que as regras são construídas geralmente à medida que a brincadeira avança e são adaptadas as situações que acontecem no desenrolar dos fatos. Daí compreendemos que o conjunto de regras de cada brincadeira não é um bloco sólido e absoluto, pelo contrário, ele é relativo em relação às situações criadas no calor de cada brincadeira.

As tradicionais brincadeiras de piques foram encontrados nos dois grupos, com algumas variações em suas regras e nos modos de brincar, porém todos possuíam o mesmo objetivo entre os participantes que era não ser apanhado pelo pegador.

- Gente, vamos brincar de pique esconde? (Renata)
- Vamos. (os demais respondem).
- Eu vou contar e vocês vão se esconder. (Renata)
- [...]
- Keila você que eu achei por ultimo vai contar agora. (Renata)
- Ah, não! Quem tem que procurar é o José que foi achado primeiro! (Keila)

- Renan, vem! Vamos brincar de mamãe balada! (Eloisa)
- Tá bom, mas se quando for eu (sic) vai ser papai balada. (Renan)
- Tá bom. (Aline)

Nas atividades que tinham como ponto central os brinquedos observamos várias situações em que os objetos lúdicos assumiam funções para as quais não foram projetados, de modo que a característica em comum a todas as situações foi a de que a presença dos brinquedos era necessária para que as brincadeiras fossem executadas.



- Tia eu gosto muito de fazer pista de carrinho na areia, é legal, a gente faz um buraco pra dizer que é o rio e faz também a ponte, aí coloca uns pedaço (sic) de pau, faz armadilha com folha pros carrinho passar e cair no buraco que tá embaixo delas. Tá vendo tia? Viu como minha pista ficou grande? (Renan)

- Renan, a gente pode montar os brinquedinhos que estão na sua caixa? (Eloisa)

- Qual brinquedinho? (Renan)

- Esses aqui, parece que é de KinderOvo.(Eloisa)

- Ah ta, esses pode(sic), mas tem uns que não é de Kinder Ovo não, peraí que eu vou ajudar vocês a montar. (Renan)

- Renan, o que você ta fazendo? (Aline)

- Uma torre ué, não ta vendo não? (Renan)

- Tô sim (sic), credo. Me empresta umas peças? Vou fazer uma casinha. (Aline)

- Pega as que tão ali no chão. Ó cuidado pra não sumir com o dominó porque depois a gente não consegue jogar com ele. (Renan)

- Tia, a gente brinca de bolinha de gude assim: Primeiro faz o buzo² (sic), você vai cavando um buraco assim no chão pra ficar tipo uma armadilha pras bolinhas. Depois conta uns cinco passos e faz um risco no chão e todo mundo joga as bolinhas de traz da linha, a bolinha que for mais perto do buzo começa o jogo. [...] e depois se todas as bolinhas caírem no buzo quem joga tem até três teques (sic) pra tentar tirar a bolinha, se eu tirar a bolinha dela (Eloisa) ela fica pra mim, mas só se o jogo for à vera (de verdade). (Renan)

Para Brougère (2010), o brinquedo possui, em sua função simbólica, a função principal, diferente de algum outro objeto e do jogo, embora sejam dados aos brinquedos vários outros fins que não deixam de ser funcionais ao que se objetivam no momento das diversas brincadeiras.

Os brinquedos assumem a função que as crianças necessitam naquele dado momento, para que satisfaçam sua necessidade do objeto concreto, que aliado à sua inventividade, passam a dar o tom e a forma da brincadeira.

A manipulação livre do brinquedo pela criança é que permite que ele não assuma uma função específica: ela desvia a função desses objetos lúdicos para

² Buraco feito no chão antes de começar a partida de bolinhas de gude.



uma nova utilidade em outra brincadeira onde o brinquedo proporciona e, através do concreto e de sua manipulação, a terceira dimensão para o mundo da representação simbólica (BROUGÈRE, 2010).

Durante as brincadeiras, as crianças puderam experimentar comportamentos que em situações da vida cotidiana teriam outras conseqüências, como Por exemplo laçar um boi. Nessas situações, as ações que fogem dos padrões normais da sociedade ficam protegidos pela frivolidade e flexibilidade das brincadeiras (BROUGÈRE, 2010).

O acordo entre os participantes durante as brincadeiras reflete a sintonia do grupo em agir e tomar decisões. Não se pode deixar de observar a existência de pequenos conflitos durante algumas atividades sem que logo foram resolvidos e nenhuma brincadeira foi interrompida depois de algum desentendimento. É esse acordo velado entre os participantes que tornam a brincadeira e seus pequenos conflitos um campo de negociações e interação social.

Esses lugares praticados que Certeau (2014) define como espaços, permitem a versatilidade e o estímulo à prática da cultura ordinária *praticada vivida* pelas crianças durante toda a pesquisa. Neles, os participantes puderam, no seu fazer de conta, reproduzir a rotina familiar diária dentro de suas ressignificações e percepções coletivas e pessoais ao seu modo.

Os lugares geograficamente delimitados se transformam em *espaços* de vivência ora coletiva, ora individual de cada criança. Essa transformação se faz presente em todas as brincadeiras que fizeram parte dessa pesquisa assim como todo *lugar praticado* se tornou um *espaço* de exercício e produção de cultura pelas crianças.

As brincadeiras aqui ganham mais do que vida, ganham literalmente um *espaço* próprio, para que dentro de suas inúmeras possibilidades de ganho, evoluam de acordo com os tempos e as ações, imbricadas nas raízes da sua cultura ordinária que ao mesmo tempo em que é seu dia-a-dia, se torna também suas *artes e maneiras de fazer*.



O lúdico e a tecnologia

Trataremos, nesse ponto, sobre a influência das mídias tecnológicas no universo lúdico, pois o uso das ferramentas que seguem descritas surgiu de forma espontânea no grupo, o que nos levou a perceber que apesar de residirem no campo, o acesso as tecnologias e principalmente a sua manipulação de forma eficaz faz com que as crianças se comportem como as que moram nas cidades no que diz respeito a essa interação midiática e tecnológica.

As crianças relatam a dificuldade em obter sinal de internet, o que as impede na execução de jogos no celular. Com esse contratempo, acreditamos que essa situação restrinja o uso do telefone.

O uso do telefone celular pelas crianças aparece de forma bem discreta. Alguns participantes relataram como é sua relação com esse tipo de tecnologia.

- Tia esse aqui é o meu celular, eu tive que desinstalar um monte de jogo, porque só funciona com internet, mas aqui o sinal é muito ruim, e também porque eu gosto de uns dois joguinhos de dinossauro, mas tava (sic) travando muito, aí depois que eu tirei os jogos que eu não gosto muito ele parou de travar, a minha mãe vai mandar consertar a tela (estava quebrada). (Keila)

- Eu jogo como celular da minha mãe, o meu quebrou e ela falou que vai comprar outro pra mim. (Renata)

- Eu jogo com o meu tablet e o celular da minha mãe. (Evandro)

Para Certeau (2014), a sociedade sobrecarrega a vista, medindo a realidade pela capacidade de se mostrar e transforma as comunicações em viagens do olhar. Percebemos situação semelhante nas falas das crianças quando descrevem como usam os celulares.

Em outro momento o grupo assiste a um DVD de Funk, uma das meninas se levanta do sofá e começa a dançar e cantar a letra.

- Já vou logo avisando que eu não tenho namorado

- Dindindin, pode dar em cima de mim

- Dindindin, pode dar em cima de mim

- Tá com ciúme, tá com ciúme?

- Pega na mão e assume (Keila)



Percebemos que as crianças conheciam e gostavam das músicas tocadas e todas assistiam ao DVD com muita atenção ao clipe que retratava um baile funk.

Esse contato que as crianças têm com a cultura predominantemente urbana desmistifica a ideia romântica do Campo, de que tudo é inocente e que existe uma espécie de pureza intocada típica dos livros de histórias que falam do Campo como um local que não possui contato com o meio urbano. (CERTEAU, 2014)

A televisão faz parte do cotidiano das crianças e serve como janela para a cultura urbana, que nesse caso é representada pelo funk, mas poderia ser por um programa ou até pelas séries infantis animadas.

Para Brougère (2010), a televisão tornou-se uma referência essencial de suportes e modelos para as crianças, que não recebem as informações passivamente, mas se apropriam do que lhe interessa, semelhante às estruturas de relações dos adultos que elas reproduzem em suas brincadeiras.

Para Brougère (2010), a cultura lúdica recebe influências diversas: desde as brincadeiras mais tradicionais às que imitam um baile funk (em nosso exemplo não deixa de ser uma atividade lúdica dançar ao som desse ritmo) e a televisão possui papel importante nessa influência.

Durante esses momentos em frente à TV, observamos que o acesso das crianças à cultura contemporânea urbana é relativamente fácil e semelhante à de uma criança que mora em centros urbanos e que elas não se colocam como sujeitos do Campo nesse momento. A absorção da cultura popular seja através dos programas de TV ou dos DVD's de música, em especial o funk, se torna parte do cotidiano daquelas crianças.

Apesar do sinal de internet restringir o uso do celular, as crianças o manipulam de forma bem desenvolvida, usando todas as funções disponíveis, sem precisar de ajuda. O mesmo ocorre com a TV ao assistir algum programa bem como quando operam o aparelho de DVD para ver os clipes de funk.

Essa facilidade em manipular as ferramentas tecnológicas de comunicação e a absorção dos conteúdos midiáticos realiza um nivelamento de comportamentos e ações frente às crianças que moram em áreas urbanas. As



crianças do Campo não apresentam nenhuma dificuldade ou diferença se observadas crianças de áreas urbanas.

Nesse momento o local onde moram não influi em seus modos de interagir com as mídias e sequer conseguimos distinguir quais delas moram no Campo se não houver identificação prévia. A tecnologia aqui se mostra uma ferramenta democrática de acesso à informação.

Considerações finais

Durante o estudo nosso maior ponto de atenção foram as atividades lúdicas das crianças e sua relação com a cultura local das Comunidades Educativas Campesinas as quais pertenciam.

A escolha de adotar uma orientação etnográfica com registro através de fotos e filmagens durante a coleta de dados contribuiu para que as atividades surgissem da forma mais livre possível, considerando que uma pessoa que não seja da comunidade e que esteja observando as brincadeiras gerou de certa forma alguma mudança na rotina das crianças.

As mídias também estão presentes na rotina das crianças não na mesma intensidade com que observamos sua influência sobre as crianças urbana porém é o bastante para que elas possam reclamar da falta de sinal de internet e conhecerem as letras de funk populares entre os jovens que moram nas cidades.

Nossas análises sobre as atividades observadas deixam conclusões provisórias de que as brincadeiras praticadas recebem influências de vários vetores: as mídias, o contato com os moradores urbanos e, principalmente da cultural local. Todas as atividades, em algum momento, foram ressignificadas pelas crianças que produziam, a todo instante, através dos seus jogos, brinquedos e brincadeiras, sua *cultura lúdica* ora individual, ora coletivamente.

Como todo pesquisador que vive a pesquisa, nosso olhar sobre o Campo também é ressignificado para melhor, com a certeza de que todo trabalho precisa de um ponto para pausar, mas que espera que as inquietações acadêmicas sobre esse universo da cultura infantil do Norte do ES não cessem e que esse estudo não seja um fim em si, mas que se torne o passo inicial para futuros



pesquisadores que poderão dar continuidade às descobertas das criações infantis.

Referências

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **TEIAS**. ano 4, nº 7-8. Rio de Janeiro, jan/dez. 2003.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução Marcus Vinicius Mazzari. 3. reimp. 2. ed. São Paulo: Editora 34. 2009.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. Tradução de Ivone Mantoanelli e revisão de Tizuko Moschida Kishimoto. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O Brincar e suas Teorias**. 3. imp. 1. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, cap. 1, p. 19-32.

_____. **Brinquedo e cultura**. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer/Michel de Certeau; tradução de Ephraim Ferreira Alves, 22. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Sobre os Autores

Helemare do Amaral Motta Bueloni

helemare.bueloni@ufes.br

Mestre em Ensino na Educação Básica pela Universidade Federal do Espírito Santo. Licenciada Plena em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo. Licenciada em Informática pelo Instituto Federal de Educação do Espírito Santo. Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Espírito Santo.

Andrea Brandão Locatelli

andrea.locatelli@ufes.br

Graduação em Educação Física (1993), Mestrado (2007) e Doutorado (2012) em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo/UFES. Pesquisadora do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física/Proteoria/UFES; e professora na Universidade Federal do Espírito Santo/UFES. Pesquisa sobre Formação de Professores, Ensino, Práticas pedagógicas e na área de História da Educação no Espírito Santo.



Agroecologia: estratégia de luta para fortalecimento e resistência da Juventude Camponesa

Agroecology: strategy to fight for the strengthening and resistance of the Peasant Youth

Lílian Souza Conceição Santos
Rosineide Pereira Mubarak Garcia

Resumo: Diante dos dois projetos que se apresentam em disputa no campo brasileiro, Agroecologia e Agronegócio é imprescindível a formação dos jovens camponeses nessa importante categoria teórica, a Agroecologia. Este segmento que tem se mostrado cada vez mais importante na continuidade da luta dos trabalhadores do campo, na permanência do território camponês e na garantia da soberania alimentar. Neste contexto, este artigo tem como objetivo colocar em evidência a necessidade e a importância da formação da Juventude Camponesa em Agroecologia, um projeto da classe trabalhadora, que se constitui em um importante alicerce para a construção da agricultura camponesa capaz de confrontar o agronegócio, que tem gerado a destruição do território camponês. A construção desse debate se deu dentro de uma abordagem qualitativa, utilizando-se da pesquisa teórica. Para fazer essa discussão escolhemos dialogar com os principais teóricos que discutem a Educação do Campo, Agroecologia e Juventude. Dessa forma, a pesquisa aportou seu debate teórico a partir de Caldart (2017), Molina (2014), Freire (2011), Primavesi (2002), Altieri (2012), Caporal (2000), Castro (2009), Weisheimer (2013), dentre outros. A Agroecologia se apresentou de forma imprescindível na construção de um novo projeto para o campo brasileiro, onde se pretende a superação desse modelo econômico e agrícola que promove a insustentabilidade da vida no campo. E a juventude é indispensável nessa construção, diante da constante ameaça deste território pelo avanço do agronegócio demandando cada vez mais terra para produção de mercadoria e não de alimento.

Palavras-chave: Agroecologia; Educação do Campo; Juventude e Trabalho.

Abstract: In view of the two projects that are in dispute in the Brazilian field, Agroecology and Agribusiness, it is essential to train young peasants in this important theoretical category, Agroecology. This segment, which has shown itself to be increasingly important in the continuity of the struggle of rural workers, in the permanence of peasant territory and in guaranteeing food sovereignty. In this context, this article aims to highlight the need and the importance of the formation of Peasant Youth in Agroecology, a project of the working class, which constitutes an important foundation for the construction of peasant agriculture capable of confronting agribusiness, which has led to the destruction of peasant territory. The construction of this debate took place within a qualitative approach, using theoretical research. To make this discussion we chose to dialogue with the main theorists who discuss Rural Education, Agroecology and Youth. Thus, the research brought its theoretical debate from Caldart (2017), Molina (2014), Freire (2011), Primavesi (2002), Altieri (2012), Caporal (2000), Castro (2009), Weisheimer (2013), among others. Agroecology was essential in the construction of a new project for the Brazilian countryside, where the intention is to overcome this economic and agricultural model that promotes the unsustainability of rural life. And youth is indispensable in this construction, in view of the constant threat of this territory



due to the advance of agribusiness, demanding more and more land for the production of production of merchandise and not of food.

Keywords: Agroecology; Rural Education; Youth and Work.

Introdução

O modelo atual de agricultura industrial capitalista, representada pelos princípios do agronegócio, entende o alimento como mercadoria e a agricultura como negócio, promovendo desenraizamento dos camponeses de seus lugares, a promoção do esvaziamento do campo e a degradação social e ambiental. Assim, estamos caminhando para a destruição do campo, com o fechamento de escolas e o avanço do agronegócio sobre os territórios dos povos tradicionais e camponeses. Neste cenário, é necessário fazer o debate destas questões e pensarmos coletivamente na construção de um projeto de campo que fortaleça e contribua na resistência camponesa, fazendo a denúncia a esse modelo de produção, que tem gerado a destruição do campo brasileiro.

Frente a esse modelo dominante e hegemônico de agricultura, que se mostra insustentável tanto no aspecto social, como ambiental e humanitário, a Agroecologia traz um conceito de projeto social de desenvolvimento baseado na sustentabilidade ecológica e na equidade social, além das outras dimensões do desenvolvimento. E assim, traz importantes contribuições nessa disputa por um projeto de desenvolvimento para o campo.

Não obstante, a classe trabalhadora precisa se engajar na discussão e construção de um projeto coletivo para o futuro do campo baseado em duas importantes categorias que fundamentam a nossa luta, a Educação do Campo e a Agroecologia, estas que são importantes ferramentas de resistência e fortalecimento dos camponeses e camponesas no seu direito de continuar existindo enquanto camponeses. Buscando, assim, o fortalecimento de uma agricultura de base familiar, alicerçada no modo de produzir camponês.

Diante da necessidade de enfrentamento da crise socioambiental constituída no campo brasileiro provocada por um modelo de desenvolvimento capitalista explorador e socialmente excludente, a Agroecologia se constitui em um importante processo auxiliar na formação de coletivos capazes de estabelecer uma nova ordem nas relações sociais e do ser humano com a



natureza. Sendo assim, é necessário pensar, discutir e inserir nas escolas do campo e nos espaços não escolares de formação, propostas para uma nova dinâmica de desenvolvimento para o campo, um desenvolvimento que respeite o espaço de reprodução ampliada da vida. Assim, a Agroecologia é importante na formação da juventude camponesa, atendendo a demanda deste povo por uma educação humanista e emancipatória, que os contemple em sua necessidade de ter um campo mais justo e ecologicamente viável. E a materialização dessa abordagem nas escolas irá contribuir para o entendimento e enfrentamento político da questão diante da “potencialidade, importância política, ética e formativa de avançar na aproximação entre escolas do campo e agroecologia” (CALDART, 2016, p.1).

Neste contexto, este artigo tem como objetivo colocar em evidência a necessidade e a importância da formação da Juventude Camponesa em Agroecologia, apresentando-a enquanto estratégia de luta para fortalecimento e resistência dessa juventude. Esta categoria que se constitui em um importante alicerce para a construção da agricultura camponesa capaz de confrontar o agronegócio, que tem gerado a destruição do território camponês.

A construção desse debate sobre a necessidade e importância da formação em Agroecologia para a Juventude Camponesa seguiu uma abordagem qualitativa. Para Ludke (1986) esta atitude de pesquisa dá conta de responder às questões propostas pelos atuais desafios da pesquisa educacional.

Nesta abordagem a realidade, enquanto construção social, para ser compreendida precisa ser analisada a partir de diversos aspectos que a compreendem e se relacionam em um determinado contexto.

[...] para os “qualitativos” a realidade é uma construção social da qual o investigador participa e, portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística, que leve em consideração os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas, o que exclui a possibilidade de se identificar relações lineares de causa e efeito e de se fazer generalizações de tipo estatístico (ALVES, 1991, p.55).

Nesta perspectiva metodológica de compreender a realidade e reafirmar o projeto de transformação da sociedade, proposta pela classe trabalhadora, a



Agroecologia e a Educação do Campo, se fazem importantes instrumentos na formação dos coletivos para que se engajem na luta e na construção desse projeto.

Educação do Campo e Agroecologia

337

A Educação do Campo e a Agroecologia são categorias teóricas fundantes para se pensar o campo brasileiro a partir do projeto de campo da classe trabalhadora. Estas propõem muito mais que uma discussão técnica-científica, mas buscam a superação de um projeto histórico da lógica capitalista hegemônica de organização da agricultura a partir do agronegócio, baseado na monocultura, na utilização de agrotóxicos, na concentração de terras, na produção de *commodities* agrícolas para exportação, na busca incessante pelo lucro, na padronização da natureza e na exploração à exaustão do trabalho humano e dos recursos naturais, produzindo a degradação ambiental, social e humana no campo.

Enquanto o capitalismo agrário impõe uma relação devastadora sobre o campo, a Agroecologia recupera os saberes produzidos ao longo da história da humanidade no cuidado com a terra. Tendo como centralidade a vida, fundamentada na agricultura camponesa, na socialização da propriedade da terra, na diversidade cultural, na preservação dos recursos naturais que servem de base à reprodução econômica e social dos camponeses, na produção de alimentos saudáveis, em sistemas de produção diversificados, na valorização do saber popular e articulação deste com o conhecimento científico, no estabelecimento de novas relações no campo que sejam socialmente justas, economicamente viável e culturalmente autêntica.

Assim, existem dois projetos que estão em disputa no campo brasileiro e nesse contexto de disputa, a classe trabalhadora levanta suas bandeiras de lutas, a Educação do Campo e a Agroecologia, para fazer luta e resistência a esse modelo de agricultura que tem gerado a destruição do território camponês. Na construção do Projeto popular, a Agroecologia é o caminho tomado pela classe trabalhadora para a construção da agricultura camponesa capaz de confrontar o agronegócio.



A agroecologia, como parte do projeto de classe dos trabalhadores, não existe sem os camponeses; estes, por sua vez, precisam de formação política e agroecológica para avançar em seu modo próprio de fazer agricultura. Por isso a educação das novas gerações, na escola e fora dela, é imprescindível ao avanço da agroecologia e das forças produtivas da agricultura, na direção de um desenvolvimento humano igualitário e efetivamente sustentável (CALDART, 2017, p.9).

Fica demonstrado assim, que não se faz Educação do Campo sem Agroecologia, pois é um mecanismo de transformação do campo, o pilar da educação que defendemos e estas são estratégias essenciais na luta e resistência dos camponeses para manter o seu modo de vida, os seus saberes e a sua existência social a partir do seu trabalho na terra.

A Educação do Campo é um movimento que surgiu no Brasil no ano de 1998, e é resultado da luta dos trabalhadores rurais e suas organizações, pelo direito a terra, a educação e de existir enquanto camponeses. Esse movimento nasce para reivindicar uma educação que os contemple em seus espaços, modo de viver e produzir, que valorize seus saberes, seja colocada a partir do seu lugar, que incorpore as suas lutas e que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do Campo.

Não basta ter escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo (FERNANDES *et al.*, 2011, p. 27).

O histórico de violência contra a população do campo é assustador, uma história de negação de direitos básicos a sua sobrevivência. Em relação a educação no último censo do IBGE (2010), os dados apontam uma triste realidade no campo brasileiro: 15,5% dos produtores disseram nunca ter frequentado uma escola, 29,7% não passaram do nível de alfabetização e 79,1% não foram além do nível fundamental e 23,05% declararam não saber ler e escrever. A esses povos têm sido negados um direito fundamental para o seu desenvolvimento pleno, a educação, este que garante um melhor exercício de cidadania e participação crítica na sociedade a partir da formação humana integral.



Caldart (2011), coloca o acesso à educação e a permanência no campo do direito e, por isso esta deve servir a formação de sujeitos de direitos, que a partir de uma formação humana, crítica e emancipatória faça uma leitura crítica e reflexiva da sua realidade buscando intervir sobre ela.

Para Arroyo (2011), o projeto de educação deve ser construído com os próprios sujeitos dos direitos que a exigem, reconhecendo o povo do campo enquanto sujeitos das ações para que se vejam e se construam como também sujeitos de sua educação. Neste sentido, Caldart (2011) afirma que um dos traços fundamentais da Educação do Campo é a luta dos povos do campo por políticas públicas que garanta o direito de todos à educação.

O campo para a Educação do Campo é muito mais do que um espaço geográfico, ele é território, como base material da vida, onde os sujeitos constroem sua identidade, sua cultura e suas relações sociais, por isso é território.

O território é um trunfo dos povos do campo e da floresta. Trabalhar na terra, tirar da terra a sua existência, exige conhecimentos que são construídos nas experiências cotidianas e na escola. Ter o seu território implica em um modo de pensar a realidade (FERNANDES & MOLINA, 2005, p.8).

Diferente do agronegócio que compreende o campo simplesmente como espaço de produção de mercadorias. Assim os sujeitos do campo constroem um jeito próprio de agir e pensar sobre a sua realidade, produzindo seus próprios espaços, instituindo a educação como uma das dimensões fundamentais na constituição desse território, assim sendo, é possível observar no campo, as formas distintas como os territórios do campesinato e do agronegócio se organizam:

Um exemplo importante é que enquanto o agronegócio organiza o seu território para a produção de mercadorias, dando ênfase a esta dimensão territorial, o campesinato organiza o seu território para realização de sua existência, necessitando desenvolver todas as dimensões territoriais. Esta diferença se expressa na paisagem e pode ser observada nas diferentes formas de organizações de seus territórios (FERNANDES, 2006, p.29).

Enquanto o agronegócio considera apenas uma dimensão do seu território, a dimensão econômica, tornando o seu território homogêneo, com as



monoculturas e com pouca gente diante da área transformada em mercadoria, marca do território do agronegócio, o território camponês é marcado pela diversidade na paisagem caracterizada pela maior presença de pessoas que constroem suas existências, onde (re)produzem sua cultura e produzem seus alimentos.

A Educação do Campo nasce da crítica e da tomada de posição da população que vive no campo em relação à realidade educacional desse meio. Lutando por políticas públicas que garantam o direito dos povos do campo a uma educação que seja no e do campo: “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2011, p. 149).

Assim, essa nova proposta de educação se alicerça nas práticas sociais dessas populações, nos seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser e produzir, e de se relacionar com a terra.

Por Educação do Campo concebe-se toda a ação educativa que incorpora espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher a si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos, pantaneiros e extrativistas (SILVA, 2004, p.6).

Os sujeitos da Educação do Campo são os camponeses, negros, indígenas, quilombolas, sujeitos de resistência, e esta educação se faz atrelada as suas lutas, as lutas sociais do campo, as lutas por um novo projeto de campo onde a produção agrícola esteja atrelada ao respeito à vida no campo. Não podemos falar da educação desses povos sem considerar as condições materiais de sua existência, sem fazer uma leitura dessa realidade e sem promover a organização do povo para que se engaje na luta pela conquista de direitos. Sujeitos que resistem a um processo violento de expatriação, negação de sua história, destruição de sua cultura e suas memórias coletivas.

Digo que os coletivos caiçaras, caboclos, camponeses e índios são índios (e não 33% índios) no sentido de que são o produto de uma história, uma história que é a história de um trabalho sistemático de destruição cultural, de sujeição política, de " exclusão social" (ou pior, de "inclusão social"), trabalho esse que é propriamente interminável (CASTRO, 2001, p.11).



Povos que lutam pelo direito de ser e existir no seu lugar, diante de uma demanda cada vez mais crescente por terras para produção de *commodities* e retira dos povos originários, comunidades tradicionais e camponeses mais do que terra, roubam deles o seu território, o seu espaço de vida. “O enfrentamento dessa nova agroestratégia deve ser pautada por visões que não restrinjam à terra a sua dimensão econômica produtiva, mas a tomem como território, espaço de ser e existir” (SAUER, 2013, p.10).

O projeto de Educação do Campo traz uma reflexão pedagógica que vê o campo como lugar que produz formação através das relações que o homem e a mulher constroem entre eles e com a terra para promover sua existência.

É um projeto de educação que reafirma, como grande finalidade da ação educativa, ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte; que compreende que os sujeitos se humanizam ou se desumanizam sob condições materiais e relações sociais determinadas; que nos mesmos processos em que produzimos a nossa existência nos produzimos como seres humanos; que as práticas sociais e, entre elas, especialmente as relações de trabalho conformam (formam ou deformam) os sujeitos (CALDART, 2011, p.154).

A Educação do Campo tem o trabalho como princípio educativo. É através do trabalho que o sujeito se constrói como pessoa, ao mesmo tempo em que constrói a sociedade e transforma a realidade em que vive. Para Pistrak (2011) o trabalho é entendido como produção material e cultural da existência humana, é através dele que o homem transforma a natureza para poder sobreviver e criar cada vez mais.

A identidade da Educação do campo é definida pelos seus sujeitos sociais e deve estar vinculada a uma cultura que se produz por meio de relações mediadas pelo trabalho. Assim, o trabalho apresenta outras dimensões, é visto como produção do conhecimento, e este deve ser utilizado para a formação. “Há uma intrínseca e inegável relação entre a educação e a produção material da vida que compreende os processos formativos como constituídos no âmbito das relações sociais, determinadas essencialmente pelo trabalho” (MOLINA, 2010, p.131). Pistrak (2011) afirma que a formação humana não está descolada do real, e propõe uma escola com base no trabalho como meio de formação,



focados na formação de um novo homem através da construção de uma nova realidade social.

Nessa perspectiva de educação, a produção do conhecimento se dá a partir do contexto cultural e político dos seus sujeitos, assim o conhecimento tem origem nas experiências sociais, dialogando desta maneira com a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire. Na medida em que, através de suas lutas constroem outra sociedade, outro campo e outra história esses sujeitos se constroem, sendo assim os próprios oprimidos sujeitos desta educação, que se formam, conscientizam-se e libertam-se. “Assim, como o opressor, para oprimir, precisa de uma teoria da ação opressora, os oprimidos, para se libertarem, igualmente necessitam de uma teoria de sua ação” (FREIRE, 2011, p.252).

A Educação do Campo tem seu fundamento na prática educativa que se tem desenvolvido nos movimentos sociais. O movimento educa e seus sujeitos são formados através das lutas empreendidas pelos movimentos através da intencionalidade formativa produzida na dinâmica de uma luta social e da organização coletiva que pode ser entendida como um processo formativo:

A Pedagogia do Movimento afirma os movimentos sociais como um lugar, ou um modo específico, de formação de sujeitos sociais coletivos que pode ser compreendida como um processo intensivo e historicamente determinado de formação humana (CALDART, 2012, p.546).

Esse processo de formação humana acontece através da ação e reflexão sobre a realidade para transformá-la e à medida que transforma o mundo se forma transformando-se.

A Pedagogia Socialista também contribui com o arcabouço teórico da Educação do Campo, esta pedagogia vinculada às experiências de luta social e política, define diferentes concepções de formação humana frente à concepção proposta pelo capital.

A educação do campo se fundamenta nos princípios da pedagogia socialista – formação humana integral, emancipatória, vinculada a um projeto histórico que busque superar a sociedade de classes – e a uma teoria do conhecimento, que o concebe como imprescindível e voltado para a transformação social (SANTOS *et. al.*, 2010, p.53).



A proposta de Educação do Campo está fortemente vinculada a um novo modelo de desenvolvimento para o campo, um desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável:

A necessidade de mudança do paradigma da educação rural para o da educação do campo se dá não só pela análise crítica da escola rural como também das propostas desenvolvimentistas para o campo, em geral centradas no agronegócio e na exploração indiscriminada dos recursos naturais (BRASIL. MEC, 2007, p.13).

No Decreto de Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo, o artigo 2º trata dos princípios da educação do campo, e entre os princípios no item do II está o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável como um dos princípios:

II- Incentivo à formulação de projetos políticos-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 (2º artigo do Decreto de Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010).

Assim, a Agroecologia é fundamental dentro da proposta da Educação do Campo, atendendo ao seu princípio de um desenvolvimento que gere vida no campo através de um trabalho digno e emancipado. A escola do campo tem um papel muito importante no desenvolvimento das comunidades onde estão inseridas, por isso se faz necessário o ensino e discussões de temáticas direcionados ao desenvolvimento da comunidade nos aspectos sociais, econômico e ambientalmente sustentável.

Os sujeitos do campo precisam ser contemplados no currículo da escola do campo. O currículo na Educação do Campo deve estar voltado aos interesses da vida no campo, os sujeitos que habitam esse espaço, o seu modo de vida e seus contextos de luta, que valorize seus saberes, sua relação com a terra, valores locais e sua cultura. Para Arroyo (2011), o currículo deve ser construído articulado com os anseios, com as necessidades e interesses dos estudantes e com a realidade social. Os estudantes têm o direito a "saber-se", saber-se enquanto sujeito do campo, saber de si mesmo, da história de luta e resistência



do seu povo, das questões do campo, da história do campo brasileiro: "passarão anos na educação fundamental, complementarão a educação média e sairão sem saber nada ou pouco de si mesmos" (ARROYO, 2011, p. 262). A escola do campo precisa ter um currículo adequado aos saberes e às necessidades dos estudantes, que privilegie a permanência dos estudantes no ambiente rural e voltado à Agroecologia como matriz tecnológica para o campo.

E assim este currículo reivindicado por esta educação deve priorizar as questões da vida dos sujeitos, as problemáticas e as potencialidades do contexto local, de modo que suas peculiaridades sejam reconhecidas, respeitadas e levadas em consideração. Buscando atender a um currículo específico no qual o estudante se reconheça e procure compreender a si e ao seu próprio ambiente, dando assim sentido aos saberes aprendidos.

Arroyo (2011), traz o currículo como território em disputa. E quem disputa vez no currículo são os sujeitos da educação do campo, estes exigem ser reconhecidos como sujeitos de experiências sociais e de saberes que requerem ter vez no território dos currículos. Assim esses sujeitos têm pressionado o currículo oficial para incorporar o resultado de suas lutas e não aceitam mais esse currículo empobrecido que tem sido oferecido com a negação de sua história, experiências e lutas.

Através de um currículo voltado ao interesse dos povos do campo e suas especificidades, a escola do campo tem um papel muito importante dentro da comunidade onde está inserida, sendo para esta um referencial na construção coletiva de conhecimentos necessários para a qualificação da vida em todas as dimensões, a partir do diálogo de saberes com a comunidade.

Agroecologia: produção de vida e alimentos saudáveis no campo

O modelo do agronegócio tem gerado a alta concentração de terra, o êxodo rural, a dependência química e da genética, a mecanização e diminuição do trabalho vivo em suas áreas, e uma expressiva estratégia ideológica "O Agro é Pop, o agro é Tec, o agro é tudo" com o argumento de produção. E levou o Brasil a conquistar o título de maior consumidor de agrotóxico do mundo: "Em 2008, o Brasil ultrapassou os Estados Unidos e assumiu o posto de maior



mercado mundial de agrotóxicos” (ABRASCO, 2012, p.15). Esse título é mantido e confirmado por Bombardi (2017). Sendo que toda a população é exposta aos agrotóxicos, por meio de consumo de alimentos e água contaminada. O seu uso tem gerado graves e diversificados danos à saúde provocados por estes venenos. E ainda sérios danos ao meio ambiente com a contaminação das águas, do ar, da chuva e do solo.

Desde o ano de 2016 estamos vivendo um crescente aumento na liberação do uso de agrotóxicos, que se intensificaram nos últimos dois anos. E desde que o atual presidente chegou ao poder, 625 novos agrotóxicos foram liberados, com liberações de produtos altamente tóxicos e proibidos de serem utilizados pela União europeia.

Diante desse cenário devastador produzido pela agricultura capitalista, a Agroecologia se apresenta como uma estratégia de promoção da vida e da saúde. Um projeto da classe trabalhadora que propõe um projeto de campo articulado com um projeto de sociedade que é a favor da vida. Para produzir um campo com a redemocratização do acesso à terra, de sujeitos que tenham suas culturas e o modo de produzir que respeitem a natureza e o seu ciclo, que produza vida e alimentos saudáveis, com a participação dos jovens e das mulheres marca muito forte em construção da agroecologia.

A Agroecologia pensa a agricultura para produção de alimentos, “os alimentos são a base de sustentação da vida humana, toda ela em qualquer tempo” (CALDART, 2016, p.6). Quando falamos de alimento na Agroecologia estamos falando de alimentos saudáveis, que gere vida e saúde a quem se alimenta dele: “Uma agricultura em que especialmente os alimentos possam ser fonte de saúde, de alegria, de vida, como direito de todo ser humano” (CALDART, 2016, p.2). O alimento para a vida, que não só nutre de maneira saudável como forma de manter o funcionamento do nosso corpo, mas também na dimensão prazerosa de saborear, na dimensão espiritual com alimentos produzidos através de uma relação harmoniosa com a natureza e também na dimensão política, porque comer é um ato político, de comer um alimento vindo de uma produção onde o trabalho da juventude e das mulheres são valorizados,



fortalecendo a agricultura camponesa e a construção da soberania alimentar, a partir de relações sociais justas e de trabalho digno e emancipado.

No Brasil, a Agroecologia é compreendida a partir de três dimensões: movimento, ciência e prática: “Assim sendo, podemos afirmar que a agroecologia, como a entendemos no Brasil, possui três dimensões: movimento, prática e ciência” (CARDOSO, 2019, p.139). Considerada um movimento de luta política contra o agronegócio, que representa a reprodução do capital no campo e como este se estabelece nesse espaço. Ela é prática, pois é a partir do histórico da práxis dos povos originários camponeses que ela se constrói e constrói seu conhecimento. E também é ciência no âmbito acadêmico através do conhecimento sistematizado, a partir do conhecimento e sabedoria popular, articulado ao conhecimento científico.

Portanto, a agroecologia é, desde sua origem, uma ciência contra-hegemônica, que procura não ignorar os saberes tradicionais em seus processos, pois, como ensinou Paulo Freire, o conhecimento deve ser construído a partir do diálogo com a população e do olhar sobre o que as pessoas fazem para solucionar seus problemas (CARDOSO, 2019, p. 139).

Marca importante na Agroecologia é o diálogo de saberes, pois diante da trama de conexões que esta propõe a partir de uma relação integradora com a natureza, com as culturas e com a humanidade esta se faz necessária.

E quem compreendia muito bem essa importância do diálogo de saberes era a engenheira agrônoma Ana Primavesi, a pioneira da Agroecologia no Brasil e na América Latina. Foi a primeira mulher a afirmar, num meio exclusivamente masculino, que o solo tem vida, e a propor a conciliação entre as leis da natureza e a agricultura. Além de sua importante contribuição para que a Agroecologia fosse pensada como uma ciência, ao mesmo tempo, considera um saber popular, que vem sendo praticado há séculos pelos camponeses.

Sempre que os manejos agrícolas são realizados conforme as características locais do ambiente, alterando-as o mínimo possível, o potencial natural dos solos é aproveitado. Por essa razão, a Agroecologia depende muito da sabedoria de cada agricultor desenvolvida a partir de suas experiências e observações locais (PRIMAVESI, 2008, p.9).



A Agroecologia vê o agricultor como um experimentador, e a partir de suas experiências constroem o conhecimento na prática diária dentro dos seus agroecossistemas. Esses agroecossistemas possuem uma produção bastante diversificada de alimentos que garante a soberania alimentar dos povos, e a organização da agricultura a partir da Agroecologia, é imprescindível para a promoção da soberania alimentar. Uma síntese do conceito de “soberania alimentar” é apresentada por Stedile e Carvalho (2012):

Soberania alimentar é o conjunto de políticas públicas e sociais que deve ser adotado por todas as nações, em seus povoados, municípios, regiões e países, a fim de se garantir que sejam produzidos os alimentos necessários para a sobrevivência da população de cada local (p.715).

Fica compreendido que para ser soberano e assim protagonista do seu próprio destino o povo precisa ter condições, recursos e apoio para a produção dos seus próprios alimentos. A soberania alimentar e o conhecimento acumulado durante séculos, das gerações estão ameaçados, em meio à tanta negação de direitos e investidas sendo feitas contra à classe trabalhadora, sobretudo à do campo. Os povos camponeses estão cada vez mais reféns das grandes empresas, com a manipulação das sementes, sendo negado a eles o direito da multiplicação das sementes. “As sementes são o berço da biodiversidade e devem estar sob o domínio dos camponeses (as)” (CARDOSO, 2019, p.142).

Caporal e Petersen (2012) afirmam que uma das características marcantes da Agroecologia no Brasil é um vínculo com a defesa da agricultura familiar camponesa, enquanto base social de estilos sustentáveis de desenvolvimento rural: Uma característica marcante do Agroecologia no Brasil é seu vínculo inextricável com a defesa da agricultura familiar camponesa como base social de estilos sustentáveis de desenvolvimento rural (CAPORAL & PETERSEN, 2012, p.66).

Os princípios agroecológicos estão presentes ainda que limitadamente na agricultura camponesa e esta é imprescindível na Educação do Campo, pois foi criada pelos sujeitos que a fazem. Assim a agroecologia deve permear a educação do campo propondo um novo modelo de desenvolvimento do campo,



nas suas diversas dimensões, cumprindo o compromisso da educação do campo com esse povo que trabalham e vivem no campo.

Juventudes do Campo

No Brasil temos 51,3 milhões de jovens, destes 8,6 milhões são jovens camponeses, segundo levantamento realizado pelo último censo do IBGE, em 2010. Este número expressivo da juventude camponesa que corresponde a quase 1/3 da população que vive hoje no campo, tem um papel muito significativo como força de trabalho, na garantia da soberania alimentar, na conservação do nosso patrimônio material e imaterial do campo, na continuidade da luta dos trabalhadores rurais e na permanência do território camponês. Estes jovens representam uma diversidade de formas de reprodução da vida no campo, que se dá em diversos cantos do nosso país, e que é invisibilizada enquanto sujeitos sociais.

De acordo com o Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade. Para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO e a Organização Mundial da Saúde – OMS a faixa etária de 15 a 24 anos de idade é utilizada para classificar a população jovem. Porém, há uma extensa discussão em torno do conceito de juventude e da definição do grupo etário classificado como jovem, não existindo um consenso para a definição sobre juventude.

Essa juventude de que estamos falando não é homogênea, diferentes condições de vida e trabalho produziram diferentes situações juvenis no campo: os jovens agricultores familiares, os jovens assalariados rurais, os jovens quilombolas, os jovens extrativistas, os jovens pescadores e os jovens indígenas. Os processos de socialização nos quais os jovens estão inseridos produzem a especificidade da juventude, formando categorias juvenis diversas no campo e assim se percebe que, não existe uma juventude, mais sim, juventudes rurais:

Este posicionamento, categorizar os jovens por sua socialização principal, rompe com as definições de caráter substancialista sobre a juventude, possibilitando construir a categoria analítica

de modo relacional, isto é, em termos de sua posição num espaço de relações sociais. Com efeito, a reconstrução sociológica da situação juvenil, com base no processo de socialização, confere maior coerência à proposta de privilegiar as noções de juventudes e jovens no plural (WEISHEIMER, 2013, p. 26).

Para reconhecer essa diversidade das populações do campo, das águas e das florestas, é preciso olhar para esse espaço de uma forma bastante heterogênea, não só buscando identificá-la mas reconhecer de fato as formas de vida, de luta, de organização camponesa e as diferentes formas de participação social que constroem esse sujeito.

Quando voltamos o nosso olhar para o debate acerca da Juventude Camponesa, dois problemas chamam a atenção dos pesquisadores deste segmento, a migração e a invisibilidade da juventude rural, como constatou Weisheimer (2013):

Primeiro, as estatísticas dos processos migratórios demonstraram que o êxodo rural, nas últimas décadas, foi protagonizado principalmente por jovens, entre os quais as mulheres constituíram a maioria. Tal fenômeno contribuiu para um acentuado processo de envelhecimento e masculinização das populações rurais. Outro aspecto, menos explícito, porém não menos importante, tem sido a persistência de uma certa situação de invisibilidade social a que estão submetidos os jovens no meio rural (WEISHEIMER, 2013, p.22).

Além do predomínio juvenil nesse movimento migratório, outra característica importante apresentada é a participação em maior número de jovens do sexo feminino. Esse fenômeno tem gerado o envelhecimento e a masculinização das populações no campo, agravando ainda mais o problema da continuidade do campo por populações jovens, sendo que estes homens não conseguirão gerar descendentes para o sucederem na propriedade da família. Evidenciando assim a importância do papel da sucessão geracional para a continuidade do campo, sendo esta permanência garantida pela passagem a um dos filhos da administração da propriedade familiar:

A continuidade da profissão agrícola depende da reprodução social com base familiar, isso porque a sucessão tende a ser endógena, com pelo menos um filho sucedendo o pai na administração da unidade produtiva, sendo pouco freqüente a



adesão a essa atividade por pessoas sem vivência familiar nesse ramo (WEISHEIMER, 2005, p. 27).

A sucessão nas unidades familiares é de extrema importância para a continuidade do campo e a reprodução do modo de vida camponês. O intenso movimento migratório de saída dos jovens do campo terá como consequência milhares de propriedades que não terão sucessão, serão vendidas, ou até mesmo abandonadas. Os jovens agricultores familiares tem um papel estratégico para o desenvolvimento do campo e o fortalecimento da agricultura familiar. Isso reforça a importância deste tema para a Educação do Campo, diante de tantas lutas para garantir o seu território e uma educação que atenda às suas especificidades.

Somado a esses fatores existe ainda a invisibilidade desses sujeitos dentro dos seus espaços de vivência e atuação, não gozando do direito de participar das decisões que impactam na sua vida e no seu futuro.

Trata-se, portanto, de uma ação social que implica em não ver o outro, não enxergar sua existência social e tudo que decorre deste fato. Ou seja, por invisibilidade social entendemos todo um processo de não reconhecimento e indiferença em relação a sujeitos subalternos da sociedade. Esta invisibilidade social nega ao outro o direito ao reconhecimento e à identidade social (WEISHEIMER, 2013, p.23).

Isso significa que esses sujeitos estão imperceptíveis em suas relações sociais, não sendo reconhecidos nos seus espaços e suas demandas estarão fora do bojo das discussões, negando a estes o direito de ser reconhecido e também à sua identidade. Este segmento enfrenta a falta de confiança e autonomia dentro das próprias famílias, estas relações sociais são marcadas pela hierarquia e autoridade, principalmente com relação ao sexo feminino, onde o mecanismo de controle e vigilância é ainda maior:

O peso da autoridade paterna no espaço doméstico é reproduzido nas relações de trabalho familiar e na organização do lote. Essa autoridade cria mecanismos de vigilância e controle sobre os jovens através das relações familiares e demais redes sociais, principalmente mulheres, que se estendem para os espaços que frequentam (CASTRO, 2009, p. 193).



Esse comportamento também é observado em espaços coletivos, não permitindo a participação dos jovens nas tomadas de decisões:

Os relatos dos jovens sobre suas participações em reuniões foram marcados pela desqualificação das suas intervenções pelos adultos. São exemplos falas que expressam a falta de espaço para se participar das decisões no âmbito familiar, como: “Ele [pai] não ouve ninguém. ” E falas que se referem aos espaços de organização de assentamentos e acampamentos, como “Ninguém ouve os jovens”. Mesmo jovens lideranças de movimentos sociais reconhecidos nacionalmente afirmaram vivenciar essa relação de subordinação tanto no espaço doméstico, quanto nos espaços de organização (CASTRO, 2009, p.194).

351

Essa condição de subordinação tem tirado a autonomia e o direito a voz desses jovens de participação política nos espaços onde atuam e na propriedade da família. A renda gerada na propriedade com a participação da sua força de trabalho também não chega até o jovem, e o trabalho das jovens é desvalorizado e são direcionadas ao trabalho doméstico que não gera renda.

Weisheimer (2013), apresenta a juventude rural como um segmento altamente fragilizado de nossa sociedade, invisíveis ao meio acadêmico e ao sistema político, aos quais tem sido negado o acesso ao conjunto de direitos básicos para a constituição de um cidadão, e sendo estes não reconhecidos socialmente como sujeitos de direitos dificilmente conseguiram se tornar pauta nas agendas governamentais:

Entre todos os excluídos e marginalizados de nossa sociedade atual, os jovens que vivem em territórios rurais figuram entre os mais vulneráveis. A invisibilidade social a que estes jovens estão submetidos consiste numa das expressões mais cruéis de exclusão social, uma vez que, dessa forma, eles não se tornam sujeitos de direitos sociais ou alvos de políticas públicas, inviabilizando o rompimento da própria condição de exclusão (WEISHEIMER, 2013, p.23).

A superação dessa invisibilidade social da juventude rural se dará a partir do reconhecimento das diferenças dentro dessa categoria, contribuindo para a não perpetuação da invisibilidade desta riqueza de modos de vida, e diferentes processos de socialização no campo que produzem diversas categorias juvenis que precisam ser reconhecidas nas suas especificidades. “Superar a invisibilidade das juventudes rurais implica em reconhecer que ela não é



simplesmente um elemento da diversidade, mas que contém, ela mesma, toda uma diversidade de tipos sociais” (WEISHEIMER, 2013, p. 26). Nesse contexto de violenta desumanização, estes jovens têm se posicionado: “Apesar de toda essa exclusão a que estão submetidos, estes não desanimam, contudo, esta exclusão é confrontada por manifestações de organizações de juventude rural, cada vez mais presentes no cenário nacional” (CASTRO, 2009, p.195).

Estes jovens, diante desse cenário, têm se constituído em atores políticos e organizados em movimentos sociais do campo de diversas ordens tem reafirmado a sua identidade e as suas bandeiras de lutas:

Esse jovem rural se apresenta longe do isolamento, dialoga com o mundo globalizado e reafirma sua identidade como trabalhador, camponês, agricultor familiar, acionando diversas estratégias de disputa por terra e por seus direitos como trabalhadores e cidadãos (CASTRO, 2009, p.183).

Com um número cada vez mais expressivo de eventos e organizações juvenis, que configurou o campo político da juventude, esta juventude organizada politicamente tem pressionado no campo das políticas públicas, mas não só como público-alvo, querem ser também propositores dessas políticas:

Assim, a partir dos anos 2000, observamos uma presença importante no cenário político nacional: a *juventude* como categoria de identificação política. Nesses 15 anos, podemos afirmar que se configura um *campo político da juventude*. (CASTRO, 2011, *apud* CASTRO, 2016, p. 194).

A promulgação do Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852) em agosto de 2013, principal marco legal das políticas e direitos da juventude brasileira, é outro marco importante para reconhecimento da juventude como sujeito de direitos. Outro passo decisivo foi o Plano Nacional de Juventude e Sucessão Rural (2016), que teve como objetivo integrar e articular políticas, programas e ações para a promoção da sucessão rural e a garantia dos direitos da juventude do campo e afirma a centralidade do papel do Estado na condução dessas ações.

É importante destacar a visibilidade que ganha a diversidade da juventude do campo, das águas e das florestas, que ganham identidade política nos movimentos sociais rurais e passam a ser representadas e demandarem suas questões específicas. Porém, apesar de tantas conquistas, uma parcela ainda



muito grande da população jovem no campo ainda convive com a falta de autonomia e de escolha quanto a ficar ou sair do campo, pois sem a educação no campo, o acesso à terra e a créditos rurais não conseguiram construir sua autonomia:

Para muitos jovens, viver no *mundo rural*, hoje, ainda significa enfrentar barreiras para sua autonomia e suas possibilidades de escolha. Ou seja, as possibilidades reais de escolarização, acesso à terra e à renda, muito valorizados como caminhos para a construção de autonomia, não estão ao alcance de muitos, mesmo após 14 anos dos governos Lula-Dilma. Apesar dos esforços empreendidos nesse período, muitas dessas demandas não foram atendidas (CASTRO, 2016, p.200).

Não podemos mais falar em fixar os jovens no campo, mas sim de criar condições para que os jovens que querem permanecer permaneçam com a oferta de serviços públicos, condições de moradia, de mobilidade, de geração de renda, de construir a família em um ambiente saudável, criando assim condição de vida no campo e cidadania. E assim, convivemos com as fragilidades na materialização dessas conquistas, com a falta de políticas permanentes não tendo se concretizado enquanto política de Estado.

As juventudes do campo, das águas e das florestas tem se constituído enquanto sujeitos políticos, e nos últimos 15 anos, organizados em movimentos sociais tem forjado uma luta para garantir as condições de permanência no seu território, com qualidade de vida e cidadania:

Existe uma geração de jovens organizados nos movimentos sociais sindicais, extrativistas, camponeses, indígenas, quilombolas, ribeirinhos e pescadores que luta pela permanência da juventude de uma forma articulada com a mobilização por um desenvolvimento rural justo, inclusivo e sustentável, social e ambientalmente (CASTRO *et.al.*, 2017, p.295).

A permanência dessas juventudes no campo, pode significar a garantia da segurança alimentar do nosso país, a continuidade da agricultura familiar, a conservação do patrimônio cultural e tradições nas comunidades camponesas, indígenas e tradicionais.

A agricultura familiar é quem alimenta a população brasileira, e ela tem disputado a produção de alimento de forma agroecológica. Segundo Castro *et.al.*



(2017), a produção de alimentos no Brasil depende fortemente da agricultura familiar camponesa, sendo esta responsável pela maior parte da produção de mandioca, feijões, leite de vaca, suínos e por parte importante da produção de milho, arroz, café, trigo e ovos que são consumidos pelas famílias brasileiras.

E o jovem é a possibilidade de reprodução desse modelo que produz alimento saudáveis, que tem uma relação com a natureza, que conserva os recursos naturais. Este modelo que traz o conhecimento da agricultura familiar camponesa e das comunidades tradicionais e indígenas. E a continuidade dessa missão pelos jovens é que vai garantir a segurança alimentar do nosso país: “Termos gerações se sucedendo nessa missão é central para garantirmos a segurança alimentar que o Brasil vem conquistando” (CASTRO *et.al.*, 2017, p.297).

E assim a Agroecologia tem se tornado agenda prioritária para as juventudes, ao lado de temas bastante relevantes como a terra e a Educação do Campo: “É nesse contexto que a agroecologia e a produção orgânica também se tornam visíveis como agenda prioritária da juventude, ao lado da educação do campo, da geração de renda e do acesso à terra” (CASTRO *et. al.* 2017, p.295). Assim, esse segmento nos diversos espaços de participação social e política tem pautado a Agroecologia como modelo de desenvolvimento rural sustentável do seu território: “Pode-se afirmar que a juventude aparece como um segmento que abraçou a agenda da agroecologia como central nas suas pautas de reivindicação” (CASTRO *et.al.*, 2017, p.302).

E diante da crise ambiental instalada pelo capitalismo voraz que demanda cada vez mais recursos e terras, só é possível pensar na continuidade de vida no campo a partir dessas duas categorias, juventude e agroecologia. Contudo, para ter essas categorias presentes no campo, que garantirão a continuidade da vida, da produção de alimentos saudáveis e do território camponês, se faz necessária a reforma agrária e uma política agrícola centrada na agricultura camponesa com base agroecológica e na juventude, e a garantia das condições ampliadas de vida para que o jovem permaneça no campo, se assim o quiser.

Considerações finais



A juventude é indispensável para a continuidade do território camponês e a garantia da nossa segurança alimentar, diante da constante ameaça deste território pelo avanço do agronegócio demandando cada vez mais terra para produção de *comodities* agrícolas, ou seja, produção de mercadoria e não de alimento. A continuidade da luta dos trabalhadores rurais também é materializada no jovem camponês. E assim, entendendo a importância da continuidade da luta e da permanência do território camponês, na perspectiva do campo enquanto espaço de vida, com comunidades, com a produção de alimentos saudáveis, com relações sociais humanas e justas, enquanto produtor de cultura e com dignidade e justiça social, é imprescindível a formação em Agroecologia para a Juventude Camponesa nos espaços escolares e não escolares, diante da importância política, social, cultural e econômica deste tema para a construção de um campo mais digno, feliz e com sustentabilidade da vida.

Esta Pesquisa fomentou a construção de uma proposta de Formação em Agroecologia com a Juventude Camponesa em Amargosa-BA. Esta proposta foi fundamentada nos princípios da Educação do Campo e da Agroecologia, tendo a pesquisa e o trabalho como princípio educativo, partindo da realidade desses estudantes e centrada na dialética para construção do conhecimento agroecológico.

Nesta formação que iniciamos, utilizamos um questionário diagnóstico com a turma para fazermos um levantamento inicial dos conhecimentos trazidos pelos estudantes e avaliarmos o quanto esta formação irá contribuir com o processo emancipatório social e humano dos sujeitos envolvidos. O Inventário da Realidade foi utilizado como instrumento de pesquisa para levantar e registrar de forma organizada os dados da realidade das comunidades onde estavam inseridos estes estudantes, e para garantir os registros e a memória do processo vivido eles tinham um diário coletivo de campo. Todos os dados levantados nas comunidades inventariadas foram socializados e discutidos com a turma. A partir das problemáticas identificadas, os estudantes se posicionaram apresentando propostas de ações para transformar essa realidade. Assim, esta formação contribuiu com o processo emancipatório desses estudantes que a partir de uma



postura crítica e reflexiva fazem a leitura da sua realidade e produzem um conhecimento para transformação desta.

Neste contexto, a Agroecologia se apresenta de forma imprescindível na construção de um novo projeto para o campo brasileiro, onde se pretende a superação desse modelo econômico e agrícola que promove a insustentabilidade da vida no campo. E isso só será possível a partir da inserção desta importante temática nas escolas do campo e nos espaços não escolares de formação. Neste sentido, é necessário iniciar essa discussão imediatamente nestes espaços, tendo como objetivo o fortalecimento das escolas do campo, sendo estes espaços de luta e resistência dos povos.

Referências

_____. **Juventude rural, do campo, das águas e das florestas: a primeira geração jovem dos movimentos sociais no Brasil e sua incidência nas políticas públicas de juventude.** Revista de Ciências Sociais, nº 45, Julho/Dezembro de 2016.

_____. **Sobre a invisibilidade social das juventudes rurais.** Revista Desidades, nº 1, ano 1, Dezembro de 2013.

Acesso em: julho/19.

ALVES, A. J. **O planejamento de pesquisas qualitativas em Educação.** Faculdade de Educação-UFRJ. Cad. Pesq., São Paulo, maio 1991, p.53-61.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis: Vozes, 2011.

BOMBARDI, L. M. **Geografia do uso de agrotóxicos no Brasil e conexões com a União Europeia.** São Paulo: FFLCH-USP, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Cadernos Secad 2. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas.** Brasília, 2007.

BRASIL. **Política Nacional de Educação na Reforma Agrária** (Decreto nº 7.352, 04/11/2010).

CALDART, R. S. **Caminhos para transformação da escola: trabalho, agroecologia e estudos nas escolas do campo.** 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

CALDART, R. S. **Escolas do Campo e Agroecologia: uma agenda de trabalho com a vida e pela vida!** Porto Alegre, fev 2016. Disponível em: <[https://www.unioeste.br/portal/arq/files/GEFHEMP/01Escolas do Campo e Agroecologia.pdf](https://www.unioeste.br/portal/arq/files/GEFHEMP/01Escolas_do_Campo_e_Agroecologia.pdf)>. Acesso em: 01 julho de 2019.



CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 4ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. In: ARROYO, M., CALDART, R. S. e MOLINA, M. C. (Orgs). Por uma Educação do Campo. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CAPORAL, F.R.; PETERSEN, P. **Agroecologia e políticas públicas na América Latina: o caso do Brasil**. Agroecología. v.6, 2012, p.63-74.

CARDOSO, I. M. **A questão agrária, agroecologia e soberania alimentar**. In: MOLINA, M. C.; MARTINS, M. de F. A.(orgs.). Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil. 1. ed. Belo Horizonte, MG : Autêntica Editora, 2019.

CARNEIRO, F F; PIGNATI, W; RIGOTTO, R M; AUGUSTO, L G S. RIZOLLO, A; MULLER, N M; ALEXANDRE, V P.; FRIEDRICH, K; MELLO, M S C. **Dossiê ABRASCO – Um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde**. ABRASCO, Rio de Janeiro, abril de 2012. 1ª Parte.

CASTRO, E. G. **Juventude rural no Brasil: processos de exclusão e a construção de um ator político**. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Vol. 7, nº. 1, jan-jun 2009).

CASTRO, E. G., FERREIRA, A. T., SERRADOURADA, R. N., CARVALHO, E. **Juventude e Agroecologia: a construção de uma agenda política e a experiência de Planapo**. In: SAMBUICHI, R. H. R. et al (org.). A política nacional de agroecologia e produção orgânica no Brasil: uma trajetória de luta pelo desenvolvimento rural sustentável– Brasília: Ipea, 2017.

CASTRO, E. V. “No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é”, Entrevista à equipe de edição, originalmente publicada no livro **Povos Indígenas no Brasil** disponível em [2001/200https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB.../No_Brasil_todo_mundo_é_índio.pdf](https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB.../No_Brasil_todo_mundo_é_índio.pdf)

FERNANDES, B. M. & MOLINA, M. C. **O campo da educação do campo**. 2005. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf>

FERNANDES, B.M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”**: texto preparatório. In: ARROYO, Miguel, CALDART, Roseli S. e MOLINA, Mônica C. (Orgs). Por uma Educação do Campo. 5ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERNANDES, M. **Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais**. In: Molina, M. C. (org.). Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília: MDA, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.



IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. Educação e deslocamento. Resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2010b. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br> .

LUDKE, M. ; ANDRE; M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo:EPU, 1986.

MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília, MDA/MEC, 2010.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PRIMAVESI, A. M. **Agroecologia e manejo do solo**. Revista Agriculturas, volume 5, nº3, Setembro de 2008.

SANTOS, C.E.F.; PALUDO, C. ; OLIVEIRA, R.B.C. **Concepção de Educação do Campo**. In: UFBA. Universidade Federal da Bahia. Cadernos didáticos sobre educação no campo. Org: TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; et all. – Salvador: EDITORA, 2010.

SAUER, S. Reflexões esparsas sobre a questão Agrária e a demanda por terra no Século XXI. In: **A Questão Agrária no Brasil. Debate sobre a situação e perspectivas da reforma agrária na década de 2000**. João Pedro Stedile (org.); Douglas Estevam (assistente de pesquisa). 1. ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, Maria do Socorro. **Educação do Campo e Desenvolvimento**: uma relação construída ao longo da história, 2004. <http://www.forumeja.org.br/ec/files/Texto%20Base%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo.pdf> Acesso em 30/04/2011.

STEDILE, J. P & CARVALHO, H. M. **Soberania Alimentar**. In: CALDART, R., PEREIRA, I. B., ALETEJANO, P., FRIGOTTO, G. (ORGS). Dicionário de Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

WEISHEIMER, N. **Juventudes rurais**: mapas de estudos recentes. Brasília: MDA, 2005.

Sobre os Autores

Lílian Souza Conceição Santos

lilianscon@hotmail.com

Mestre em Educação do Campo (2020) e Especialista em Educação no Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (2014). Licenciada em Biologia pela Universidade Federal da Bahia (2007). Atua como professora de Biologia da Rede Estadual de Ensino da Bahia.



Rosineide Pereira Mubarack Garcia

rose.mubarack@ufrb.edu.br

Doutora em Educação/UFBA (2008), Mestre em Ensino, Filosofia e História das Ciências/UFBA (2004), Especialista em Psicopedagogia aplicada ao Desenvolvimento de Recursos Humanos/CEPOM (1997) e Pedagoga/FEBA (1995). Professora Associada da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), docente do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo (CFP/UFRB) e do Programa de Pós-graduação em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social (CCAAB/UFRB) e Licenciatura em Biologia (CCAAB/UFRB).

359



O protagonismo e as práticas pedagógicas dos egressos da Licenciatura em Educação do Campo no contexto do território ribeirinho da Amazônia paraense tocantina¹

The protagonism and pedagogical practices of the graduates of Graduates in Field Education in the context of the river territory of the Paraense Amazon region of Tocantian

Jenijunio dos Santos
Mônica Castagna Molina

Resumo: Tendo como parâmetro as dimensões da formação da Licenciatura em Educação do Campo, averigua-se as práticas dos egressos, da referida Licenciatura, do campus Abaetetuba-Pa, diretamente nos seus locais de atuação. Para efeito das análises buscou-se o aporte epistemológico do Materialismo Histórico Dialético, e como método a Pesquisa Participante e as técnicas Roda de Conversa; aplicação de formulários e realização de entrevistas. Concluiu-se que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo de Abaetetuba, na contradição inerente ao movimento da realidade e mediado por uma práxis emancipatória, tem formado educadores que, pela prática pedagógica, produção do conhecimento e engajamento em lutas sociais, está contribuindo com os processos de resistência ao avanço do capital na Amazônia tocantina.

Palavras-chave: Licenciatura em Educação do Campo. Território Ribeirinho. Práticas pedagógicas. Educação do Campo.

Abstract: Taking the dimensions of the proportion formation as a parameter in Field Education – LEdoc, investigate the practices of the graduates, of the referred graduation, from the Abaetetuba-Pa campus, directly in their locations. For analyzes purposes, the epistemological contribution of materialism was sought dialectical history, and as a method participant research and wheel techniques conversation; application of forms and conducting interviews. It was concluded that the Field Education Course of Abaetetuba campus, in contradiction inherent in the movement of reality and mediated by a praxis emancipatory, has trained educators who, through pedagogical practice, production of knowledge and engagement in social struggles, is contributing for the processes of resistance to the advance of capital in the Tocantine Amazon.

Keywords: Graduation in Field Education. River Territory. Pedagogical Practices. Field Education.

Introdução

A heterogeneidade de identidades dos povos que habitam a Amazônia, tem uma relação direta com a complexidade dos ecossistemas nela existentes: a terra firme; a floresta com suas nuances (florestas de terra firme, de várzea, de

¹ Este artigo é parte de uma tese de doutorado sem financiamento.

igapós) e os rios, forjando identidades que vão se constituído na relação de trabalho com a água, a floresta, a terra e a produção decorrente dessa relação.

Entre esses sujeitos destacam-se os ribeirinhos, que têm no trabalho uma dimensão ontológica, pois é por meio dele que vão se constituindo suas identidades e culturas. Pela produção, eles vão criando e recriando a sua própria vida, satisfazendo suas necessidades e lutando para terem sempre as condições de produzir a própria vida material.

No entanto, a região amazônica sempre esteve no centro dos interesses dos exploradores dos recursos naturais, desde a chegada dos primeiros europeus na região, até os dias atuais, com o avanço do capital sobre todo o território. O cenário atual da “comercialização” da Amazônia se dá pelo agronegócio (OLIVEIRA, 2012), hidronegócio (COSME, 2017), mineralnegócio (MICHELOTTI, 2019), e todas as suas interfaces, o que, em suma, são projetos de “entrega” da Amazônia para o capital internacional. O impacto disso é a destruição da floresta e a morte dos povos que nela vivem, assim como de toda a biodiversidade.

O agronegócio representa hoje um profundo processo de mudança na lógica do capital de acumular recursos na agricultura. Nessa lógica hegemônica de organizar a agricultura, a partir das monoculturas e da transformação dos alimentos em commodities, é necessário acumular cada vez maiores extensões de terra, o que provoca um intenso processo de desterritorialização dos sujeitos camponeses (OLIVEIRA, 2012).

Os desafios dos educadores que atuam nessa região e que têm a educação como prática da liberdade (FREIRE, 2011) e compromisso com a causa dos povos da Amazônia são imensos. É nesse contexto que a Educação do Campo no território ribeirinho tem buscado contribuir para o fortalecimento da identidade dos sujeitos que nele residem, tornando-se uma aliada dos movimentos sociais (Montano e Duriguetto, 2011) que enfrentam cotidianamente o poder dos grupos capitalistas que avançam sobre esse território, provocando todo tipo de conflito.

Por isso a escola do campo, pensada como parte de um projeto maior de educação da classe trabalhadora, se propõe a construir uma prática educativa que efetivamente fortaleça os



camponeses para as lutas principais, no bojo da constituição histórica dos movimentos de resistência à expansão capitalista em seus territórios (MOLINA; SÁ, 2012, p. 325).

Nessa assertiva, entende-se que a Escola do Campo se propõe a ser uma alternativa para os sujeitos do campo, antagônica à escola hegemonicamente burguesa, urbana e que serve à conformidade das classes trabalhadoras aos projetos capitalistas. Essa concepção de escola exige a construção de caminhos para a transformação da forma escolar atual (CALDART, 2011, 2017) que, entre outras coisas, passem pelo currículo e suas matrizes formativas e organização pedagógica e por professores formados pela Epistemologia da Práxis (BITTENCOURT BRITO, 2017).

A Formação de Educadores do campo, através das LEdoCs, teve sua experiência inicial no ano de 2007. Esse curso se expandiu por meio do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO)² e atualmente forma educadores que possam trabalhar nos diversos territórios que compõe o campo, entre eles o território ribeirinho. (MOLINA; SÁ, 2011).

O curso de Licenciatura em Educação do Campo tem como objetivo formar educadores para atuar nos anos finais do ensino fundamental e médio em três dimensões: a docência por área de conhecimento, a gestão de processos educativos escolares e a gestão de processos educativos (MOLINA; SÁ, 2012, p. 468). Essas três dimensões possibilitam a formação que vai além da docência, o que faz dos sujeitos dessa formação serem reconhecidos como educadores, pois sua ação educativa é para além da sala de aula.

Nessa perspectiva as dimensões formativas da Licenciatura em Educação do Campo deverão responder as necessidades do educador que atua com populações ribeirinhas, nos aspectos pedagógicos e de entendimento do contexto político, social, cultural e econômico que essa população vive, pois,

² O PROCAMPO foi constituído a partir das reivindicações da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, articulado por intermédio da Secadi, que convocou as instituições públicas para apresentarem projetos de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo. O Programa implantou um projeto piloto em quatro Universidades: Universidade de Brasília (UnB); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).



somente a partir desse entendimento da realidade local ele poderá contextualizar a sua ação pedagógica numa perspectiva contra-hegemônica ao capital que historicamente tem feito da escola um espaço importantíssimo para manter a lógica de dominação e exclusão (FREITAS, 1995).

No município de Abaetetuba, no Pará, há um campus da Universidade Federal do Pará - UFPA³, denominado Campus do Baixo Tocantins, onde está instalada a Faculdade de Formação e Desenvolvimento do Campo (FADECAM), composta pelos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e o Curso de Tecnologia em Agroecologia e Pós Graduações.

A primeira turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo, do campus de Abaetetuba, ingressou em 2011, sendo que até 2019 já foram formados aproximadamente 300 educadores qualificados para trabalhar nas escolas do campo na região do Baixo Tocantins, na perspectiva de responder as demandas dos sujeitos que vivem nos territórios do campo, da floresta e dos rios da Amazônia paraense tocantina.

O que segue são relatos e reflexões a partir do material recolhido com os egressos desse curso (atas de ações, fotografias, entrevistas) ou das inserções feitas nas comunidades junto àqueles que exercem as funções de docente e de gestor escolar, buscando identificar as contribuições da Licenciatura em Educação do Campo para o fortalecimento do território ribeirinho e a luta contra o avanço do capital nesse território.

As práticas dos egressos na docência e na gestão dos processos educativos escolares

As práticas dos egressos, aqui apresentadas, foram sistematizadas a partir de uma intensa convivência com eles diretamente no lócus de sua ação, nas escolas e comunidades em que desempenham suas funções de docentes e de gestores escolares. Esse acompanhamento aconteceu em duas comunidades distintas: uma na Ilha do Rio Maúba e outra no Rio Abaeté. Foram acompanhados 03 egressos na docência e 01 na gestão escolar.

3 <http://www.ufpa.br/cubt/index.php/historico>.



Uma dessas escolas está localizada na Ilha do Rio Maúba, uma das 72 ilhas que compõe a região insular do município de Abaetetuba. Esta escola está distante da sede do município cerca de 35,82 km, sendo que o tempo da viagem é em torno de 03h (três horas) de barco “Freteiro⁴” até chegar à Comunidade de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, que fica localizada às margens do rio. Nessa comunidade, encontra-se a Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Sra. do Perpétuo Socorro.

De acordo com as informações desses egressos, a comunidade tem cerca de 250 famílias, cujos membros vivem e trabalham sobretudo como extrativistas vegetais, principalmente do açaí, ou são pequenos comerciantes, servidores públicos, e pescadores artesanais de peixe e camarão. Vale destacar que com o avanço da pesca predatória, o peixe foi sumindo, e hoje, na comunidade, a pesca é somente para o próprio consumo.

A comunidade é composta por casas feitas em madeira, em alvenaria e mistas (alvenaria e madeira) enfileiradas nas margens do Rio Maúba. Como é uma ilha de várzea, não há estrada de terra firme, e o que liga as casas por onde as pessoas andam é uma grande “ponte” feita com duas linhas de tábuas contínua interligando as casas, como ilustrada pela foto a seguir.



Fonte: Dos Santos, 2019 (Acervo da pesquisa)

⁴ O “freteiro” é um barco de transporte coletivo, que faz fretes para as comunidades ribeirinhas de Abaetetuba.

Essa ponte liga os dois lados da Comunidade ao centro onde encontra-se um complexo de construções composto pela igreja, dedicada à Nossa Sra. do Perpétuo Socorro, o barracão da Santa, que serve para as reuniões da comunidade e os eventos sociais, tais como aniversários e festas em geral, e as instalações da unidade escolar em estudo.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Perpétuo Socorro conta com uma estrutura física composta por 06 salas de aulas, uma secretaria, uma cozinha, um depósito de merenda e dois banheiros. Seu funcionamento em dois turnos (manhã e tarde) contou em 2019 com 307 estudantes, sendo 112 da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ligados à Rede Municipal de ensino, e 195 estudantes dos anos finais do ensino fundamental, que são atendidos em 07 (sete) turmas ligadas ao Sistema Modular de Ensino (SOME⁵) da Rede Estadual. A Escola possui o seguinte quadro de servidores: 01 diretora, 07 professores, 02 vigias, 04 serventes, 04 rabeteiros⁶.

A outra escola acompanhada foi a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental 15 de Agosto, localizada na comunidade do Rio Abaeté, distante do centro da cidade em torno de 00:15h de barco. A comunidade é composta por 108 famílias, que vivem do extrativismo, da pesca, do comércio ou do funcionalismo público na saúde e educação.

Esta escola atende 60 alunos no turno matutino, dividido em Educação Infantil e nos 05 (cinco) anos iniciais do Ensino Fundamental e é toda construída em alvenaria. Por sua vez, sua composição é feita por uma sala de diretoria, cozinha, 04 banheiros dentro do prédio, uma secretaria, refeitório, depósito de merenda e 4 salas de aulas. Estas estão com piso de lajota e ventiladores, sendo uma destinada à educação infantil e três ao ensino fundamental.

⁵ Esse sistema de ensino é gerenciado pela Rede Estadual de Educação em Parceria com os municípios e tem como objetivo levar a escolarização dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para as populações do Campo, nos seus territórios. Quanto à logística, o Estado assume os professores, que ganham diferenciadamente dos demais da Rede, enquanto o município entra com a estrutura de alojamento para os professores e espaço físico para as aulas, que nem sempre é na escola.

⁶ Rabeiteiro é como são chamados os trabalhadores que conduzem os barcos escolares. O nome deriva de outro tipo de embarcações a “rabeta”. Quem conduz a rabeta é o rabeiteiro.

É nesse contexto escolar e comunitário que foi feito o acompanhamento dos egressos da Licenciatura em Educação do Campo de Abaetetuba, no desenvolvimento de suas ações na gestão e na docência, entre temores, desafios, incertezas e muito desejo de estarem fazendo a diferença no trabalho, como expressa a gestora de uma das escolas:

Eu tenho só quatro meses na gestão da escola, aqui eu estou vivendo um choque de realidade, pois embora eu tenha me interessado pela gestão ainda quando eu estava na graduação, durante uma disciplina de gestão e coordenação, inclusive minha monografia na conclusão do curso foi sobre a gestão no SOME, mas quando chega na realidade da escola são muitos desafios. Vejo que pelo fato de não termos um PPP, tudo está descontextualizado, e entendo que para a transformação da escola temos que ter a cara da Educação do Campo nela, seus princípios... Há uma ideia na comunidade de que a escola perfeita é a da cidade. Não! Não tem escola perfeita! Mas temos que trazer o que tem de bom na escola da cidade para a nossa, mas numa realidade contextualizada. Já conseguimos a internet, penso que nossos educandos têm que ter direito a esses recursos. Hoje, eles e toda a comunidade vem aqui fazer pesquisas, usam a minha sala, minha não, é deles, pois o computador fica na sala da direção e eu tenho que acompanhar as outras realidades da escola. Tem muita coisa a ser feita, porém a burocracia da escola consome meu tempo. Mas irei encontrar ainda o caminho para superar esse desafio (EGRESSA 1, 2019).

Esse desejo de mudança passa pelo entendimento de que a escola não está conectada com a realidade da comunidade, sendo que é necessária, na visão da Egressa, uma transformação da forma escolar que passe pela construção de um Projeto Político Pedagógico capaz de dar uma identidade à Escola do Campo. A egressa não romantiza a realidade e enfatiza que “não há escola perfeita”, percebendo que não basta o PPP para essa transformação da escola naquela que ela entende como Escola do Campo. Esta postura corrobora com o pensamento de que

A tarefa social que está posta ao curso é a de preparação de educadores para uma escola que ainda não existe, no duplo sentido, de que ainda precisa ser conquistada e ampliada quantitativamente no campo, e de que se trata de construir uma nova referência de escola pra as famílias e comunidades que organizam sua vida em torno dos processos de trabalho/produção camponesa (CALDART, 2011, p. 127).



Ao fazer as entrevistas e acompanhar as outras atividades da gestora, percebia-se a movimentação de pessoas da comunidade na escola para fazer pesquisas via internet ou mesmo para tirar algumas dúvidas sobre a reunião que iria haver no outro dia sobre o início da construção do Projeto Político Pedagógico.

A burocracia existente na organização educacional escolar é algo que ela sente como prejudicial à atividade de coordenação do Projeto Político Pedagógico e ao desenvolvimento das ações pedagógicas como um todo. De fato, são ofícios a serem feitos, levantamentos de dados solicitados pela Secretaria de Educação, reuniões externas que duram até três dias, tendo em vista que um dia destina-se à viagem, outro à reunião e o seguinte ao retorno à comunidade.

Essa é uma realidade da maioria das escolas do campo, o que não é diferente das demais escolas que estão em territórios ribeirinhos, pois, em muitos casos, essas gestoras também são as secretárias das escolas, as coordenadoras pedagógicas e até mesmo as merendeiras. Quando é preciso deslocarem-se para a sede do município para as reuniões, a situação complica-se mais ainda, devido às grandes distâncias que os fazem se ausentar da escola, como o ocorrido com a gestora.

Após passar por todas as salas para ver como estava ocorrendo às aulas, ela se dirigiu para a casa, onde acontecem as aulas de uma das turmas do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME). Das 07 turmas do SOME nessa escola, uma acontece na sala de uma casa da comunidade que foi alugada. Enquanto a família vive sua vida rotineira nos outros cômodos, na sala está acontecendo a aula de ciências no momento que em que foi feita a pesquisa.

Ela entra na sala e conversa com os alunos, com a professora de Ciências, que já foi professora dela quando estudante do SOME. Em seguida, escuta as demandas da professora e dos estudantes e diz que está indo para a Sede do Município em breve e conversará sobre suas demandas na Unidade Regional de Educação (URE).



Durante a visita, percebeu-se que a gestora cuida bem dessas turmas do SOME, mesmo não sendo da sua competência pois ela é Diretora da escola da rede municipal que cede as salas para a realização das aulas do referido sistema de ensino, que é da competência da rede estadual. Sobre esse envolvimento com o SOME ela enfatiza:

Eu não sou funcionária do Estado, sou da prefeitura, no entanto eu não posso deixar de dar apoio a esses professores do SOME, que são do Estado. Não ganho para fazer esse trabalho extra, mas é questão de envolvimento com a comunidade, a turma é composta por educandos da comunidade, se quero que ela...a comunidade tenha mais envolvimento com a escola, pois nela tem que ter a participação de todos, por isso eu já tenho quase a participação de todos da comunidade na escola, você vai ver amanhã no Estudo sobre o PPP. Entendo que a escola é de todos, eu não posso chegar aqui querendo mudar tudo, ou mudar tudo sozinha. Quando eu cheguei aqui, havia um conflito entre a escola e a comunidade, e como tenho feito para amenizar essa situação? Fico às vezes pensando... pensando no Princípio da Gestão Democrática... ela para existir tem que ser participativa. Então chamo todos. Tem um moço na comunidade que tem a maior experiência em organização da comunidade, sempre estou consultado ele. Pergunto aos professores... o pessoal da limpeza... os rabeteiros... Às vezes tem gente que não entende e pensa que não tenho segurança no trabalho que faço. Não é isso, é que quero construir uma escola de todos (EGRESSA 1, 2019).

Diante do exposto, percebe-se que a comunidade tem uma importância no seu pensar escola, pois ela entende que é com o envolvimento da comunidade na escola que vai ser possível uma mudança na realidade escolar, zelando-se, assim, pelo princípio da gestão democrática. Não há Escola do Campo sem gestão democrática, sem a participação da comunidade e dos sujeitos coletivos na gestão da escola, pois o princípio da participação está na gênese da Educação do Campo.

A Educação do Campo foi criada por sujeitos coletivos que são parte da classe trabalhadora do campo. Sujeitos de diferentes lutas sociais que se associam com a finalidade de organizar uma luta comum: a luta do povo que vive e trabalha no campo pelo acesso à educação pública, o qual historicamente lhes tem sido negado. Essa luta começa por garantir escolas públicas no campo, e que possam se construir como escolas do campo (CALDART, 2019, p. 59)



É nessa perspectiva que a gestora pensa em um Projeto Político Pedagógico específico para a realidade da escola discutido com toda a comunidade. Nesse contexto, ela organizou ou estudo para iniciar a construção desse documento, algo que já vinha sendo discutindo com a comunidade, especialmente no que tange à sua importância na construção da identidade da escola.

A preparação para esse estudo começou na tarde anterior ao dia marcado, quando a gestora, em uma “rabeta” conduzida pelo irmão dela, levou vários instrumentos de trabalho da casa para a escola. Eram matapi, puçar⁷, rede de pescar, mudas de açaí, entre outros, que iriam ser usados na mística⁸. No outro dia, muito cedo, ela já estava na escola para acolher os participantes que se fizeram bem representar. Estavam presentes todos os professores, a equipe da limpeza, da merenda, assim como os rabeteiros e representantes da comunidade. Uma vez sentida a falta da representação dos educandos, ela enfatizou que deveria ter chamado alguns que moravam nas proximidades da escola.

Ela participou de todo o processo do evento, seja na organização, na execução e na avaliação. Durante a mística, que envolveu todos, ela cantou enquanto outro egresso tocava. Esse envolvimento em todas as etapas desse encontro de estudo reafirmava, de certa forma, um discurso que ela havia feito sobre o exemplo que procura dar a sua equipe.

Procuro não cobrar as pessoas algo que eu antes não tenho feito. Que moral eu tenho para cobrar alguém sobre alguma coisa se eu mesma não faço. É assim... eu chego sempre no meu horário, procuro não faltar, eu tenho que ser frequente. Eu tenho vergonha de cobrar algo que não consigo fazer. Então, eu não falto, assino meu ponto, e quando preciso falar com alguém sobre isso, eles me escutam, pois sabem que estou cobrando algo que faço (EGRESSA 1, 2019).

⁷ Matapi e puçar são instrumentos de pesca de camarão e peixe.

⁸ A mística está nas religiões, nos encontros de grupos, nos movimentos políticos e sociais e tem um lugar importante no currículo da Licenciatura em Educação do Campo. É o ato de manifestar através da arte, do canto, da dança, da poesia e da plasticidade, todo o poder transformador e encorajador daqueles e aquelas que lutam, sonham e buscam motivações para a caminhada e resistência.



Essa coerência buscada no desenvolvimento do trabalho no que tange à relação entre o que se diz e que se faz constitui um diferencial em sua prática, que em certa medida vai ao encontro de um dos elementos de transformação da forma escolar enumerado por Caldart (2015, p. 118) que é a relação entre teoria e prática.

No âmbito da prática dos egressos que estão atuando na docência, percebemos um empenho em fazer um trabalho que tenha sentido para os educandos, contextualizado. O efeito disso pode ser visto na aula desenvolvida por um egresso da Licenciatura em Educação do Campo de Abaetetuba que atua em uma turma de Educação de Jovens e Adultos - EJA.

A turma em questão é composta por 07 (sete) alunos adultos, na faixa etária de 40 a 50 anos, alguns na alfabetização e outros no 2º e 5º ano – realidade bastante desafiadora para quem é formado para trabalhar com os anos finais do ensino fundamental e ensino médio com ênfase em Ciências da Natureza, como ele mesmo relata.

Uma das dificuldades maior que tenho encontrado é o fato de trabalhar com alunos que estão diferentes anos escolares. São 05 anos diferentes em uma turma. Aí eu tenho que fazer planos de aula diferenciados, pois tenho que dar sentido pra eles determinados conteúdos e para isso tenho que levar em consideração a vivência do aluno e isso não é fácil. Tenho que levar ele a ter interesse pelo assunto. E eu nunca imaginava trabalhar com esses alunos, até porque a maioria é da alfabetização, e eu não fui preparado para trabalhar na alfabetização. Mas tá sendo bem legal essa experiência, mesmo com todas as minhas dificuldades, por conta de que eles têm muita vivência, eles têm mais de trinta anos. Na primeira aula, eu disse: nós estamos aqui para trocar conhecimento. Trocar conhecimento do que está no livro e com a vida de vocês (EGRESSO 2, 2019).

Esse esforço em superar essas dificuldades particulares do educador e o desejo de dar sentido aos conteúdos trabalhados foi expresso durante o desenvolvimento da aula que foi acompanhada com muita atenção pelos estudantes.

A aula tinha como tema o Boto e foi trabalhada na perspectiva do respeito ao meio ambiente e da importância que todos os elementos e animais tem para o equilíbrio da natureza. O interessante é que a abordagem que ele usou na sala



de aula foi bem diferente daquela usada em relação ao boto pelo folclore. Embora depois ele apresente uma paródia que traz esses elementos folclóricos, a discussão anterior foi sobre sua importância para o equilíbrio da reprodução dos peixes.

A aula começou com uma atividade de cópia do quadro, que continha uma paródia de autoria do educador. Em seguida, houve a leitura do texto copiado do quadro e uma conversa sobre a letra, com abertura para as impressões de cada um. Alguns se reportaram ao folclore, outros sobre a pesca predatória desses animais para uso em simpatias. Depois que todos problematizaram o tema, ele pegou o violão e começaram a cantar a paródia, sendo esse um momento em que os educandos timidamente também cantaram.

Ainda retomando a fala anterior do egresso, na qual ele diz que nunca havia pensado em trabalhar com a alfabetização, chama atenção a realidade identificada nesse grupo: o fato de não estarem atuando nas áreas de sua formação ou etapas da educação adequadas. Como o curso ainda não é plenamente reconhecido pela rede pública de ensino municipal de Abaetetuba e nem pela do Estado do Pará⁹, os egressos não conseguem fazer concurso específico que tenha paridade com sua formação. Assim, a entrada na docência acontece a partir da indicação de um político (geralmente vereador), que lhes facilita a contratação para lecionarem na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e na EJA – etapas administradas pelo município, sobre a qual se tem influência.

Retomando a questão das práticas dos egressos, acompanhamos o dia de trabalho de mais dois que estavam exercendo a docência. Era 07h da manhã de um dia muito chuvoso, e a professora estava na frente da escola esperando os estudantes. Ela recebia cada um com abraços e ia mandando entrar na sala de aula, composta por crianças de 04 e 05 anos. Havia “varais” com a produção das crianças, que apresentava conteúdos da realidade do campo e também da cidade, como meios de transportes – barcos, canoas (transportes ribeirinhos) e carros, bicicletas, aviões, próprios de outras realidades. Percebia-se, pelo fato

⁹ O município de São João do Araguaia (Pará) abriu edital em 2020 com concurso para egressos das LEdoC. Há também registros de editais com concursos para esses egressos nos Estados de Santa Catarina, Paraná e Paraíba.



das figuras não estarem dispostas aleatoriamente, que a professora fazia uma relação do conhecimento local com o global.

No início da aula, ela ponderou que muitos estudantes haviam faltado devido à forte chuva e distribuiu cartelas com os nomes deles para que colocassem no quadro de presença. Depois, enquanto ela olhava as atividades que havia passado para os maiores fazerem em casa, ela distribuiu folhas de papel para que as crianças desenhasssem como estava o tempo naquele dia.

Ao término da aula, ela disse que devido à chuva, não havia muitas possibilidades de outras metodologias como ela gosta de fazer, principalmente aquelas fora as salas como a que foi desenvolvida para trabalhar a lateralidade. Uma aula que foi bem significativa, pois segundo ela, as crianças foram levadas para o pátio da escola para aprender o lado direito e o lado esquerdo a partir do movimento da cheia e da vazante da maré, um fenômeno que desde cedo as crianças ribeirinhas conhecem, e nesse caso bem antes da lateralidade.

Embora tenha sido essa a experiência relatada pela professora (de uma aula passada) a qual foi plena de movimento do corpo numa relação com a natureza e o ambiente local, a aula acompanhada naquele dia não teve muita ludicidade (algo que é inerente ao aprendizado na Educação Infantil) e isso pode ser interpretado a partir de incompatibilidades da formação, como a própria egressa relata.

Parece que eu vivia um sonho, que era o de me formar na Licenciatura para contribuir com o meu lugar. Pois vejo que no SOME, muitos professores estão lá só pelo dinheiro, não tem um envolvimento com nossa vida. As vezes os nossos professores diziam que nós iríamos assumir o nosso lugar, pois quem tem que estar no campo, no território ribeirinho somos nós... Mas eu me formei e não vi nada disso. A gente sai com muita vontade de trabalhar, sabe! Mas a realidade é outra. Logo que eu me formei fiquei 01 (um) ano desempregada, sem nada. E hoje estou não no que me formei, mas no que é necessário pra minha comunidade. Se a necessidade é para a Educação Infantil, estou aqui. Já são três anos que trabalho na Educação Infantil. Um dia eu li que o mundo não é dos fortes, mas daqueles que conseguem se adaptar. Tenho que fazer valer a pena onde estou (EGRESSA 3, 2019).

O relato mostra como a professora sente falta de uma formação mais específica para trabalhar com a Educação Infantil e como, ao falar do SOME, ela



reconhece que o seu “lugar” não é ali, pois sonhava em ser professora dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, mas, depois de uma forma resignada, diz que tem que fazer valer a pena onde ela está. Esta tem sido a realidade da maioria dos que estão no exercício da docência.

Ainda nessa escola, foi encontrado outro egresso no exercício do magistério mas com atuação fora da sua formação Licenciatura em Ciências da Naturas , pois trabalhava na educação geral com os educandos de uma turma multisseriada com educandos do 3º, 4º e 5º. A aula, que era de matemática, estava bem dinâmica, e o professor dividiu em três grupos para a atividade. Dois deles, a partir de jogos, iam realizando de forma coletiva a resolução dos problemas que lhes eram apresentados, enquanto olhava as atividades nos cadernos do terceiro grupo.

Essa metodologia, além de ajudar na formação para o coletivo, também facilita o atendimento do professor quanto aos diversos educandos que recebem nas turmas multisseriadas, uma vez que precisam suprir as demandas de todos os educandos, que estão em diferentes níveis de aprendizagem, sendo, pois, um desafio ao exercício da docência.

Ao término da aula, o professor ficou esperando outros funcionários da escola que iriam pegar o mesmo barco e aproveitou para socializar outras experiências que fez com a turma, como a destacada no relato a seguir.

É muito importante para a identidade deles, que a escola trabalhe com a agroecologia. Nesse sentido eu tenho trabalhado com eles a compostagem, o adubo orgânico a partir das folhas, com caroço de açaí, eu tenho tudo isso ali atrás. Temos também mudas de plantas. Fizemos um projeto do minhocário com eles, tudo isso para ir influenciando a sua relação com o nosso ambiente, no respeito com a natureza e fortalecendo suas identidades (EGRESSO 4, 2019).

Esse relato mostra o quanto a formação na Licenciatura com os conceitos da agroecologia e relação com os elementos do campo foi importante e influenciou nas práticas do professor. Ainda que ele não esteja trabalhando no âmbito de sua formação específica, consegue dialogar com os educandos a partir dos conteúdos de sua formação e da realidade que circunda o campo. De



fato a agroecologia perpassa todo o currículo da Licenciatura da Educação do campo por entender que

Na agroecologia, o diálogo de saberes é importante, pois ela pressupõe uma nova forma de se relacionar com a natureza, com a sociedade e com todas as inter-relações culturais existentes em uma trama de conexões. Pra tal, a agroecologia diz respeito também às “novas” estratégias de produção do conhecimento, ensino e aprendizagem, porque é necessária a busca de outros caminhos, que não os hegemonicamente constituídos, para o ato de aprender e ensinar (CARDOSO, 2019, p. 137).

De fato, mesmo diante das dificuldades que tem encontrado para inserir-se nas escolas para lecionar nas suas áreas específicas de formação, esse profissional se percebe com um conhecimento diferenciado em suas práticas pedagógicas e entendem que a Licenciatura em Educação do Campo lhes proporcionou uma compreensão mais ampla da realidade.

Eu me vejo uma profissional diferenciada, tem um olhar mais amplo. A tecnologia pra mim, é para além do computador, televisão... e nas minhas aulas eu trago, o remo, a canoa, múltiplas tecnologias, que também são de ensino e aprendizagem, é a minha prática. O cotidiano dos meus alunos estão cheios de tecnologias (EGRESSA 3, 2019).

Diante do exposto, a professora entende ainda que a comunidade é detentora de uma tecnologia diferenciada, fruto da sua relação com a natureza e do trabalho dos sujeitos. E ela busca trabalhar com essas tecnologias no sentido de valorizar seus saberes e fortalecer a identidade desses sujeitos, ampliando o olhar sobre a própria tecnologia.

Essas práticas aqui apresentadas, sejam da gestão dos processos educativos, sejam no âmbito da docência, apresentam sinais de que esses egressos têm uma concepção diferenciada de educação, e qual a educação que eles querem para o campo. No entanto, as condições materiais que se apresentam, como o trabalho precarizado em forma de contrato e estarem exercendo a docência em outros níveis de escolarização para os quais não foram preparados, tornam-se mais desafiadoras ainda.

As prática dos egressos na gestão dos processos comunitários



O licenciado em Educação do Campo tem uma característica intrínseca a sua própria condição de sujeito do campo: envolver-se com a comunidade de origem. Essa dimensão da formação desse educador, é uma necessidade apresentada pelos próprios movimentos sociais do campo e que a Licenciatura em Educação do Campo busca responder a partir de um currículo vinculado com os processos de vida dos sujeitos e das comunidades.

Este perfil de educador do campo que os movimentos demandam exige uma compreensão ampliada de seu papel, uma compreensão da educação como prática social, da necessária inter-relação do conhecimento, da construção de novas possibilidades de vida e permanência nesses territórios pelas lutas coletivas dos sujeitos do campo; pretende-se formar educadores capazes de promover profunda articulação entre escola e comunidade (MOLINA; SÁ, 2012, p.468).

O que segue nesse item são os registros de como os egressos têm colocado em prática nas comunidades os conhecimentos teórico-práticos que adquiriram durante a formação. De certa forma, essas ações são uma devolutiva que o curso oferece às comunidades que referendaram os candidatos.

Os egressos da Licenciatura em Educação do Campo do Campus de Abaetetuba, também tem um envolvimento com suas comunidades. São coordenadores de associações, secretários de centro comunitário, coordenadores de pastorais na comunidade católica, coordenadores dos projetos de assentamento agroextrativista, membros de sindicatos, de movimentos sociais, partidos políticos, entre outras organizações sociais.

No contexto do território ribeirinho a comunidade é uma referencia da organização política e administrativa pela qual os ribeirinhos fortalecem seus laços familiares, sua identidade e buscam catalisam os serviços públicos para a resolução das suas necessidades.

Nessa perspectiva, 'a comunidade' é base para a formulação de demanda de um espaço público legitimado para os investimentos dos serviços municipais. Além disso, o termo 'comunidade' designa um grupo de lealdades primordiais, preferentemente com reconhecimento oficial, pelo registro da fundação de uma associação em cartório: equivale então à unidade associativa, base de gestão de ações políticas (NEVES, 2009, p.72).



É se reconhecendo orgânico a uma comunidade que os egressos quando ingressaram no curso já tinham um envolvimento com os Movimentos Sociais, sindicatos e com a própria comunidade. Os que não tinham sentiram a necessidade de participar envolver-se nas lutas de sua comunidade, por entenderem essa relação da Educação do Campo com a organização social, de um modo geral.

Quando eu fui fazer minha entrevista, eu disse que queria fazer a Licenciatura para melhor contribuir com a minha comunidade. Esse meu desejo me fazia ver que eu poderia contribuir muito mais com a minha comunidade fazendo a Licenciatura da Educação do Campo, pois ela trabalha a questão da identidade, tem envolvimento com os Movimentos Sociais, com as questões sociais; e isso me fez ter um amor muito grande pela Educação do Campo. Hoje eu posso dizer que a Educação do Campo não é só uma perspectiva; ela é de fato um desenvolvimento. Essa palavra parece ser pretenciosa, mas ela é um desenvolvimento, porque ela vem ensinar todo o processo histórico, a luta dos Movimentos Sociais, a fazer um processo de resistência de fato. Quando defendemos a Educação do Campo defendemos um projeto de direito dos povos do campo... Só a Educação do Campo ensina a luta, a resistência (EGRESSO 5, 2018).

Essa fala do Egresso foi colhida durante a inserção com ele no I Seminário de Educação do Campo e Resistência dos Povos e Comunidades Tradicionais de Abaetetuba - PA, em novembro de 2018 (MAB AMAZÔNIA,2018_) e mostra o quanto o curso foi fundante para fortalecer o desejo inicial dele, que era de melhor contribuir com a comunidade. De fato, ele hoje desenvolve funções fundamentais em seu território, além de ser uma referência do engajamento da juventude nos Movimentos Sociais. Atualmente, ele é o coordenador da Associação de Moradores das Ilhas de Abaetetuba (AMIA) e Coordenador da Pastoral da Juventude (PJ).

Ao longo de 2019, esse Egresso conseguiu fazer várias ações, entre as quais uma que ele estima ser muito importante: conseguir otimizar várias ações entre a PJ e a AMIA ,enquanto coordenador das duas instituições, no sentido de fortalecer o território ribeirinho.



Entre essas ações ele destaca as visitas a várias comunidades que estão para ser impactadas negativamente pelo porto que a CARGILL¹⁰ está em processo de implantação na região, além de reuniões diversas para planejar ações de resistência em defesa da vida, junto com outras entidades e movimentos sociais. Reflexo disso, a paróquia das ilhas, o MORIVA- Movimento dos Ribeirinhos e ribeirinhas das ilhas e Várzeas de Abaetetuba, a Colônia dos Pescadores Z14 protocolaram ofícios de todas as entidades para adiar a audiência pública da CARGILL.

Vale destacar que na Pastoral da Juventude (PJ) foram desenvolvidas pelo egresso, várias atividades e encontros com o objetivo de envolver os jovens nas questões relacionadas com a sociedade, com a ecologia e na defesa do território e contra os grandes empreendimentos. Ele esteve assessorando a roda de conversa com jovens na Semana da Criança de 2019, que teve como tema "territórios livres, criança protegida". E como última ação destaca-se a Missão Jovem Paroquial realizada em 06 (seis) comunidades da paróquia com o tema: "Juventude ribeirinha e quilombola, guardiã da Casa Comum", ocasião na qual se discutiu a ecologia integral e a Terra como lugar que deve ser cuidado e protegido por todos.

Lembrando a fala do Egresso quando diz que pretendia entrar na Licenciatura da Educação do Campo para melhor ajudar a comunidade, percebe-se pelas ações que ele conseguiu seus objetivos. As ações também apresentam um forte envolvimento com as questões macro, como a luta contra os grandes projetos capitalistas que estão na pauta da resistência, como o Terminal Portuário de Uso Privado da CARGILL, que pode trazer grandes impactos às comunidades ribeirinhas.

¹⁰ Abaetetuba-PA está na rota do Agronegócio e Hidronegócio (na Amazônia é mais claro o quanto esses projetos são complementares), pois está em curso o avanço do projeto de construção da Hidrovia Tocantins-Araguaia e um terminal portuário de uso privado da Cargill Agrícola na ilha do Capim. Segundo o Relatório de Impacto Ambiental (RIMA, 2017) do empreendimento, o Terminal Portuário de Uso Privado (TUP) de Abaetetuba é um empreendimento portuário de acesso total através de rios que receberá cargas de grãos (principalmente milho e soja) da região Centro-Oeste do País, especialmente dos estados do Pará, Maranhão, Piauí, Tocantins, Rondônia e Mato Grosso. A rota será pelo rio Amazonas e seus afluentes Tapajós, Tocantins e Madeira, o que permitirá a exportação e o transbordo de cargas em todo este circuito.



Estas ações estão em profunda sintonia com o currículo da Licenciatura que pensa formar um educador capaz de pensar os processos educativos e de reprodução da vida para além da escolarização e capaz de intervir positivamente na resolução dos problemas da comunidade.

Na execução desta licenciatura deve-se partir da compreensão da necessária vinculação da educação do Campo com o mundo da vida dos sujeitos envolvidos nos processos formativos. O processo de reprodução social destes sujeitos de suas famílias – ou seja, suas condições de vida, trabalho e cultura não podem ser subsumidos numa visão de educação que se reduza a escolarização (MOLINA; SÁ, 2012, p. 467).

Esse compromisso com sua classe social e com o território se reverbera ainda, em várias frentes, como na liderança dos Projetos de Assentamentos Extrativistas, nos Sindicatos, nos Movimentos Sociais em geral, nos partidos políticos e nos diferentes conselhos, como o Conselho Tutelar. Nesse contexto, entende-se que a formação teórica não está desvinculada da prática social e política, o que faz da Licenciatura em Educação do Campo uma grande referência para a resistência dos sujeitos do campo, da floresta e das águas.

A Formação de Intelectuais comprometidos organicamente com o território ribeirinho: uma dimensão da formação revelada pela pesquisa

Os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, tem formado um grupo de intelectuais comprometidos com o seu território no sentido de produzir conhecimentos que sejam capazes de contribuir para as estratégias de fortalecimento e de resistência dos territórios frente ao avanço do capitalismo, sendo essa outra dimensão curricular que tem se apresentado no percurso do movimento da história.

Essa dimensão também se apresenta no curso de Abaetetuba, pois os egressos têm conseguido entrar nos cursos de pós graduação *lato e stricto sensu*. No levantamento realizado para a pesquisa, além de vários egressos que já concluíram cursos diversos tipos de cursos de especialização, encontrou-se também 03 (três) mestres, 09 mestrandos e uma doutoranda, o que é muito significativo para um curso relativamente novo, como esse do campus de Abaetetuba. A seguir, apresentar-se-á um quadro com o nome desses egressos;



ano de ingresso na Licenciatura da Educação do Campo; Programa de Pós Graduação no qual ingressou, e os temas de suas pesquisas.

Quadro de Egressos da Licenciatura em Educação do Campo de Abaetetuba na Pós-Graduação stricto sensu

EGRESSOS MESTRES nº 03			
01	Nome: Dadiberto Pereira Azevedo	Turma: 2012	Programa: PPG-CDS/UnB
Tema: A construção social do mercado de Açaí para fortalecer a gestão territorial na ilha do capim, no município de Abaetetuba no estado do Pará. Ano 2019			
02	Nome: Gerlane da Silva Ferreira	Turma: 2012	Programa: PPGEICIT/UFPA
Tema: Memória Social e Resistência : a construção do Plano Popular de Desenvolvimento Sustentável da Região a jusante da Usina Hidrelétrica de Tucuruí (PPDS-jus). Ano 2019.			
03	Nome: Laércio Farias da Costa	Turma: 2012	Programa: PPGEDUC/UFPA
Tema: Saberes tradicionais, memória e cultura: análise das práticas culturais da Comunidade Quilombola do Itacuruçá (Abaetetuba/Pará) Ano 2019			
EGRESSA DOUTORANDA nº 01			
01	Nome: Gerlane da Silva Ferreira	Turma: 2012	Programa: PPGSA/UFPA
Tema: As (re) Configurações Territorial e Identitária: análise dos atingidos a partir do plano popular de desenvolvimento sustentável da região a jusante da Usina Hidrelétrica de Tucuruí			
EGRESSOS MESTRANDOS nº 09			
01	Nome: Edineuza Pantoja Moraes	Turma: 2011	Programa: PPGEICIT
Tema: Agricultura Familiar no Mercado de Alimentação Escolar (PNAE) no município de Igarepé.			
02	Nome: Paulo Emil Rodrigues Chaves	Turma: 2011	Programa: PPGEICIT
Tema: Faces e interfaces do gênero: Imaginário social e poder em um território de Educação do Campo na Amazônia			
03	Nome: Antônio Correa Novaes	Turma: 2012	Programa: PPGCIT
Tema: Política Pública de Nucleação voltada para as Escolas do Campo no município de Abaetetuba-Pa: uso intensivo de transporte escolar			
04	Nome: Marília dos Santos Fernandes	Turma: 2012	Programa: PPGEICIT
Tema: Dragão de Ferro e a eminente chegada da ferrovia.			
05	Nome: Benedito de Brito Almeida	Turma: 2013	Programa: PPGEICIT
Tema: O aumento da produção do açaí (<i>Euterpe oleracea</i> mart.) e as alterações socioambientais na várzea de Igarapé Miri/PA			
06	Nome: Samara de Souza Machado	Turma: 2013	Programa: PPGEICIT
Tema mestrado: Agrobiodiversidade dos quintais agroflorestais da região do Vale do Acará: Estudo de caso da comunidade quilombola do Cravo, Concórdia do Pará – PA			
07	Nome: Rafael de Jesus Correa Quaresma	Turma: 2014	Programa: PPGEICIT

Tema: Educação Ambiental para as comunidades Ribeirinhas: entre a política ambiental e as interações socioambientais na comunidade do Baixo Tucumanduba, Abaetetuba-Pa			
08	Nome: Janete Rodrigues Botelho	Turma: 2013	Programa: PPGCIT
Tema: Caracterização do sistema de produção do açaí: monocultura versus extrativismo.			
09	Nome: Gracilene Ferreira Pantoja	Turma: 2014	Programa: PPGEICIT
Tema: Análise e Implementação de Políticas Vinculadas à epidemiologia em comunidades ribeirinhas do município de Igarapé-Miri, Pará.			

Fonte: Pesquisa de campo. Elaboração do Autor

O quadro em tela mostra que os egressos estão pesquisando as questões que envolvem os seus territórios, o que denota o entendimento de que sua formação foi pautada na realidade do envolvimento com a comunidade, algo já visto nas três dimensões da Licenciatura e que se reverbera na produção do conhecimento.

Os temas abordados estão diretamente ligados aos conflitos que os sujeitos do campo, das águas e da floresta têm vivenciado na Amazônia. Essa produção do conhecimento que está em curso a partir dos egressos da Licenciatura em Educação do Campo denota a concepção de educação que essa licenciatura vem tecendo para os sujeitos do campo e ribeirinhos.

A produção do conhecimento na Educação do Campo [...] vincula-se à compreensão de que o conhecimento científico também é um produto histórico e social inserido na sociedade capitalista contemporânea e marcado pelos intensos conflitos nela presente. Essa concepção educativa materializa-se pela luta de classes no campo brasileiro, colocando-se como parte e ao lado do polo do trabalho, assumindo e defendendo a educação como um direito a um bem público e social (MOLINA; ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2019, p. 05).

O conhecimento que os egressos da Licenciatura em Educação do Campo de Abaetetuba estão produzindo reflete esse posicionamento do lado da classe trabalhadora e dos seus territórios. De fato, isso é perceptível quando se identifica pesquisas voltadas à questão do avanço do capital sobre a Amazônia. Há 03 (três) estudos ligados à questão da monocultura do açaí, que tem gerado contradições nas comunidades ribeirinhas, pois ao mesmo tempo que gera trabalho (na perspectiva capitalista), gera a destruição da floresta,



dificultando o próprio extrativismo do fruto. Há, ainda, uma pesquisa sobre o projeto da estrada de ferro que irá ligar Marabá a Barcarena para escoar a produção do agronegócio, dos minerais e do setor florestal.

Ainda sobre os impactos ambientais, o trabalho de mestrado da egressa Gerlane da Silva Ferreira, em continuidade no doutorado, chama atenção por dar voz aos sujeitos atingidos. Assim, nota-se nessa e outras pesquisas que existe uma coerência desses pesquisadores com o próprio objeto de estudo, buscando um aprofundamento na questão.

Sobre Educação Ambiental, vimos uma pesquisa envolvendo comunidades ribeirinhas e 02 (duas) envolvendo as comunidades quilombolas. Sobre Educação do Campo são duas pesquisas, uma que envolve a questão de gênero e outra o problema da nucleação escolar. No que tange à agricultura, há uma pesquisa que faz um estudo sobre agricultura familiar no mercado de alimento escolar no contexto do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

Algo que chama atenção nessa produção é o fato de que a origem da formação desses egressos é em uma Licenciatura, no entanto, somente 05 (cinco) pesquisas abordam temas de educação e no âmbito de suas políticas. Essa realidade pode ter uma interferência da área de conhecimento em que eles são formados, que é Ciências da Natureza, e no conjunto das disciplinas que compõe o currículo pode ter havido uma ênfase maior na perspectiva de questões não ligadas às práticas da docência. Ou, ainda, pode ter interferência da linha de pesquisa adotada pelo próprio Programa de Pós-Graduação, onde a maioria dos egressos tem seus projetos de pesquisa aprovados.

No entanto, o conjunto de temáticas das pesquisas mostra o quanto o campo e o território ribeirinho estão em disputa pelo capital e como isso gera inúmeros conflitos, enquanto, por outro lado, está aumentando a resistência dos povos desses territórios. E nesse contexto pode-se incluir como resistência a própria formação desses intelectuais orgânicos (Gramsci, 1995) aos territórios do campo.

Diante do exposto, a produção do conhecimento desses intelectuais busca desvelar, colocar em evidência os conflitos, as contradições de um



sistema econômico que apesar da crise anunciada por vários estudiosos, avança sobre a Amazônia como uma das últimas trincheira que poderá salvá-lo.

Considerações finais

Os educadores formados pela Licenciatura em Educação do Campo quando estão na docência buscam respeitar os saberes da comunidade e desenvolver o processo ensino-aprendizagem numa perspectiva contextualizada, apresentando sua particularidade numa totalidade do conhecimento historicamente construído. Isso corrobora a atribuição de significado às vidas dos estudantes, os quais passam por um processo emancipatório mediante o qual tornam-se protagonistas de sua aprendizagem e produtores de outros conhecimentos.

Na gestão dos processos educativos, esse educador tem elementos teóricos necessários para suscitar na comunidade escolar o entendimento de que a escola destinada à classe trabalhadora não responde as suas necessidades e que deve ser transformada na sua forma e conteúdo. Para tanto, ela tem que estar em um constante diálogo com a comunidade e os movimentos sociais ou não conseguirá responder às necessidades materiais próprias daqueles estudantes.

A partir do acompanhamento da inserção dos egressos na gestão dos processos comunitários, foi possível perceber o quanto suas ações deles têm fortalecido a organização comunitária e a formação da identidade das populações ribeirinhas, elementos necessários para o enfrentamento dos projetos capitalistas que avançam sobre seus territórios.

Para formar os educadores nessas três dimensões, a Licenciatura em Educação do Campo, tem buscado um denso aporte teórico, que tem repercutido no preparo dos egressos para entrar na Pós Graduação buscando constituir-se enquanto pesquisadores e intelectuais comprometidos com seu território.

Diante do exposto, entende-se que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo de Abaetetuba, na contradição inerente ao movimento da realidade e mediado por uma práxis emancipatória, tem formado educadores que, pela prática pedagógica, produção do conhecimento e engajamento em lutas sociais,

está contribuindo para os processos de resistência ao avanço do capital na Amazônia tocantina.

Referências

BITTENCOURT. Brito; Márcia Márcia. **Formação de professores na perspectiva da Epistemologia da Práxis**: análise da atuação dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília. 2017. 348 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

383

CALDART, Roseli Salete. Caminhos para a transformação da escola. *In*: CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Miguel Enrique; DAROS, Diana (org.). **Caminhos para a Transformação da Escola**: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 115-138.

CALDART, Roseli Salete. Concepção de Educação do Campo: um guia de estudo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (Orgs.). **FORMAÇÃO DE FORMADORES** – Reflexões as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

CALDART, Roseli Salete. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? *In*: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo** - Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.95-122.

CALDART, Roseli Salete. Licenciatura em Educação do campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? *In*: CALDART, Roseli. Salete; FETZNER, Andréa Rosana; FREITAS, Luis Carlos de.; RODRIGUES, Romir. (orgs.). **Caminhos para transformação da escola**: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, v.1, p. 248, 2010.

CARDOSO, Irene Maria. A questão agrária, agroecologia e soberania alimentar. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (Orgs.). **FORMAÇÃO DE FORMADORES** – Reflexões as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

CARGIL AGRICOLA; AMBIENTARE SOLUÇÕES EM MEIO AMBIENTE. **Relatório de Impacto ambiental – RIMA**. Terminal Portuário de Uso Privado - TUP Abaetetuba. 2017. Disponível em: http://www.sema.pa.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/RIMA_TUP_Abaetetuba.pdf. Acesso em: 20 fev. 2018.



COSME, Claudemir Martins. Crítica à transformação capitalista da água em mercadoria: águas para a vida, não para a morte. In: COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Conflitos no Campo – Brasil 2016**. Goiânia: CPT Nacional – Brasil, 2017. p. 121- 132.

DOS SANTOS, Jenijunio. **LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E TERRITÓRIO RIBEIRINHO**: desafios e potencialidades na formação de educadores para a resistência na Amazônia.2020. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011

FREITAS, Luís Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas/SP: Papyrus, 1995.

MAB AMAZÔNIA. **Ribeirinhos do Tapajós criam protocolo de consulta contra obras que afetam comunidades**. Disponível em: <http://www.mabnacional.org.br/noticia/ribeirinhos-dotapaj-s-criam-protocolo-consulta-contra-obras-que-afetam-comunidades>. Acesso em: 09 mar. 2018.

MICHELOTTI, Fernando. **Territórios de produção agromineral**: relações de poder e novos impasses na luta pela terra no sudeste paraense / Fernando Michelotti. -- Rio de Janeiro, 2019. 388 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

MOLINA, Mônica Castagna. Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias Político-Pedagógicas na Formação de Educadores do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. (orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo – registros e reflexões a partir das experiências – piloto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 35-61.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. **A produção do conhecimento na licenciatura em Educação do Campo**: desafios e possibilidades para o fortalecimento da educação do campo. Dossiê. Revista Brasileira de Educação v. 24. Rio de Janeiro, 2019.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, R. S. et al.(Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 466-472.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, Classe e Movimento Social**. 3. ed. (Biblioteca Básica do Serviço Social; v.5). São Paulo: Cortez, 2011.

NEVES, Delma Pessanha. Os ribeirinhos-agricultores de várzea: formas de enquadramento institucional. Novos Cadernos NAEA, v. 12, n. 1. Jun. 2009 – Belém: Núcleo de Altos Estudos Amazônicos/UFGA, 2009. ISSN 1516-6481. p. 71- 96.



OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **A mundialização da agricultura brasileira**. XII Colóquio Internacional de Geocrítica. Bogotá. Actas. Barcelona: *Geocrítica*, 2012. V.1, p. 1-15. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/14-A-Oliveira.pdf>. Acesso em 10.dez,2002.

Sobre os Autores

385

Jenijunio Dos Santos

jenijunio@hotmail.com

Doutor em educação pela Universidade de Brasília (UnB). Coordenador Pedagógico na Rede municipal de educação de Belém e professor no curso de formação de professores do Centro Universitário Fibra (Belém).

Mônica Castagna Molina

mcastagnamolina@gmail.com

Doutora em desenvolvimento sustentável pela Universidade de Brasília (UnB) e pós- doutorado em Educação (Unicamp) Professora Associada da UnB, da Licenciatura em Educação do Campo, Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE e do Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural – PPG-Mader.



Formação de Professores na Licenciatura em Educação do Campo: diálogos e desafios com Florestan Fernandes¹

Teacher Education in the Rural Education Degree: dialogues and challenges with Florestan Fernandes

Adelar João Pizetta
Marília Alves Chaves Silveira

Resumo: O presente artigo busca desenvolver uma reflexão acerca da formação de educadores do campo cotejando com elaborações do Patrono da Sociologia Brasileira, conectadas em âmbito educacional e social na dinâmica da luta de classes. Apoiado em elaborações de Florestan Fernandes, e a partir de sua concepção de formação, discutimos ideias fundantes nos processos de formação de educadores, dentre elas o rigor teórico, o vínculo com processos e organizações populares do campo e da cidade e a necessidade do desenvolvimento ético e moral em uma perspectiva de transformação social e individual. Ao final apresenta um conjunto de desafios como parte integrante dos processos de formação de educadores do campo que necessariamente terão que ser encarados nas reflexões da práxis formativa, nas atuações sócio-educacionais e políticas-organizativas.

Palavras-Chaves: Formação de educadores. Educação do campo. Transformação social.

Abstract: This article seeks to develop a reflection about the formation of educators in the field, comatoseing with elaborations of the Patron of Brazilian Sociology, connected in the educational and social context in the dynamics of class struggle. Based on elaborations by Florestan Fernandes, and from its conception of formation, we discuss founding ideas in the processes of training educators, among them the theoretical rigor, the link with popular processes and organizations of the field and the city and the need for ethical and moral development in a perspective of social and individual transformation. At the end it presents a set of challenges as an integral part of the processes of training of educators in the field that will necessarily have to be faced in the reflections of formative praxis, in socio-educational and organizational-policy actions.

Keywords: Formation of educators. Field education. Social transformation.

Introdução

Como então? Desgarrados da terra?
Como assim? Levantados do chão?
Como embaixo dos pés uma terra
Como a água escorrendo da mão?
(Chico Buarque).

¹ Esse texto é também uma homenagem ao centenário do Patrono da Sociologia brasileira, nascido em São Paulo, no dia 22 de julho de 1920 que faleceu em 10 de agosto de 1995 – Florestan Fernandes.



As linhas que seguem buscam desenvolver reflexões acerca da formação de educadores do campo cotejando com elaborações do educador Florestan Fernandes, destacado pela pesquisadora Duarcides Ferreira Mariosa (2007) o Patrono da Sociologia Brasileira, com ideias conectadas em âmbito educacional e social na dinâmica da luta de classes. Tais reflexões não se esgotam em si mesmas e tão pouco se fecham naquilo que tradicionalmente se trata em *Formação de Educadores* e em *Educação do Campo*. Pelo contrário, a intenção é justamente ampliar e aprofundar o horizonte mantendo a materialidade social e educacional que nos constitui enquanto sujeitos sócio-históricos, percebendo que ao mesmo tempo em que construímos a história também somos construídos por ela, o que mantém viva a busca por uma sociedade igualitária.

Vivemos um contexto de instabilidades e crises de dimensões e proporções profundas, internacionalizadas e articuladas simultaneamente entre si: econômica, social, política, ambiental, cultural, de valores, de civilização e na atual conjuntura sanitária, a pandemia enfrentada pelo vírus COVID-19. Podemos pensar que essa crise civilizatória põe em questão o futuro igualitário da humanidade tornando atual a celebre frase de Rosa Luxemburgo pronunciada a pouco mais de um século: “Socialismo ou Barbárie”, citada por Martins Fontes (2003).

Tal dilema permanece atual, mesmo que o socialismo não se vislumbre para o amanhã, ele continua no horizonte, como uma das perspectivas da histórica busca por uma nova sociedade, uma sociedade mais justa e com qualidade de vida para a população. Já a barbárie, aqui considerada pelas mazelas enfrentadas pela humanidade, como as desigualdades, penetra de forma avassaladora as relações sociais que se traduzem na destruição e na morte da vida do planeta, na devastação predatória e incalculável dos bens da natureza, no extermínio gritante dos jovens negros e explorados nas periferias das cidades. A humanidade precisa decidir o rumo a seguir, pois, como disse Florestan (1981, p. 34): “Trata-se de saber se o homem será senhor ou escravo da *civilização industrial moderna*, com todas as perspectivas que ela abre ou para a destruição da humanidade ou para a igualdade e a fraternidade entre



todos os seres humanos”. Nossa aposta vai na direção da igualdade e fraternidade entre todos.

As investidas dos interesses capitalistas imperialistas internacionalizados deixam evidentes as tentativas e possibilidades de cerceamento da liberdade, de repressão ao pensamento e reflexão crítica, de ampliação dos espaços e ações autoritárias e discriminatórias que ainda nos afetam profundamente trazendo à memória sistemas repressores.

Na atualidade o campo ainda resiste contra as investidas do agronegócio, essa resistência é percebida nos movimentos que lutam por território e dignidade como os Sem Terra, Indígenas, Quilombolas, por exemplo, que ainda precisam do amparo do Estado para a garantia de subsistência em detrimento à dinâmica de desenvolvimento do agronegócio² na agricultura. Por outro lado, os povos do campo resistem e procuram construir alternativas envolvendo a soberania alimentar, a agroecologia, produção de alimentos saudáveis, plantio de árvores, enfim, propondo novas relações com a natureza e entre as pessoas.

Essa condição nos coloca contradições e desafios que necessitam ser enfrentados com firmeza, ousadia, unidade e convicção profunda na capacidade de resistência e luta daqueles que historicamente foram *deserdados da terra* que buscam superar a situação de exploração. “As contradições não se excluem, elas se interpenetram e é através da luta de classes que elas se resolvem”

² Para Stédile (2013), sinteticamente o agronegócio apresenta as seguintes características: a) organização da produção agrícola na forma de monocultivo em escala de áreas cada vez maiores; b) uso intensivo de máquinas agrícolas, também em escala cada vez mais ampla, expulsando a mão de obra do campo; c) a prática de uma agricultura sem agricultores; d) uso intensivo de venenos agrícolas, os agrotóxicos, que destroem a fertilidade natural dos solos e seus micro-organismos, contaminam as águas dos lençóis freáticos e inclusive a atmosfera, ao adotarem desfolhantes e secantes que evaporam e regressam com as chuvas e, sobretudo, contaminam os alimentos produzidos, trazendo consequências gravíssimas para a saúde da população; e) uso cada vez maior de sementes transgênicas, padronizadas, e agressão ao meio ambiente com técnicas de produção que buscam apenas a maior taxa de lucro em menor tempo (STÉDILE, 2013, p. 33).

Já Fernandes (2013) assim argumenta: "O agronegócio é um novo tipo de latifúndio e ainda mais amplo; agora não concentra e domina apenas a terra, mas também a tecnologia de produção e as políticas de desenvolvimento. A fundação do agronegócio expandiu a conflitualidade, ampliando o controle sobre o território e as relações sociais, agudizando as injustiças sociais" (FERNANDES, 2013, p. 217).

Por sua vez Delgado (2013) explica, "O agronegócio, na acepção brasileira do termo, é uma associação do grande capital agroindustrial com a grande propriedade fundiária. Essa associação realiza uma estratégia econômica de capital financeiro perseguindo o lucro e a renda da terra sob o patrocínio de políticas de Estado" (DELAGADO, 2013, p. 64).



(FERNANDES, 1989, p. 139). Essas lutas acontecem por vez abertas, outras latentes e sutis, mas, estão vivas em diferentes espaços e dimensões da vida social, inclusive nos espaços educacionais. Por isso, ao nosso entender, não há como pensar na formação de educadores do campo fora da dinâmica crítico-social, ou seja, pois é exatamente no entendimento da formação das sociedades que os estudantes podem descobrir que é necessário resistir contra as vulnerabilidades sociais que o capitalismo pode trazer e construir por meio da educação um caminho que supere as exclusões.

As vulnerabilidades sociais dão a impressão que estamos novamente em um *circuito fechado*, diminuindo e/ou impedindo os avanços, como é o caso do bloqueio da Reforma Agrária, e da destruição de políticas públicas para o campo conquistadas no período anterior; enfraquecimento e esfacelamento de políticas educacionais que atendiam demandas das camadas populares excluídas de uma boa qualidade de vida e vítimas do sistema governamental capitalista como esgotamento e colapso do sistema público de saúde, enfraquecimento de políticas educacionais para o campo, etc. etc.

No entanto, a advertência de Fernandes (1977, p. 5) nos ajuda a pensar ao afirmar que “a história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São homens, em grupos e confrontando-se como classes em conflito, que ‘fecham ou abrem’ os circuitos da história”. Trata-se, portanto, de organizar a rebeldia e canalizá-la, também do ponto de vista da educação, no conjunto das lutas da classe trabalhadora para assim abrir os circuitos da história e avançar na construção de um projeto popular para o Brasil que represente efetivamente rupturas com nosso passado colonial, neocolonial e imperialista e que para tanto há necessidade de levar adiante processos democráticos, nacionais e populares que rompam a *fundo e na totalidade* esse passado.

Queremos reafirmar essa posição seguindo as palavras de Fernandes (1989), que apesar de outro contexto histórico, permanecem extremamente atuais:

No limiar de uma nova era, o Brasil marcha para o socialismo ou para a fragmentação interna. A pedagogia volta a ser a chave para a decifração do nosso enigma histórico. O que a constituição negou, o Povo realizará. Mas ele não poderá fazê-



lo sem uma consciência crítica e negadora do passado, combinada a uma consciência crítica e afirmadora do futuro. E essa consciência, nascida do trabalho produtivo e da luta política dos trabalhadores e dos excluídos, não depende da educação que obedeça apenas à fórmula abstrata da 'educação para um mundo em mudança', mas sim da educação como meio de auto-emancipação coletiva dos oprimidos e de conquista do poder pelos trabalhadores (FERNANDES, 1989, p. 10).

Assumimos nesse pequeno ensaio a alternativa de que é possível projetar, lutar e construir uma sociedade nova, em cujo processo de partejamento a educação pode contribuir na formação de sujeitos conscientes, críticos e ativos junto às organizações dos trabalhadores assalariados, camponeses, indígenas, quilombolas, pescadores, trabalhadores *semi-livres*, etc. É por intermédio de suas lutas *negadoras do passado* articuladas com uma *consciência crítica e afirmadora do futuro* que vão se abrindo as veredas por onde passam homens e mulheres em libertação capazes de edificar uma sociedade humanamente emancipada.

Com esse horizonte que aparece como elementos fundantes, propomos uma reflexão acerca da formação de educadores do campo enquanto *militantes educadores* que cotidianamente em sua práxis, atuam de modo conscientizador e vinculado a processos de organização e lutas populares do/no campo e na cidade, e vinculado aos conteúdos do ensino de modo a relacioná-los às vivências dos educandos. Assim, a expressão *educadores/as* não se limita à função dos professores que atuam em sala de aula, mas, refere-se à educadores que desenvolvem atividades pedagógicas-educativas; que assumem funções organizativas nas comunidades, territórios e entidades de classe no âmbito da luta e da organização dos distintos sujeitos do campo em âmbito local e mais geral participam das atividades sociais, nas escolas, nas igrejas, nos centros comunitários, possuem uma ativa e crítica participação social. Enfim, pensamos em um processo de formação que continue a contribuir com o desenvolvimento da consciência analítica dos estudantes e que no seu envolvimento com as contradições da realidade, vinculado aos movimentos populares, consigam coletivamente ir forjando uma consciência crítica, que dentre outras possibilidades, pode assumir como essência o pensamento de Fernandes: "Sem consciência social socialista, não há reforma, nem revolução". Essa condição é



fundamental para compreender a complexidade do real, se apropriar dele e contribuir com as ações práticas que buscam a sua transformação.

Necessidade da formação teórico-prática com método e rigor

Compreendendo que os cursos devem estar vinculados às estratégias políticas dos movimentos populares do campo, incluindo a educação protagonizada por esses movimentos, apresentam-se exigências e/ou dimensões que transcendem a formação tradicional, ou seja, que relacione os conteúdos do ensino às realidades dos licenciados de forma dinâmica e criativa. Podemos destacar algumas dessas dimensões: Formação ética primando pela vivência e consolidação de valores e sentimentos humanos que sustentem as escolhas políticas e o vínculo a um projeto coletivo de transformação social; Formação político-ideológica que passa pela apropriação do referencial marxista de análise, por estudos e aprofundamentos teóricos que permitam a compreensão da realidade econômica, cultural, política, social, histórica; Formação baseada na vivência dos princípios organizativos (direção coletiva, planejamento, divisão de tarefas, disciplina, avaliação, etc); No exercício da mística da organização/educação do campo, e de ações que fortaleçam a pertença ideológica à classe trabalhadora e os ideais revolucionários; Formação e/ou construção de habilidades relacionadas à organização, ao método de trabalho de base, de pesquisa da realidade, da pedagogia do exemplo no trabalho com/nas comunidades.

É evidente que essas possibilidades didáticas nem sempre serão atendidas nos cursos e tampouco o serão somente neles. Mas o que buscamos é reafirmar a que os cursos podem contribuir com essa linha formativa, articulando o estudo teórico com atividades/tarefas práticas na dialogicidade complementar entre os Tempos Universidades (TU) e os Tempos Comunidades (TC) durante os quatro anos (ou mais) em que o estudante participa do curso. Torna-se importante potencializar o Tempo Comunidade entendendo-o como tempo/espço formativo distinto do Tempo Universidade, que ao mesmo tempo integra a totalidade do processo pedagógico do curso e de cada etapa e é maior do que ela, porque diz respeito a uma totalidade mais ampla que é a da vida



concreta dos educandos/das educandas no seu trabalho, militância no movimento popular, na convivência familiar e comunitária.

Enfatizamos ainda a relevância da pesquisa como uma ferramenta muito importante para a apropriação/construção do conhecimento, ajudando na constituição de uma postura interrogativa e aberta ao estudo e de um pensamento rigoroso, investigativo, tendo em vista uma compreensão mais profunda da realidade e das possibilidades de sua transformação.

Dizendo de outra maneira, a formação de educadores deve primar não apenas pela dimensão técnico-científica (desenvolvimento de habilidades, competências didático-pedagógicas para ser um exímio educador, extremamente importante e necessária), mas, fundamentalmente, encarar as dimensões filosóficas e políticas da formação, pois são elas que nos dão os fundamentos para pensar e produzir uma visão de mundo, de sociedade e de ser humano baseado em pilares de justiça e igualdade. Mais que isso, nos convoca a participar ativamente dos processos de organização e lutas que possam vislumbrar essa nova racionalidade humana, alicerçada nos princípios da igualdade e equidade social.

Bem nos advertiu o arquiteto Oscar Niemeyer quando disse: “Aos jovens não basta sair da faculdade como um ótimo arquiteto, mas, como um homem que leu, que conhece as misérias do mundo e contra elas vai se manifestar”, vai lutar! Essa advertência cabe perfeitamente nos fundamentos e princípios da formação de educadores do campo. Ou como disse Florestan Fernandes: “O educador precisa conhecer o mundo, explicar o mundo, transformar o mundo e, para isso, não basta dar ao trabalhador adestramento na situação de trabalho, a escolaridade técnica” (FERNANDES, 1991, p. 49).

Os cursos de formação e a universidade como um todo, segundo Fernandes (1989), devem abrir o horizonte intelectual dos estudantes apresentando conteúdos que tornem a educação um instrumento não só para a vida, mas, para a transformação da vida e da sociedade. Esse horizonte intelectual deve ser crítico, independente/autônomo e engajado, pois como disse Fernandes (1989), não se trata de fazer a *cabeça dos estudantes*, mas, de inventar e reinventar uma nova racionalidade, uma nova civilização sem



barbárie. Que educação, que formação os trabalhadores devem ter acesso? Segundo Fernandes (1989, p. 243), “O trabalhador precisa de uma educação que o transforme em alguém capaz de manter uma posição ofensiva nas relações de classe”, isto é, tomem consciência da sua função e seu papel na sociedade e atuem como sujeitos capazes de revolucionar e romper com as amarras que os mantêm refém e a serviço do capital. É preciso criar “elos” que fortaleçam os mecanismos de libertação possibilitando ao trabalhador uma relação libertária, crítica e revolucionária com a sua situação de existência material, social, educacional e moral.

Assim, a formação dos educadores é um processo não apenas complexo, mas, extremamente difícil, pois, como disse Fernandes (1989), os educadores possuem uma liberdade considerável e, do ponto de vista teórico, podem ser positivistas, conservadores/reformistas marxistas, socialistas, pós-modernos. Podem identificar-se com as classes médias, dominantes ou com as classes exploradas. Ante essa liberdade o educador pode também ter uma ampla margem de atuação política na sociedade, fortalecendo iniciativas/projetos conservadores e/ou críticas e libertadoras. Entendemos que os educadores do campo precisam no campo pedagógico permanecer empreendendo a teoria crítica da educação, fortemente atacada pelo governo atual.

Trata-se portanto, de fazer as críticas à realidade existente e projetar sua superação desde agora e, de acordo com Fernandes (1989) ao se pensar em mudanças, podendo ser de qualquer ordem (econômica, social, educacional, etc.) sempre é mudança política e se o educador acreditar nessas possibilidades, terá que pensar politicamente. É, na mesma dinâmica da luta política, pois,

não podem recuar e se omitir diante das tarefas teóricas e práticas, que eles próprios terão que desvendar, coordenar e converter em fatos concretos, através de sua ação construtiva, inteligente e coletiva. O avanço silencioso dos que eram antes os *condenados da Terra* e passaram a ser os *perseguidos do sistema* abre oportunidades novas para todos. Não podemos ficar indiferentes, aguardando passivamente a decisão dos embates. Temos de avançar com ânimo firme e decidido para libertar a educação e o Brasil das fortalezas do privilégio, do atraso e da opressão (FERNANDES, 1989, p. 19).



Consideramos um chamamento extremamente atual e vinculado aos nossos processos educativos e formativos no curso de licenciatura; precisamos avançar, abrir novas fronteiras não apenas enquanto direito à educação, mas, enquanto uma educação cujas tarefas teóricas e práticas sejam colocadas em outro patamar na dinâmica das relações de classes na sociedade brasileira. Formamos para transformar e não para reproduzir a ordem estabelecida, desenvolvemos uma *pedagogia da desopressão, da libertação dos oprimidos* que se dá nos embates cada vez mais radicais e fortes na sociedade.

A formação, sua conexão com a realidade e vínculo político-organizativo com os Movimentos Populares

Seguindo os trilhos propostos nessa reflexão, concordamos de que os trabalhadores não podem participar ativamente da construção da história, da transformação da sociedade se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e da sua capacidade organizativa, coletiva e de lutas para transformá-la. A educação do campo nasce como demanda e proposição dos movimentos populares, das organizações dos camponeses e povos do campo, das águas e das florestas, não apenas enquanto direito (também é), mas, como possibilidades de construir uma nova educação, uma nova escola articulada com um novo projeto de agricultura e de sociedade. Cabe a proposição legada por Fernandes (1995):

Não basta ir à escola. É preciso que o trabalhador tenha meios de ir além. [...]. O fundamental consiste em desentranhar a cabeça do trabalhador da subalternização cultural, mental e ideológica à burguesia, isto é, da alienação social. Pois a primeira condição a vencer para que o trabalhador deixe de ser um agente passivo ou defensivo e torne-se um agente construtivo e ofensivo é *extrair dele tudo o que ele tenha de burguês, desaburguesá-lo* para que ele não corra o risco da cefalização e da cooptação (FERNANDES, 1995, p. 32).

Aqui reside uma questão central na formação de educadores, pois, somos produtos do meio social e herdamos resquícios da velha sociedade que não desaparecem automaticamente, nem espontaneamente. Precisamos de processos que articulem a busca de conhecimentos científicos com os aprendizados das lutas e da organização dos camponeses rompendo com os



parâmetros burgueses ou semi-burgueses que continuam introjetados na consciência e se utilizam dos comportamentos e das atitudes para se manifestarem. A atividade pedagógica aqui proposta, não trata apenas de que os trabalhadores possam adquirir consciência social socialista, mas, de participar ativa e conscientemente das atividades e lutas políticas com aprendizados efetivos na construção de uma nova sociedade.

Os movimentos populares são formas orgânicas que podem evitar, tanto a dispersão das pessoas como das ideias, contribuindo para o desenvolvimento das tarefas que os educandos assumem na dinâmica da sua formação. Há uma dimensão na formação que precisa ser trabalhada, fortalecida e considerada como parte do currículo permitindo que os estudantes passem pela experiência de integrar a organicidade o assumir instâncias de direção, as equipes e núcleos de base fortalecendo o sentimento de pertencimento à coletividade. Diz respeito também aos comportamentos, valores, princípios políticos e organizativos que orientam a práxis dos seus integrantes em todos os níveis. É a organicidade que possibilita o planejamento, a distribuição e acompanhamento do desenvolvimento de tarefas como dimensões pedagógicas que envolvam ativamente os estudantes uma vez que que ninguém se forma profundamente na passividade.

Outra dimensão é a que conecta e articula as experiências, as práticas pedagógicas que se desenvolvem no *chão* da escola, nas experiências dos movimentos populares com práticas formativas, nesse caso no interior da Universidade. Contudo, a advertência do Mestre nos ajuda a articular dialeticamente esses espaços quando disse que não se faz a revolução dentro da Universidade, a formação universitária e os saberes oportunizados por ela, precisam alcançar os espaços de vivência, as comunidades para que tenham desdobramentos transformadores. “Para atingir esse alvo é preciso lutar simultaneamente dentro e fora dela, pois é na sociedade e, especificamente, na luta de classes que está a matriz da revolução social” (FERNANDES, 1989, p. 212). Essas práticas orientadas pela teoria crítica se voltam para o aprofundamento teórico possibilitando uma nova prática política fortalecendo a luta de classes dos trabalhadores. A formação é esse processo infinito e



constante de reflexão sobre/na prática, para se apropriar dos conhecimentos já produzidos socialmente; envolve a permanente construção e socialização dos novos conhecimentos que vão sendo gestados graças à vivência da/na realidade concreta; derivam do debate de ideias, do confronto destas com a problemática vivida numa relação de superação coletiva do estágio anterior.

Urge, portanto, formar educadores com um sentimento de pertença à organização, capacidade de indignação e disposição para as lutas de classes, que sintam a necessidade da busca do conhecimento que transcenda o imediato da luta que só é possível com persistência e compromisso com o projeto portador das possibilidades da mudança, o projeto socialista. Concordamos com Fernandes quando diz:

O socialismo continua vivo e o marxismo contém o mesmo significado científico, ideológico e político que sempre teve, seja como meio de descoberta e de difusão da compreensão global dos processos gerais de transformação da civilização existente, seja como organização partidária dos portadores da 'ótica comunista' da autoemancipação coletiva dos trabalhadores e de sua revolução social (FERNANDES, 1995, p. 202).

A história possibilita o entendimento de que governos de ordem burguesa e imperialista estiveram empenhados em esmagar e destruir as tentativas de emancipação da classe trabalhadora. Nesse sentido se torna extremamente atual a advertência do revolucionário Italiano Antônio Gramsci³: “*Instrui-vos* porque teremos necessidade de toda vossa inteligência. *Agitai-vos* porque teremos necessidade de todo vosso entusiasmo. *Organizai-vos* porque teremos necessidade de toda vossa força”. Portanto, formação, mobilização e organização são inseparáveis da necessidade da inteligência, do entusiasmo e da força que permitirá levar adiante processos de transformação no âmbito pessoal, educacional, social, na agricultura, rompendo com o instituído pela ordem do capital.

A formação enquanto ação-reflexão, como práxis transformadoras

³ Palavra de ordem da revista L'Ordine Nuovo, que teve Gramsci entre seus fundadores.



Reforçamos o aspecto *ativo* da formação que requer mudanças de atitude perante a vida e a sociedade atual, que possibilite motivar, fortalecer e preparar para os embates teóricos e práticos, na perspectiva de superarmos certas *mazelas* e desigualdades que herdamos da história. De acordo com o professor Konder,

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (KONDER, 1992, p. 37).

Nesse âmbito da formação, podemos nos interrogar: mas, qual o poder de uma sala de aula? Ou, quais as possibilidades instituintes que ela poderá ter? Buscamos em Florestan uma boa diretriz:

Conferir à sala de aula a capacidade de operar como o *experimentum crucis* da prática escolar humanizada, de liberação do oprimido, de descolonização das mentes e corações dos professores e alunos, de integração de todos nas correntes críticas de vitalização da comunidade escolar e de transformação do meio social (FERNANDES, 1989, p. 23).

E, continuamos com suas reflexões para reafirmar a necessidade indissociável entre teoria e ação na práxis formativa, assumindo aqui a posição por Ele defendida:

A transformação não é produto do avanço na esfera da consciência e também não é produto de uma elaboração espontânea da realidade. É preciso que a ação prática transformadora se encadeie a uma consciência teórica e prática, que seja, num sentido ou noutro, dentro da ordem ou contra a ordem, revolucionária (FERNANDES, 1989, p. 174).

Esse encadeamento é essencial, profundamente político e nos remete a se vincular à maioria silenciosa dos *desgarrados da terra* e explorados para a construção de um projeto libertador, sabendo que “É fácil transferir ideias – mas não se pode transferir a transformação do real” (FERNANDES, 1981, p. 73), esta, só é possível por intermédio das forças populares em ação. Acreditamos que se trata de um enorme desafio: contribuir com a formação de sujeitos críticos e capazes de alimentar a esperança na transformação radical das relações e da



sociedade. E, sabe-se que as transformações são sempre conquistadas a *duras penas*, nunca são dádivas, sempre vitórias que precisam, quando alcançadas, serem defendidas e aprofundadas, como é o caso da Educação do Campo.

Nesse reencaminhamento a passagem/mudança para o novo, que é uma opção, requer práticas pedagógicas e formativas que visam rupturas, que ampliem e muito os conhecimentos acerca da realidade a ser transformada, pois, como também nos disse Fernandes (1989, p. 167): “Se o educador pensar em mudança, tem que pensar politicamente. Não basta que disponha de uma pitada de sociologia, outra de psicologia, ou de biologia educacional, muitas de didática, para que se torne um agente de mudança”. Essa mudança não acontece automaticamente e, tampouco, de um dia para o outro. Ela requer tempo e mecanismos de incentivo e vigilância na sua implementação (prática) cotidiana, daí a necessidade de articular de forma dialética e permanente nossa ação prática com nossa capacidade de reflexão e elaboração teórica, simultaneamente.

Consideramos ainda, que a formação é sempre um processo político, pois, ajuda a *preparar forças* que se movem vinculadas a uma determinada visão de homem/mulher, de projetos, de sociedade, de futuro. Afinal, as relações entre as classes são um fato político que gera um saber de classe, que demanda uma lucidez indispensável no momento da escolha dos rumos a serem seguidos. Nesse sentido, a formação pretende e pode contribuir para a articulação de forças, na utilização de táticas que buscam a compreensão e a mudança nas formas de *com-viver* (viver com) e produzir na agricultura e também na sociedade.

Exige que os sujeitos envolvidos na Educação do Campo assumam a construção e implementação do Plano Camponês⁴, da Reforma Agrária Popular⁵, da autonomia e independência dos territórios buscando se contrapor à

⁴ Para maiores informações acerca do Plano Camponês, ver: MOVIMENTO DOS PEQUENOS AGRICULTORES - MPA. **MPA e a resistência camponesa** – História, Propostas, Princípios e Organização. Organizar – Produzir – Alimentar. Brasil, 2005.

⁵ Resumidamente, a partir de sistematizações do próprio MST (2009, p. 18), encontramos aspectos/elementos que a caracteriza como: “Aquela que é feita principalmente pela organização e a luta popular. Ou seja, a força da mobilização e a capacidade de organização dos Sem Terra, apoiados pelas populações locais, permitirão não somente conquistar a terra, mas também buscar condições para o desenvolvimento econômico, social, político e cultural”. Compreende-



lógica capitalista de organização da vida, do trabalho e da produção de mercadorias.

A formação como um processo ético e moral

Articulada com os aspectos anteriores, a formação de educadores, aqui concebidos como militantes educadores, em decorrência do chamado para a educação crítica e libertadora profundamente vinculada à atuação nas comunidades e aos sujeitos do campo, reclama a presença da ética da/na vida e na luta. A ética instiga e fortalece a capacidade de juízo, estabelecendo outras/novas formas/patamares de vida que não relevam/escondem a acomodação, a indiferença, o individualismo exacerbado, a traição, a cooptação, os pactos obscuros para manter/aumentar privilégios/status de qualquer ordem. Enfim uma educação crítica da realidade. Ou seja, uma ética e uma moral que represente os valores, comportamentos e capacidade de juízo numa sociedade igualitária.

Outra questão importante refere-se à coerência (política, ideológica, econômica, moral) entre o discurso e a prática dos militantes/educadores. Os processos de formação podem e devem auxiliar nessa função da *vigilância* contra os *desvios* de qualquer ordem, motivando o exercício da coerência política, ideológica, organizativa.

Dessa maneira Fernandes (1989, p. 65) diz o educador movido por critérios éticos: “Precisa se colocar [...] e reconhecer que tem um amplo conjunto de potencialidades, que só poderão ser dinamizadas se ele agir politicamente, se conjugar uma *prática pedagógica eficiente a uma ação política da mesma qualidade*” (Grifos nossos).

se, portanto, ou fica evidente, que a *Reforma Agrária Popular* será parte de um amplo processo de mudanças na sociedade brasileira, que necessita alterar a estrutura de organização da produção e da relação do ser humano com a natureza, no sentido da superação da exploração, da dominação política, da alienação cultural e da destruição dos recursos naturais e minerais. Continuando com a proposição, segundo o MST (2006, p. 20-21), os principais objetivos da *Reforma Agrária Popular* são: “a) Eliminar a pobreza no campo; b) Combater a desigualdade social; c) Garantir trabalho e educação para todos; d) Garantir a soberania alimentar; e) Garantir a participação igualitária de mulheres e homens; f) Preservar a biodiversidade vegetal, animal e cultural; g) Garantir condições de melhoria de vida para todas as pessoas”.



Esses comportamentos referem-se a um conjunto de valores humanistas - dentre esses valores, também concebidos como virtudes - pode-se destacar a solidariedade; a defesa do estudo e do trabalho; a importância da beleza e da vida; o companheirismo e a capacidade de indignação ante as injustiças; a ternura; a coerência, dentre outros. Nessa direção, Fernandes nos motiva com um belo legado, quando diz:

O caráter humano chegou-me por essas frestas, pelas quais descobri que o 'grande homem' não é o que se impõe aos outros de cima para baixo ou através da história; é o homem que estende a mão aos semelhantes e engole a própria amargura para compartilhar a sua condição humana com os outros [...] descobri que a *medida do homem* não é dada pela ocupação, pela riqueza e pelo saber, mas pelo 'seu caráter' (FERNANDES, 1980a, p. 143-147).

Com essa advertência, nos perguntamos: num mundo conturbado como o que vivemos, em que a violência se naturaliza, a barbárie e o descaso com a vida humana enchem páginas de jornal e espaços televisivos cotidianamente, como os processos de *formação* podem fortalecer relações de solidariedade, de simplicidade, de caráter, de amor à vida, de coletividade, de sensibilidade e de indignação?

Alguns desafios para (não) concluir

Os elementos e reflexões aqui propostas, nas *linhas e entrelinhas*, são passíveis de debates, questionamentos, inclusive discordâncias, uma vez que estamos abertos às críticas com argumento, pois podem perguntar-se: mas, onde está a Educação do Campo? No entanto, é preciso reafirmar e *dizer ao que viemos* nesse processo de formação de educadores na e para a luta de classes que emerge, se alimenta e impulsiona os movimentos populares que apontam para rupturas e transformações conquistadas com muita luta. Enumeramos alguns desafios para não encerrar a reflexão, o debate e muito menos a práxis emancipatória:

a) Mais do que nunca se torna necessário manter e alimentar a *utopia*, a esperança na construção de uma nova sociedade. Educandos e educadores precisamos ver a história em processo como possibilidade, de pensar o *inédito*-



viável como desafio que nos puxa para frente e não como fatalidade. Nessas situações limites, quando parece não haver alternativas, ali se abrem novas possibilidades, pois, o novo nasce nas entranhas do velho fruto da ação consciente dos sujeitos que não se dão por vencidos;

b) Compreender a formação historicamente constituída da sociedade brasileira na sua *essência* e interpretar a realidade atual na dinâmica das lutas de classes, utilizando o referencial teórico marxista com todo seu legado, superando os limites ocasionados pela *pseudo-concreticidade* que fragmenta e superficializa essas análises. A *aparência* pode ser ponto de partida, mas nunca ponto de chegada, sabendo que esse ponto de chegada se transformará em uma aparência para um novo ponto de partida em outro patamar. Ao mesmo tempo que aparência revela ela esconde a essência e é aqui que reside o *busílis* da questão: como capturar, compreender, decifrar, a essência a ser transformada? Marx já afirmou que se a aparência fosse igual à essência, não precisaria ciência. Como disse Fernandes (1980a, p. 174): “Os fatos não falam por si mesmos. É preciso interrogá-los e, para isso, é indispensável algum domínio do quadro teórico envolvido”. Daí a necessidade de aprofundar nas pesquisas com rigor metódico, qualificar a elaboração teórica expondo a análise profunda e abrangente dessas pesquisas (não basta a descrição, sabendo que ela é importante) tendo como fim último o fortalecimento das causas, das lutas pela emancipação humana;

c) No âmbito educacional e social precisamos construir unidades sólidas que nos fortaleçam para poder transgredir, conspirar, lutar contra inimigos poderosos. Reafirmar no plano da educação do campo a concepção e escola de resistência e alternativa ao agronegócio, ao latifúndio e sobre os rumos da educação dos trabalhadores e, assumir abertamente outra lógica de organizar a vida, o trabalho as relações no campo, rompendo com o nexo da mercadoria ancorada na dinâmica capitalista de produção. Defender a natureza, a biodiversidade, a produção de alimentos saudáveis com práticas efetivas também passam pela educação e pela escola;

d) Se preparar para a manutenção da sociedade democrática, em detrimento às investidas fascistas e autoritárias, homofóbicas, discriminatórias e



intolerantes. Cuidar da segurança do patrimônio, das ideias, das organizações, das comunidades, dos territórios, das pessoas que ali vivem e trabalham;

e) Formar educadores cultivando e desenvolvendo a capacidade de se *reinventar* todos os dias, pois, essa *reinvenção* individual-coletiva mantém vivas e atuais as *apostas políticas*, as possibilidades que a vida/sociedade permite projetar, para transformá-las, nos transformando. Uma nova sociedade se constrói com homens e mulheres novas, emancipadas, livres – esse desejo pode se efetivar graças à formação crítica e continuada de educadores por meio da atuação das universidades;

f) Lutar contra o fechamento de escolas e, mais que isso, demonstrar pertencimento ao Projeto de Educação do Campo que exige cada vez mais dedicação e entrega engajada e coletiva à invenção de *novos caminhos*, dando *passagem ao novo* que germina, com dinamismo e vigor, num contexto de tamanha complexidade, perplexidade e interrogações como o que nos toca viver;

g) Sistematizar, teorizar e socializar as práticas inventivas, inovadoras da educação do campo, se articulando com um projeto de educação emancipadora para o País. A educação de classe é construída com a classe trabalhadora, rompendo com o isolamento para construir força política educacional social, como disse o Mestre: “Contra as ideias da força, a força das ideias”.

Até aqui deixamos evidente que se trata de um momento em que alimentamos a *esperança* e acreditamos nas possibilidades das realizações de antigos/novos projetos, sonhos. Esses períodos difíceis (de crises) são portadores de duas dimensões: uma que busca *destruir* o que está estabelecido pela ordem e a outra, que busca *construir* o novo, inventar alternativas outras, nesse caso, uma nova forma de organizar a vida e o trabalho no campo e de uma educação/formação profundamente comprometida e emancipatória. Essas duas dimensões não são sucessivas, mas se entrelaçam o tempo todo, por intermédio das ações, projetos, iniciativas dos diferentes grupos e atores sociais, com os quais também estamos imbricados. E, seguimos com o Professor:

Os grandes problemas da educação não se reduzem a palavras de ordem. São objetivos que nós temos de enfrentar, realidades que temos de transformar, [...] contando com os professores, contando com os estudantes, contando com as famílias dos



estudantes [...]. Impõem-se gerar uma comunidade de interesses, capaz de galvanizar um processo de mudança educacional e social profundo (FERNANDES, 1989, p. 247).

Esse talvez é o desafio maior: protagonizar rupturas profundas no âmbito educacional e social, sabendo que essas mudanças nunca serão dádivas, mas sim, conquistadas a *duras penas*; não é um caminho fácil, mas terá que ser aberto por todos aqueles e aquelas que acreditam na utopia socialista. É preciso criar um sentimento das possibilidades dessas rupturas para que estudantes, professores e trabalhadores em geral se empenhem na construção desse movimento real na sociedade.

Por fim, nos acompanha a advertência do Mestre (1980a, p. 252): “Ou o intelectual crítico e militante se empenha no fortalecimento e na difusão do movimento socialista⁶, ou ele voltará a ser um joguete nas mãos das forças culturais de ‘conservação da ordem’”. Desse modo, precisamos dizer *a que viemos*, que educação desejamos, que formação de professores protagonizamos, nos colocando a serviço das diversas categorias de trabalhadores, dos povos do campo e da cidade, para adquiramos a consciência de nós próprios e possamos fortalecer os processos de ruptura com a ordem burguesa – fortalecer os movimentos sócio-educacionais críticos e emancipatórios.

Muitos outros desafios podem ser elencados, mas o aqui explicitado já está de bom tamanho. A decisão de enfrentá-los do ponto de vista teórico e prático para buscar avançar superando-os, depende de cada um de nós e coletivamente. Façamos a nossa parte e teremos a história como recompensa!

6 Encaro o movimento de uma perspectiva mais ampla, uma confluência de forças anticapitalistas. Dentro de uma sociedade capitalista surgem forças antagônicas ao capitalismo, que buscam acabar com o modo de produção capitalista, o regime de classes, o Estado nacional, o sistema de poder da burguesia. E esse movimento tanto pode assumir uma forma gradualista quanto uma forma revolucionária. Então, o movimento é uma confluência das forças, de todas as forças que se voltam contra a ordem existente. Ou para introduzir reformas antiburguesas dentro dessa ordem; ou para alimentar uma revolução contra a ordem e organizar a sociedade, a economia, o sistema de poder em novas bases (FERNANDES, 1980b, p. 05).



Referências

DELGADO, Guilherme et.al. **Avaliação do programa de aquisição de alimentos da agricultura familiar**. Brasília, 2005. Disponível em: <www.ipea.gov.br/pub/td/2005/td_1145.pdf>. Acesso em 05 de maio de 2017.

FERNANDES, Florestan. **Circuito fechado: quatro ensaios sobre o “poder institucional”**. São Paulo: Hucitec, 1977.

FERNANDES, Florestan. **A sociologia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1980a.

FERNANDES, Florestan. **Movimento socialista e partidos políticos**. São Paulo: Hucitec, 1980b.

FERNANDES, Florestan. **Pode e contrapoder na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar Editores S.A., 1981.

FERREIRA, Mariosa, Duarcides. **M338f Florestan Fernandes e a sociologia como crítica dos processos sociais** / Duarcides Ferreira Mariosa. - Campinas, SP: [s. n.], 2007. Orientador: Josué Pereira da Silva. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

FERNANDES, Florestan. **O dilema educacional**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FERNANDES, Florestan. **Em busca do socialismo: últimos escritos & outros textos**. São Paulo: Xamã, 1995.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: STÉDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil: o debate na década de 2000**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

LUKÁCS, Georg “Rosa Luxemburg, marxiste”, em **Histoire et conscience de classe** (Paris, Minuit, 1960), p. 65. [Ed. bras.: História e consciência de classe, São Paulo, Martins Fontes, 2003.]

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **A Reforma Agrária necessária: por um projeto popular para a agricultura brasileira**. São Paulo: MST, 2006.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Os desafios da luta pela Reforma Agrária Popular e do MST no atual contexto**. São Paulo: MST, 2009. (Caderno de Debates n. 1).

STÉDILE, João Pedro, (Org.). **A questão agrária no Brasil: o debate na década de 2000**. v. 7. São Paulo: Expressão Popular, 2013.



Sobre os Autores

Adelar João Pizetta

Professor na Universidade Federal do Espírito Santo, DECH/CEUNES/UFES

Marília Alves Chaves Silveira

Doutoranda em História Social das Relações Políticas – Universidade Federal do Espírito Santo



Educação do campo e sua trajetória no ensino em Pau dos Ferros – RN

The countryside education and its teaching trajectory, in Pau dos Ferros–RN

Geralda Maria de Bem

Cícero Nilton Moreira da Silva

Resumo Considerando que os sujeitos precisam pensar o mundo a partir do lugar de onde vivem, e sendo o campo seu lugar de fala, é nele que eles devem ser educados como sujeitos de história, vinculados às lutas sociais. Evidentemente que a identidade das escolas do campo tem como pressuposto questões inerentes à sua realidade, levando em consideração os saberes próprios dos educandos, bem como sua forma de pensar o mundo e saber escutar o outro diante das suas particularidades. Este artigo tem como objetivo analisar a trajetória do ensino nas escolas com turmas multianos situadas no campo paufferrense (RN). Adotamos como abordagem metodológica, a pesquisa bibliográfica, estudando os autores: Caldart (2011), Arroyo, Caldart e Molina (2011,) Vendramini (2007), Fernandes (1999), Souza (2012), bem como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo, dentre outras referências que abordam a temática em estudo. Em síntese, este trabalho nos evidenciou a necessidade de aprofundarmos nossa reflexão acerca da Educação do Campo e os aspectos que permeiam o ensino nas escolas com turmas multianos, visto que o campo é um espaço vivo. É nele que os sujeitos se mobilizam, produzindo uma dinâmica social e cultural, tendo a educação e a escola como foco de debate dessa dinâmica educativa dos diversos povos do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Turmas multianos. Ensino.

Abstract Considering that the subjects need to think about the world from the place where they live, and the field is its own place, is in it that the subjects must be educated as subjects of history, linked to social struggles. Evidently, the identity of rural schools is based on the questions inherent to their reality, taking into account the knowledge of the students, as well as their way of thinking about the world and knowing how to listen to the other in the face of their particularities. This article aims to analyze the trajectory of teaching in schools with multi-years classrooms located in the countryside of Pau dos Ferros. We adopt a bibliographic research as a methodological approach, studying the authors: Caldart (2011), Arroyo, Caldart e Molina (2011,) Vendramini (2007), Fernandes (1999), Souza (2012), as well as the Operational Guidelines for Basic Education in Countryside schools, among other references that address the theme under study. In summary, this paper showed us the need to deepen our reflection about Rural Education and the aspects that permeate teaching in schools with multi-years classrooms, since the countryside is a living space. It is in countryside that the subjects mobilize themselves, producing a social and cultural dynamics, with education and the school as the focus of debate on this educational dynamics of the diverse peoples of the countryside.

Keywords: Countryside Education. Multi-years Calssrooms. Teaching.



Introdução

Sabemos que o problema da educação no Brasil não é exclusivo do meio rural, porém devemos ressaltar que, nesse meio, a situação educacional é mais crítica, devido a diversos fatores, principalmente a ausência de políticas públicas destinadas para essa modalidade de ensino. Para Caldart (2011, p. 49), “um dos problemas do campo hoje é a ausência de políticas públicas que garantam seu desenvolvimento em formatos adequados à melhoria da qualidade de vida das pessoas que ali vivem e trabalham”.

E, ainda, conforme Caldart (2011), a escola do campo é aquela que trabalha visando aos interesses, à política e à cultura dos diversos grupos existentes no campo. Nesse sentido, vale ressaltar que, ao pensarmos essa escola, no contexto atual, devemos pensar numa escola que esteja voltada para o compromisso com os valores e com a cultura dos povos camponeses.

Este artigo é fruto de um estudo dissertativo a respeito da prática docente e sua atuação na Educação do Campo no município de Pau dos Ferros/RN. Desse modo, objetivamos analisar a trajetória do ensino nas escolas com turmas multianos situadas no campo paufferrense. Para tanto, adotamos como abordagem metodológica a pesquisa bibliográfica, estudando os autores: Arroyo, Caldart e Molina (2011), Vendramini (2007), Souza (2012) Barreto (1987), dentre outros que tratam da temática em estudo. Respalda-mos, ainda, nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002), que trata sobre a proposta pedagógica, abordando sobre os modos próprios de vida dos sujeitos que vivem no campo.

De acordo com os pressupostos teóricos de Fernandes (2011), a educação básica do campo tem um papel fundamental, sobretudo no que diz respeito ao exercício da cidadania dos diversos povos que vivem no campo, a qual contribui para o desenvolvimento e para a formação humana dos mesmos. Considerando que os sujeitos precisam pensar o mundo a partir do lugar onde vivem, e sendo o campo seu lugar de fala, é nele que os sujeitos devem ser educados como sujeitos de história, vinculados às lutas sociais.

Sendo assim, o presente texto está organizado em três partes: na primeira, procuramos entender, de forma sucinta, a concepção de Educação do



Campo; já no segundo momento, nos atentaremos para compreender a trajetória do ensino nas escolas do campo, especialmente no município de Pau dos Ferros-RN; por fim, no terceiro momento abordamos sobre os aspectos históricos e geográficos que permeiam as escolas pesquisadas.

Concepção de Educação do Campo: breve histórico

Ao abordarmos a Educação do Campo devemos ressaltar que é preciso acreditar que o campo é um lugar vivo, um dos território social, econômico e político no qual os sujeitos podem lutar de forma coletiva, sobretudo em prol de políticas públicas; dentre elas, uma educação que seja voltada para a realidade dos povos camponeses.

De acordo com Caldart (2004, p. 28), “a Educação do Campo precisa aprofundar a reflexão sobre como a escola pode ajudar a cultivar utopias e a formar militantes, respeitando a cultura camponesa e a própria fase da vida em que se encontram os diferentes educandos”. Desse modo, a escola do campo tem como finalidade desenvolver uma proposta de trabalho que seja capaz de redesenhar as práticas pedagógicas dos professores que atuam nessas escolas, na perspectiva de buscar conhecimentos para mediar o processo ensino aprendizagem dos educandos do campo.

A Educação do Campo traduz a luta popular por uma escola pública de direito e de qualidade no campo, para os sujeitos que vivem nesse espaço, visto que as pessoas precisam ser educadas no ambiente onde vivem. Caldart (2011) afirma que o silenciamento sobre o rural e o esquecimento deste, nas pesquisas sociais e educacionais, é um dado histórico na história dos povos do campo, tornando-se algo preocupante. Assim sendo, o movimento da Educação do Campo nasceu para denunciar, sobretudo esse silenciamento por parte dos órgãos responsáveis pelos estudos das pesquisas direcionadas à Educação do Campo. É fato que, nos últimos vinte anos, a população despertou para uma nova visão de que o campo está vivo. É nele que os sujeitos se mobilizam, produzindo uma dinâmica social e cultural, tendo a educação e a escola como foco de debate dessa dinâmica social, cultural e educativa dos diversos povos que vivem no campo. Assim, para Caldart (2011, p. 11- 12),



[...] a Educação do Campo nasce sobretudo de um outro olhar sobre o papel do campo em um projeto de desenvolvimento e sobre os diferentes sujeitos do campo. Um olhar que projeta o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos e políticos.

As discussões sobre a Educação do Campo, no âmbito das pesquisas educacionais, deverão reconhecer a mobilização dos movimentos sociais do campo, no que concerne aos aspectos educacionais, através das lutas dos sujeitos pela ação educativa e seus processos formadores, como seres humanos que fazem parte de uma sociedade. Conforme pontual Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 12-13),

A Educação do Campo traz, então, uma grande lição e um grande desafio para o pensamento educacional: entender os processos educativos na diversidade de dimensões que os constituem como processos sociais, políticos e culturais; formadores do ser humano e da própria sociedade.

De fato, deve-se considerar o direito à educação e à escolarização dos sujeitos que vivem no campo, pois a educação é um direito social e humano. Portanto, é imprescindível respeitar os convívios, a dinâmica social, cultural do local de onde os sujeitos estão inseridos, de modo que a escola do campo deve estar vinculada à identidade dos grupos sociais que convivem ali. A luta pelo direito ao acesso à escola do campo é um direito de todos, em defesa de uma escola pública que possa contribuir na formação de conhecimento, na cultura, valores e identidades dos povos camponeses – crianças, adolescentes, jovens e adultos.

De acordo com Vendramini (2007, p. 129), “a educação do campo ganha um novo sentido, quando associada a um movimento social que defende a educação articulada com a criação de condições materiais para a vida no campo”. E, ainda, segundo essa mesma autora, esta perspectiva de Educação do Campo tem como base o reconhecimento da realidade de trabalhadores e trabalhadoras que, no decorrer da história, têm resistido em continuar produzindo sua vida no espaço rural. Para Fernandes (1999, p. 65), “uma escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologia na direção do



desenvolvimento social e econômico dessa população”. Assim, pensar numa educação do campo é estar refletindo sobre as mudanças e os desafios que implicam essa modalidade de ensino.

Seguindo a mesma óptica, Souza (2012, p.16) assinala que

A Educação do Campo nasceu dos pensamentos, desejos e interesses dos sujeitos do campo, que nas últimas décadas intensificaram suas lutas, espacializando-se e territorializando-se formando territórios concretos e imateriais.

410

Nas duas últimas décadas, a Educação do Campo vem sendo discutida em dissertações, teses e livros, como por exemplo, os livros: *A Educação Básica e o Movimento Social do Campo*, de Arroyo e Fernandes (1999), e *Por uma Educação Básica do Campo*, de Kolling; Nery; Molina (1999); os quais tratam da trajetória da Educação do Campo e das políticas públicas educacionais. Esta ocorre tanto nos espaços escolares quanto fora deles; e envolve saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados.

É importante ressaltar que, desde 2001, foram aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo no Brasil, tendo como finalidade trabalhar a proposta curricular de acordo com a realidade dos povos que habitam o campo, tais como: caiçaras, ribeirinhos, indígenas, agricultores, moradores de assentamentos, dentre outros; trabalhando-se de forma integrada, currículo e cultura local.

Portanto, é preciso olhar a Educação do Campo numa perspectiva que compreenda a dimensão cultural e sociocultural dos sujeitos que habitam no campo e que, coletivamente, lutam por políticas que estejam vinculadas a sua identidade, enquanto seres históricos que pertencem a uma sociedade.

Trajetória do ensino nas escolas do campo no município de Pau dos Ferros-RN

Neste tópico, buscamos compreender a trajetória do ensino nas escolas com turmas multianos, que se situam no campo, no município de Pau dos Ferros-RN. Nessa perspectiva, iniciaremos fazendo um breve relato da história do município, que teve sua origem através das atividades pastoris, devido às excelentes condições do solo como também de uma vegetação fértil.



Conforme assinala Barreto (1987), é importante destacar, inicialmente, que a pecuária foi de grande importância no setor econômico, em face da sua relevância como sendo fornecedora de gêneros alimentícios e fonte de matéria-prima para a produção de couro; logo o gado foi um dos elementos indispensáveis no episódio de povoamento da região.

No que diz respeito à educação, segundo Barreto (1987, p. 76 -77),

Em Pau dos Ferros não existiu nenhuma escola régia. Os habitantes da antiga freguesia tiveram de adquirir noções rudimentares de leitura e escrita com os mestre-escolas que nas fazendas, mediante pequena remuneração, se dedicavam à árdua tarefa de desarnar os filhos dos fazendeiros, de seus moradores e vaqueiros.

Ainda quanto à educação do campo de Pau dos Ferros, a primeira escola pública que funcionou na cidade, segundo Barreto (1987), foi criada pela Lei Provincial nº 11, de 9 de março de 1835, e funcionava das 7h às 11h e das 15h às 18h, para a qual foi nomeado o professor João Gualberto Soares da Câmara, que foi removido para a cidade de Portalegre (RN), ficando a escola sem professor por alguns anos. Foi criada nova escola de primeiras letras para o sexo masculino, pela resolução Provincial nº 213, de 5 de junho de 1850. Nesse período, ignora-se a data da criação de escola para o sexo feminino. Assim, no decorrer da trajetória da história da educação de Pau dos Ferros, foram surgindo outras escolas estaduais, municipais e privadas, bem como a criação da Universidade pública, em 1976, que continua se expandindo até os dias atuais.

Analisando esse contexto, compreendemos que a escolarização rural, desde sua origem, foi destinada para que as pessoas não adquirissem conhecimentos mais sistematizados e em níveis mais elevados, sendo instruídas a conhecer as primeiras letras, como também os números; o que já era considerado suficiente para a formação das classes menos favorecidas. Fica entendido que, nessas escolas, àquela época, se priorizava mais a leitura, a escrita e os números. Conforme o ensino descrito por Barreto (1987), isso nos mostra a negligência com a educação do campo no município, cuja realidade está pautada em um ensino rotineiro. Nesse sentido, percebemos que uma educação básica do campo deve primar por um ensino nas escolas que considere o vínculo que os sujeitos possuem com sua comunidade e sua luta



sociopolítica, passando pelos interesses sociais, culturais, numa concepção ampla de educação que seja universal para todos os sujeitos, e que leve em conta, particularmente, sua história de vida, enquanto sujeitos sociais e concretos que fazem parte da localidade onde estão inseridos.

Contudo, no que diz respeito a essas escolas, temos observado, continuamente, uma política de fechamento/nucleação destas, no cenário da educação brasileira; o que tem acontecido conforme Vendramini (2007, p. 123), com o seguinte objetivo:

[...] racionalizar a estrutura e a organização de pequenas escolas, em comunidades que contam com um reduzido número de crianças em idade escolar, e diminuir o número de classes multisseriadas, orientando-se pelo Plano Nacional de Educação (Projeto de Lei n. 4.173/98).

Dessa forma, diante dos desafios que a escola do campo vem enfrentando, faz-se necessário discutir o que tem sido planejado pela Secretaria de Educação do Município de Pau dos Ferros (RN), a fim de tentar mudar essa realidade.

Entre os principais motivos do fechamento das escolas do campo nesse município, merecem destaque: a) o descrédito por parte dos pais com relação ao ensino e à aprendizagem dos filhos, em virtude da multisseriação; portanto esse parece ser o maior problema; b) o deslocamento das crianças do campo para a cidade, o que mudaria se a escola oferecesse infraestrutura adequada, professor qualificado, e material didático; c) a ausência da equipe pedagógica na escola do campo, cujos profissionais alegam falta de garantia de transporte para o trajeto cidade-campo; entre outros.

Cabe aqui reafirmar a necessidade de a Educação do Campo estar voltada para a luta dos povos por educação, saúde e trabalho, que garanta a sobrevivência do trabalhador e da trabalhadora que vivem no campo. Segundo Caldart (2004, p. 25), “É tarefa específica da escola, ajudar a construir um Ideário que orienta a vida das pessoas e inclui também as ferramentas culturais de uma leitura mais precisa da realidade em que vivem”. Assim, para ajudar esses sujeitos a construir uma visão de mundo, é necessário que os educadores e educandos se compreendam como sujeitos que reconhecem a si, como pessoas



que fazem parte de um processo histórico. Tudo isso contribui para que os sujeitos possam interpretar, organizar e firmar suas ideias, convicções sobre o mundo, a sua história e a realidade e, sobretudo, compreender a si mesmos.

Sendo assim, é necessário que os educadores, que trabalham nas escolas do campo, possam compreender a realidade dos educandos, e procurem mobilizá-los sobre a sua importância na participação ativa nos movimentos sociais e na luta no campo das políticas públicas, para que possam beneficiar a todos os educandos do campo com o acesso à educação.

Concepções sobre os aspectos históricos e geográficos que permeiam as escolas pesquisadas

Ao relatar sobre o percurso das escolas pesquisadas, em primeiro lugar, faz-se necessário um olhar aguçado sobre os aspectos históricos e geográficos que pautam o território em que essas escolas estão localizadas, no que diz respeito às relações destes com os fatores econômicos que permearam as localidades das escolas em estudo. Através de entrevistas com os sujeitos que foram moradores daqueles sítios, em décadas passadas, foi possível ter uma visão dessas realidades.

Segundo Rocha e Martins (2012, p. 31), “na escola do campo, a realidade é uma totalidade, por isto não há como partir dela, para seguir adiante ou retornar. Com seus diferentes territórios, constitui-se como o *locus* que se quer transformar”. Assim, cada escola possui seu próprio território, que se articula de acordo com a especificidade dos sujeitos que nele habitam.

É importante ressaltar que, nas últimas décadas do século XX, era visível a existência da agricultura de subsistência dos pequenos agricultores que viviam no espaço rural do município. Assim sendo, nas localidades onde estão situadas as escolas pesquisadas predominou, por longos anos, o cultivo da agricultura de subsistência. Segundo uma conversa que tivemos com um ex-morador de uma daquelas localidades, este nos relatou que nos sítios, onde hoje estão localizadas tais unidades escolares, os pequenos agricultores costumavam fazer seu plantio para o sustento de sua família.

Na escola localizada na região da barragem, a economia se baseava, principalmente, na criação de peixe, através da Associação dos Pescadores, por



existir abundante água naquela localidade. Por isso, havia também a predominância de criação de animais, como o gado, por exemplo.

Em outra escola do campo de pesquisa, localizada no Sítio Sorriso, segundo esse mesmo morador, existia um engenho que movimentava a economia do lugar, através da moagem de cana de açúcar e da fabricação de rapadura; também era atividade econômica a criação de gado. Atualmente, o engenho encontra-se desativado, e a economia do lugar está baseada numa criação mínima de animais, e na existência de pequenas lavouras temporárias; tendo desaparecido o plantio da cana de açúcar.

Em conversa com outro morador, este nos afirmou que, nos demais sítios, no passado predominavam o plantio de algodão, milho, arroz, entre outras plantações e criação de animais de modo extensivo (criatório solto no pasto).

Verificamos, na fala desses sujeitos, a predominância da agricultura de subsistência dos pequenos agricultores que residiam nas localidades próximas às escolas. Isso nos mostra que as condições climáticas favoreciam para que ocorresse esse período de plantio, como também a criação de animais e de peixe, este último, em criatório situado na barragem; sendo tudo isso de grande relevância para os pequenos agricultores.

Nesse sentido, a Educação do Campo é tida como um território ou dimensões territoriais, ainda que os territórios sejam denominados de espaços geográficos e políticos, em que os sujeitos discutem e planejam as lutas nos movimentos sociais.

Para Fernandes (2012, p. 15),

Os Territórios da Educação do Campo nos desafiam para construirmos as condições educacionais apropriadas para o desenvolvimento de um modo de vida em que a família, a terra, o alimento, a comunidade, a escola, o movimento, as pessoas, o trabalho estão acima da mercadoria.

Sendo assim, o cooperativismo é um dos aspectos fundamentais para a vivência dos sujeitos que residem no campo, sendo que a mercadoria não está em primeiro lugar, ou seja, como no território de uma educação capitalizada. Ao contrário, a produção será resultado dessas relações sociais entre os pequenos



agricultores nos territórios de Educação do Campo. Dessa forma, as escolas da Educação do Campo, ao nascerem, já trazem no bojo as dimensões da luta pela conquista da vida nas condições de trabalho, bem como do modo de produção da vida camponesa.

Neste sentido, é preciso pensar num currículo que valorize a experiência, a identidade, e a cultura dos educandos que convivem nesse espaço. O direito dos educandos de estudar próximo a sua residência é um dos fatores que contribui para que não ocorra evasão escolar. Esse direito está respaldado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN 9394/96 Brasil (1996), no art. 4. Inciso X, que “garante vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar quatro anos de idade”. Desse modo, a escola costuma ser uma das primeiras instituições em que as crianças se relacionam com outras pessoas que são do seu ambiente familiar, e tem essa finalidade de oferecer um espaço socializador.

Considerações finais

Vimos, no decorrer do texto, que a Educação do Campo traduz a luta popular por uma escola pública de direito e de qualidade no campo, para os sujeitos que vivem nesse espaço, visto que as pessoas precisam ser educadas no ambiente onde vivem. A mesma se preocupa com a formação de seres humanos, especificamente com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo, levando em consideração sua história, sua cultura e as lutas sociais.

É fato que, nos últimos vinte anos, a população despertou para uma nova visão de que o campo está vivo. É nele que os sujeitos se mobilizam, produzindo uma dinâmica social e cultural, tendo a educação e a escola como foco de debate dessa dinâmica social, cultural e educativa dos diversos povos que vivem no campo. Dessa forma, para entendermos melhor o contexto escolar, devemos compreender que o movimento no campo abrange todos os sujeitos – homens, mulheres, crianças e jovens – que se integram em prol do movimento social.



Sendo assim, a escola deve considerar a história, a diversidade cultural dos educandos e sua formação humana.

Nesses termos, baseados no estudo da realidade posta em análise, constatamos que, como cada educando possui sua especificidade, assim como o/a professor/professora também possui sua história de vida e sua diversidade, sendo, portanto, sujeitos em construção, que precisam conhecer a história de seus educandos, sendo esta uma das características essenciais da educação básica no campo, como também uma característica dos movimentos sociais, que tem como finalidade a valorização dos sujeitos.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagana. (Org.). **Por uma educação do campo**. 5ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes. 2011. p. 7-18.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Coleção: Por uma educação básica do campo n.º 2. Brasília, 1999.

BARRETO, José J. **Pau dos Ferros: História, Tradição e Realidade**. 1ª ed. Pau dos Ferros, 1987.

BRASIL, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de Abril de 2002

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, dez. 1996.

FERNANDES, Bernardo Mançano. “Diretrizes de uma Caminhada” *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagana (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes. 2011. p. 133-145.

_____. “Territórios da educação do campo” *In*: ROCHA, Maria Isabel Antunes; MARTINS, Maria de Fatima; MARTINS, Aracy Alves. (orgs). **Território Educativos na Educação do Campo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica 2012, p.15-20.

ROCHA, Maria Isabel Antunes. “Licenciatura em educação do campo: histórico e projeto político-pedagógico” *In*: ROCHA, Maria Isabel Antunes; MARTINS, Aracy Alves. (orgs). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**, 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica 2011, p.39-55.

SOUZA, Maria Antonia de. **Educação do campo: proposta e prática pedagógica do MST**, 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.



VENDRAMINI, Célia Regina. **Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo**. Caderno Cedes – Educação do Campo. Campinas, v. 27, n. 72, p.17-20, maio/ago.2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132622007000200002&script=sci_artt_ext&tlng=pt#nt>. acesso em: 21 julho de 2020.

Sobre os Autores

417

Geralda Maria de Bem

geraldabem@hotmail.com

Mestra em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Professora da Secretaria Municipal de Educação de Pau dos Ferros – Brasil; Pesquisadora e técnica do grupo de pesquisa: Núcleo de Estudos de Geografia Agrária e Regional - NuGAR-UERN.

Cícero Nilton Moreira da Silva

ciceronilton@yahoo.com.br

Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - Brasil; Professor do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE); Pesquisador



Educação do Campo na perspectiva da Educação Científica Intercultural: O que dizem as pesquisas na área da Educação em Ciências?

Field Education from the perspective of Intercultural Science Education: What do research in the field of Science Education say?

Maíra Gaigher Zetóles
Patricia Silveira da Silva Trazzi
Elizabeth Detone Faustini Brasil

Resumo: Neste artigo buscamos investigar como a literatura da área de Educação em Ciências vem abordando a temática da Educação Científica Intercultural na Educação do Campo, especificamente com relação às comunidades camponesas. Para isso, realizamos uma pesquisa qualitativa, bibliográfica, com recorte temporal de 24 anos em periódicos e anais da área de Educação em Ciências. Os resultados apontam que, para as populações camponesas, ainda são poucos os trabalhos envolvendo a Educação Científica Intercultural. Contudo, os trabalhos encontrados apontam que os conhecimentos tradicionais das comunidades camponesas podem ser objetos da ciência escolar e que a Educação Científica Intercultural no contexto da Educação do Campo proporciona um ensino contextualizado, com temas da realidade dos estudantes e possibilita o aprendizado por meio da significação dos conceitos e diálogo entre os saberes locais e os saberes escolares.

Palavras-chave: Educação do Campo; Educação em Ciências; Educação Científica Intercultural; Comunidades camponesas.

Abstract: In this article we seek to investigate how the literature in the area of Education in Sciences has been addressing the theme of Intercultural Science Education in field education, specifically in relation to peasant communities. For this, we carried out a qualitative, bibliographical research, with a 24-year time frame in periodicals and annals in the area of Science Education. The results indicate that, for the peasant populations, there are still few works involving Intercultural Science Education. However, the works found point out that the traditional knowledge of the peasant communities can be objects of school science and that Intercultural Science Education in the context of field education provides contextualized teaching, with themes from the students' reality and enables learning through meaning concepts and dialogue between local knowledge and school knowledge.

Keywords: Field Education; Science Education; Intercultural Science Education;

Introdução

Neste artigo buscamos investigar como a literatura da área de Educação em Ciências vem abordando a temática da Educação Científica Intercultural (ECI) na Educação do Campo, especificamente com relação as comunidades



campesinas. Para isso, realizamos uma revisão de literatura nos principais periódicos e encontros da área de Educação em Ciências. Inicialmente, como forma de contextualizar este campo de conhecimento, apresentamos brevemente os pressupostos teóricos da Educação do Campo e suas relações com a ECI.

A Educação do Campo está inserida na Educação Básica e na Educação Superior como modalidade de ensino constituindo-se como política pública que garante o direito a educação a população campesina em igualdade aos direitos educacionais da população urbana. A consolidação desse direito perpassa pelo respeito e valorização da cultura e do modo próprio de vida das populações do Campo.

Entre as características marcantes da Educação do Campo podem ser citadas a sua constituição como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação emancipatória e libertadora. É uma conquista das lutas dos movimentos sociais camponeses, indígenas, quilombolas, sindicais, movimento dos trabalhadores sem-terra, bem como a inquietação de alguns educadores que questionaram a lógica da educação universalizante adotada no Brasil.

O parágrafo único da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2001, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, relaciona a escola do campo a realidade dos estudantes:

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, 2001, p. 1).

Sobre o vínculo existente entre a educação e a identidade dos povos do campo, Caldart (2002) fala de uma educação que seja no e do campo. “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 27). Sobre o acesso a uma educação pensada para o campo como um direito, Arroyo (2008, p. 45) infere que esta “coloca um objetivo na vida do cidadão rural, projeta



para ele um plano de vida, uma conexão com o seu mundo, onde possa ter perspectivas e qualidade de vida”.

Contudo, apesar do direito instituído em lei, a proposta pedagógica veiculada nas escolas do campo ainda promove a educação rural, replicando currículos da cidade que desconsideram as especificidades dessas comunidades, bem como o sistema produtivo e a dinâmica de vida do campo. Essa problemática é abordada por Molina (2006) chamando atenção para descontextualização dos currículos do campo:

A desvalorização dos conhecimentos práticos/teóricos que trazem os sujeitos do campo, construídos a partir de experiências, relações sociais, de tradições históricas e principalmente, de visões de mundo, tem sido ação recorrente das escolas e das várias instituições que atuam nestes territórios. (MOLINA, p.12, 2006)

Especificamente no caso do ensino de Ciências, estudos apontam essa recorrente desvalorização dos conhecimentos prévios dos estudantes, com a replicação de conteúdos científicos que desconsideram os contextos socioculturais dos estudantes (BAPTISTA, 2010; ALMEIDA, 2010) nesse sentido Baptista (2010, p. 681), infere sobre a “supervalorização dos saberes científicos em detrimento dos saberes tradicionais pode conduzir os estudantes a conflitos entre as explicações científicas e as explicações oriundas dos seus meios socioculturais”.

É neste contexto que a ECI parte do entendimento de que para o estudante a ciência escolar é uma “cultura estrangeira”, uma subcultura da cultura Ocidental, e para que os estudantes se apropriem dela é necessário que sejam criadas pontes culturais. Além da cultura escolar e da subcultura da Ciência, cada estudante em seu meio de convivência participa de diversas outras subculturas, seja em sua família, comunidade, meios de interação e comunicação, entre outros, o que também cria a necessidade do cruzamento de fronteiras culturais.

Brasil, (2019) em sua tese de doutorado **“Educação Científica Intercultural: mediações de saberes tradicionais e acadêmicos na formação inicial de professores”**, destaca a relevância da abordagem da ECI como forma de analisar o processo de mediação de saberes acadêmicos e



saberes tradicionais relacionados a plantas medicinais, desenvolvendo Unidades de Mediação Cultural em Ciência e Tecnologia (UMCCT)¹ e conclui que a ECI na formação inicial de professores pode promover, por meio do diálogo com os contextos locais, mudanças positivas nas práticas de professores e estudantes. Para tanto, a autora utiliza como principal referencial teórico da ECI o autor Glen Aikenhead (2001, 2006, 2009, 2010) para construção dessas unidades, que possui dentre os objetivos, levantar práticas culturais de comunidades locais.

Segundo Aikenhead (2006) a ciência escolar é expressa sob uma tradição intelectual de pensamento em um modelo eurocêntrico de conhecimento. Sob uma perspectiva intercultural Aikenhead; Michell (2011); Aikenhead (2006) apontam que se faz necessário promover a descolonização dessa Ciência. Até porque, cada estudante traz também consigo vivências e experiências e a valorização da subcultura da vida cotidiana de cada estudante proporciona a assimilação dos conhecimentos escolares, mediante a sua contextualização em sua realidade (AIKENHEAD, 2009). Para o autor, a ECI deve incorporar características como as apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1- Caracterização da Educação Científica Intercultural

Enculturação	Indução, socialização ou enculturação ² nas comunidades locais, nacionais e globais experienciadas pelos alunos.
Contextualização	Preparação da cidadania para o mundo cotidiano, interagindo com o contexto.

¹ Brasil (2019) define as UMCCTs como “unidades de práticas pedagógicas e culturais cuja matriz teórico-metodológica é a sócio-histórico-cultural, em uma perspectiva sociocultural de Educação Científica”. Tais unidades foram baseadas em um projeto desenvolvido no Canadá, em escolas com alunos aborígenes (indígenas), em que foram desenvolvidas as UCCCTs, estratégias instrucionais, configuradas em unidades de práticas pedagógicas que como objetivo levantar práticas culturais de comunidades locais.

² Conforme Aikenhead (2006, p. 18-19, tradução nossa), na enculturação, “os alunos aprendem o conteúdo canônico da ciência escolar, que se harmoniza com suas próprias visões de mundo, por incorporação, classificando esse conteúdo a partir de sua maneira pessoal de ver o mundo. O pensamento científico aprimora seu pensamento cotidiano”. Por sua vez, na assimilação, o conteúdo canônico da ciência escolar “[...] se choca com sua visão de mundo de alguma forma, substituindo ou marginalizando suas próprias ideias e valores [...]”. O pensamento científico domina o pensamento cotidiano. Por fim, na aculturação, os alunos tomam emprestado algum conteúdo canônico da escola ciência por causa de seu valor utilitário atual. Esse conteúdo ou substitui ideias antigas ou é adicionado ao repertório de suas ideias. O pensamento cotidiano é uma combinação de pensamento do senso comum e algum pensamento científico, muitas vezes dependendo do contexto”.



Dimensão humana, social e cultural	Cidadãos conscientes das dimensões humana, social e cultural da prática científica e suas consequências.
Várias ciências	Atenção a várias ciências: ciência estabelecida, ciência de fronteira e/ou ciência do cidadão.
Abordagem intercultural	Abordagem intercultural, baseada na diversidade, que reflete sobre outras formas de conhecimento (incluindo ciência indígena e neoindígena).
HFSC	Conhecimento sobre a história, a natureza das ciências e os cientistas.
Enfoque CTSA	Roteiro moral que integra valores, preocupações humanas e raciocínio científico, em uma postura crítica sobre os impactos da ciência e tecnologia na sociedade (CTSA)
Visões de mundo	Considera importantes as concepções de mundo dos estudantes e adultos.
Visão de ensino e Aprendizagem	Visão sociointeracionista e histórico-cultural do processo ensino e aprendizagem. Interagir com o mundo cotidiano inclui a realização intelectual, a mudança pessoal, a formação de novas autoidentidades, assim como o reconhecimento do poder sociopolítico e da ação prática ou social.
Ciência como subcultura	Apropriação da subcultura da ciência com estranhamento.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de BRASIL (2019, p. 63).

Crepalde et al (2019) também dialogam com os pressupostos da ECI³ ao afirmarem que, para defender a interculturalidade no ensino de ciências, existe a necessidade de romper com a lógica atual de como é difundida a ciência escolar em que se deve:

[...] reconhecer os privilégios do discurso científico ou de quem o enuncia; criar deslocamentos e estranhamentos que descentrem visões baseadas em um realismo ingênuo; promover efetivamente a troca intercultural visando o enriquecimento mútuo de perspectivas; e, assumir a possibilidade de complementaridades e cooperação de formas distintas de conhecimento frente a desafios concretos da vida cotidiana (CREPALDE et al, 2019, p. 278)

Contudo, a ECI não se desvincula da necessidade do letramento científico ou desmerece os conhecimentos científicos. Estes continuam a ser ensinados, mas não como a única forma de apresentar a ciência. O compartilhamento dos

³ Os autores, apesar de terem Aikenhead como referência, não assumem o termo ECI, mantendo as discussões na interculturalidade.



saberes científicos e das diversas subculturas oportuniza aos estudantes a ampliação de seus horizontes e a criação de novas pontes culturais.

Crepalde et al (2019) também chamam a atenção que os conhecimentos a serem integrados não são previamente indicados por qualquer bibliografia da área. Mas consideram que os conhecimentos que possam de alguma forma denegrir a dignidade humana ou que colaborem para as desigualdades não devem ser considerados. Também inferem que a integração dos conhecimentos é uma decisão

política, pedagógica e curricular e insere-se em um terreno de disputa, mas no geral devem ser considerados os conhecimentos relacionados às práticas sociais desenvolvidas pelos educandos e/ou suas comunidades que favoreçam mutuamente o desenvolvimento de conceitos científicos (Crepalde et al, 2019, p.281).

A partir desses pressupostos, indagamos: como as pesquisas na área da Educação em Ciências vem abordando a temática da ECI na Educação do Campo, junto às populações camponesas?

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica, em que realizamos uma revisão de literatura nos periódicos de maior representatividade nacional no campo da Educação em Ciências: “Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências” (RBPEC), os periódicos “Ciência e Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista (UNESP), “Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências” da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e “Investigações em Ensino de Ciências” (IENCI) periódico da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Também foi realizada busca nos Anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências-ENPEC. A pesquisa foi realizada nas edições online dos periódicos citados e concentrou-se entre os anos de 1996 a 2019.

Ampliou-se a pesquisa para a Revista da Associação Brasileira de Ensino de Biologia –SBEnBio (2012 a 2019) e para os Anais do ENEBIO– Encontro Nacional de Ensino de Biologia (2005 a 2018). Para tal revisão de literatura,



dentro da temática abordada foram utilizados os descritores “educação intercultural”, “interculturalidade e ensino de Ciências” e “ensino de Ciências e educação intercultural” e “educação do campo e educação intercultural”.

Resultados e discussão

No total foram encontrados 34 artigos que traziam os termos em seus títulos ou em suas palavras-chave, conforme Quadro 2.

Quadro 2- Número de publicações nos periódicos e encontros da área de educação em ciências

	Número de publicações
Periódicos e Encontros	
Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências	1
Ciência e Educação	3
Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências	1
Investigações em Ensino de Ciências (IENCI)	1
Anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências-ENPEC	22
Revista da Associação Brasileira de Ensino de Biologia –SBEnBio	1
Anais do ENEBIO– Encontro Nacional de Ensino de Biologia	5
Total	34

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No Quadro 2 observamos que um maior volume de publicações foi encontrado nos Anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências- ENPEC (22 publicações). Dentre os assuntos encontramos artigos envolvendo: (i) as relações de poder como causas do monoculturalismo do currículo; (ii) o currículo como uma produção histórica e social e a escola como afirmadora das identidades dos estudantes; (iii) a interculturalidade como mediadora fundamental entre as diferentes culturas, entre os saberes da escola e os saberes da tradição.

Dos 34 artigos pesquisados, 12 tratam da educação intercultural indígena, 12 trabalham a educação intercultural com formação continuada de professores e no ensino superior e 6 trazem a temática étnico-racial na educação intercultural, totalizando 30 trabalhos. Apesar da relevância dos trabalhos, a maioria não se aproxima da Educação do Campo em comunidades campestres. Assim, destes 34 artigos, somente quatro aproximam-se do tema deste estudo. No Quadro 3 apresentamos estes quatro trabalhos e em seguida fazemos uma descrição e uma análise considerando o contexto de realização do trabalho; os referenciais teóricos adotados; os objetivos, metodologia e resultados e conclusões.

Quadro 3 - Trabalhos que mais se aproximaram de uma Educação Científica Intercultural em comunidades campestres

Periódicos, Catálogo de dissertações da ENEBIO.	Encontros-teses e Capes e	Título do Trabalho	Autor (es)
Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC Águas de Lindóia, SP – 10 a 14 de Novembro de 2013		A construção do conhecimento em comunidades rurais e a recuperação dos saberes locais.	Carla Cristiane Mueller e Edson Luiz Lindner
		Aspectos de conhecimentos tradicionais sobre plantas como referência para desenvolvimento de abordagem didática multicultural	Ayane de Souza Paiva e Rosiléia Oliveira de Almeida
Investigações em Ensino de Ciências – V23 (2), pp. 159-171, 2018		Uso de desenhos como ferramenta para investigação das concepções de estudantes agricultores sobre a relação inseto-planta e diálogo intercultural .	Jairo Robles-Piñeros, Geilsa Costa Santos Baptista e Eraldo Medeiros Costa-Neto
Anais do VII ENEBIO – I EREBIO NORTE, Setembro, 2018, p. 1670-1678.		Currículo do ensino de ciência/biologia e conhecimentos tradicionais em torno das plantas medicinais.	Gláucia de Souza Moreno

Fonte: Elaborado pelas autoras.



Dos artigos pesquisados, Mueller e Lindner (2013) em “*A construção do conhecimento em comunidades rurais e a recuperação dos saberes locais*”, investigaram como as características culturais e costumes das comunidades do meio rural se adaptam aos novos aprendizados por meio de uma pesquisa participativa indutiva, em que os dados foram analisados de maneira generalizada. Neste estudo, ainda sobre a temática da Educação do Campo, os autores afirmam que é possível utilizar uma proposta pedagógica como direito da educação básica do campo (Arroyo, 2005), que englobe a recuperação dos saberes, valores e da cultura produzida socialmente pelas comunidades camponesas na contextualização dos saberes populares em sala de aula. Durante essa pesquisa com estudantes concluintes do Ensino Fundamental, filhos de agricultores que cultivam tabaco, residentes em uma comunidade rural do município de Vera Cruz/RS, foram realizadas oficinas de conhecimentos em turno inverso ao da aula. Nestas oficinas ocorreram trocas de experiências destes jovens rurais, as quais oportunizaram novos aprendizados de técnicas.

A proposta foi investigar como as características culturais e costumes das comunidades do meio rural se adaptam a novos aprendizados. Para isso se buscou conhecer melhor a localidade e o grupo de trabalho, através da recuperação dos saberes locais como o resgate de fatos históricos, pessoas influentes, tradições, linguagens, manifestações culturais e esportivas (MUELLER; LINDNER, 2013, p.4).

Como resultados das oficinas os autores apontaram a promoção do intercâmbio de experiências entre os jovens rurais, o fortalecimento das relações familiares dentro da agricultura e o compartilhamento de experiências e técnicas desenvolvidas em um trabalho coletivo. A conclusão do estudo indica contribuições para a identificação das causas da não permanência no meio rural por parte dos jovens, bem como a articulação e projeção da educação escolar para comunidade e município, incentivando a formação de cidadãos. Os resultados e conclusões da pesquisa vão ao encontro das diretrizes da Educação do Campo que valorizam a cultura e o conhecimento produzido socialmente. No entanto, a pesquisa não trata da Educação do Campo especificamente na perspectiva da ECI. Para isso, deveria considerar as características da ECI,



como por exemplo, inserir os saberes populares locais nas temáticas propostas. Apresenta como único referencial na área de educação em Ciências o autor Ático Chassot que defende ideias muito próximas da ECI, mas que não trata especificamente da temática.

Paiva e Almeida (2013) em sua pesquisa “ Aspectos de conhecimentos tradicionais sobre plantas como referência para desenvolvimento de abordagem didática multicultural” na Ilha da Maré em Salvador, Bahia, ao considerar que a população vive basicamente da agricultura familiar e da pesca, tiveram como objetivo identificar aspectos dos conhecimentos tradicionais de moradores dessas comunidades relacionados à reprodução das plantas e aos usos que podem ser utilizados pela escola para promover uma abordagem multicultural do tema. Os autores partiram de evidências sobre a falta de valorização e reconhecimento dos conhecimentos prévios dos estudantes e suas perspectivas socioculturais. Como metodologia, a abordagem foi qualitativa com entrevistas a partir de um roteiro previamente estabelecido. As entrevistas evidenciaram que as comunidades possuem conhecimentos importantes para serem considerados na Educação em Ciências e que estes saberes apresentam relevância para o ensino de ciências. Os pesquisadores concluem apontando a relevância desses saberes tradicionais para que o ensino de ciências seja socialmente significativo, além de evidenciar a importância de se considerar os conhecimentos locais no tratamento didático de conceitos científicos. Os pesquisadores concordam com Aikenhead (2009) quando afirmam que “boas situações didáticas são aquelas em que os saberes são demarcados, através da concepção de que a ciência é também uma cultura” (PAIVA E ALMEIDA, 2013, p.4).

Apesar de utilizar Aikenhead, que é o principal autor da ECI, o artigo não menciona o termo ECI especificamente. No entanto, aponta para a necessidade e importância de um currículo intercultural, principalmente em comunidades tradicionais.

Robles-Piñeros; Baptista e Costa-Neto (2018) no artigo “Uso de desenhos como ferramenta para investigação das concepções de estudantes agricultores sobre a relação inseto-planta e diálogo intercultural “, abordam a educação intercultural no ensino de Ciências enfatizando a importância da consideração



dos saberes populares para o processo ensino aprendizagem (Baptista, 2010). O estudo foi embasado no método qualitativo e buscou fazer uso da linguagem verbal e não verbal (desenhos e nas palavras escritas). A pesquisa parte da relevância da investigação e compreensão dos conhecimentos prévios dos estudantes para promover o diálogo intercultural e da interpretação de suas realidades expressadas por meio dessa linguagem. Assim, tem como objetivo apresentar a importância do uso da linguagem não verbal associada à linguagem verbal para o ensino sobre a relação inseto-planta feito por estudantes agricultores de escola pública do Município de Coração de Maria, estado da Bahia. Os resultados apontaram que:

Ao buscar investigar e compreender os conhecimentos culturais dos estudantes, estabelecendo relações entre eles, os professores estarão promovendo o diálogo intercultural, promovendo espaços para ampliação dos saberes dos estudantes com saberes científicos, para que eles possam empoderar-se cientificamente e realizar escolhas nas quais os conhecimentos científicos possam ser utilizados nos momentos em que lhes forem convenientes ou adequados (Robles-Piñeros; Baptista e Costa-Neto, 2018, p.160)

A análise dos desenhos também indica o conhecimento dos estudantes sobre as relações inseto-planta de sua localidade, e que algumas dessas noções aproximam-se dos conhecimentos científicos. Os autores concluem dizendo que os desenhos serviram de instrumento de identificação dos conhecimentos prévios dos alunos e contribuíram para aprendizagem da ecologia de maneira dialógica e intercultural. Também foram observadas a autonomia dos estudantes na construção dos conhecimentos e as relações dialógicas entre os professores e os estudantes nesse processo. Os autores concluem dizendo que as pesquisas desta natureza e, sobretudo, envolvendo grupos de estudantes agricultores, ainda são escassas. Neste artigo, os autores mencionam explicitamente o termo ECI.

Moreno (2018) busca problematizar de que forma a escola poderia contribuir na permanência do conhecimento tradicional em torno das plantas medicinais na Agrovila Nova Conquista, no município de Açailândia, Estado do Maranhão. Neste artigo “Currículo do ensino de ciência/ biologia e conhecimentos tradicionais em torno das plantas medicinais” a pesquisadora



discute pressupostos teóricos da educação popular e da Educação do Campo utilizando autores de referência como Paulo Freire e Miguel Arroyo, ressaltando que o ensino a partir da compreensão da realidade dos alunos permite uma melhor interação entre professores e alunos, proporcionada por meio de uma perspectiva construtivista e dialógica, a qual garante a permanência de seus conhecimentos tradicionais. No referido estudo foi realizada uma pesquisa in lócus e entrevistas gravadas e/ou conversas informais com os moradores dessa comunidade. Os objetivos foram descrever as plantas medicinais utilizadas bem como sua finalidade de tratamento, realizar uma reflexão sobre o papel da escola na permanência do conhecimento tradicional dentro do contexto da pesquisa e do desenvolvimento da atividade prática na disciplina de Ciências. Foram encaminhadas aos alunos e seus familiares uma pesquisa a respeito do uso das plantas medicinais em que foram identificadas 42 espécies locais. Tais dados foram sistematizados pelos alunos, relacionados com a bibliografia especializada sobre plantas medicinais e em seguida foi realizado um debate da importância desses saberes e suas práticas socioculturais. Como resultados apontados pela autora estão a contextualização dos conhecimentos aliando a teoria à prática dos estudantes, utilizando a pesquisa como princípio educativo e o trabalho pedagógico como objeto de transformação da realidade. As conclusões apontam contribuições para a manutenção e afirmação dos conhecimentos tradicionais das comunidades rurais como territórios de existência coletiva. O artigo não menciona o termo ECI especificamente e nem referenciais da área da educação científica que tratam da temática.

Considerações Finais

Especificamente, foram encontrados quatro trabalhos relativos a importância dos conhecimentos tradicionais das comunidades camponesas e que podem ser objetos da ciência escolar. Observa-se nos artigos pesquisados a defesa da integração dos conhecimentos tradicionais com a ciência escolar, fator que vai ao encontro dos pressupostos da ECI com a integração dos saberes locais com os conhecimentos científicos, fortalecendo e legitimando esses conhecimentos. A contextualização dos saberes escolares dos estudantes é um



fator facilitador do processo ensino aprendizagem por meio do cruzamento das fronteiras culturais evitando conflitos da ciência escolar com a vivência em seu meio sociocultural.

Fica evidente também a relação dos objetivos e resultados com as bases da Educação do Campo, no que diz respeito ao direito a uma educação vinculada a cultura e ao modo de vida do campo e com a participação dos sujeitos na construção desse conhecimento, em uma prática dialógica com a investigação e a pesquisa, constituindo pontos de partida para prática pedagógica.

Observamos que a produção de conhecimento no campo afirma e legitima a cultura, o modo de vida, a dinâmica de trabalho, as lutas sociais e culturais próprias da realidade do campo. Estes trabalhos enfatizam a importância do Campo não como um local de atraso, de conhecimentos adjetivados de forma pejorativa e sim de práticas educativas e pedagógicas comprometidas com o projeto da Educação do Campo.

Fica evidente após esta revisão que há uma relação muito próxima entre as práticas sociais de caráter histórico cultural e os conhecimentos tradicionais. E que a ECI juntamente com a Educação do Campo proporciona o ensino contextualizado, com temas da realidade dos estudantes e possibilita o aprendizado por meio da significação dos conceitos e diálogos entre os saberes locais e os saberes escolares.

Os trabalhos também evidenciam o desenvolvimento de valores como o respeito a cultura local e ao meio ambiente, preocupação com a permanência do jovem no campo, sucessão familiar dentro da agricultura e sobretudo mostram que é viável uma ECI baseada em características da educação popular instrumentalizada no contexto da Educação do Campo.

Contudo, como descrito nesta revisão e apontado no estudo de Robles-Piñeros; Baptista e Costa-Neto (2018), ainda são poucas pesquisas que relacionem a cultura local e o ensino de Ciências, sobretudo no que se refere à Educação do Campo e aos estudantes e jovens do meio rural. Assim, observa-se uma lacuna dentro da educação intercultural no contexto do ensino de Ciências e a conseqüente necessidade de pesquisas e estudos sobre o tema com as comunidades rurais. Lacuna esta que os pressupostos teórico-



metodológicos da ECI podem sinalizar como possibilidade de preencher. Nessa perspectiva, os conhecimentos tradicionais e científicos encontram-se imbricados de forma orgânica e são tratados, simultaneamente, em uma rede de significados.

Baseando-se nesta constatação, podemos afirmar que, entre os desafios da Educação do Campo está o desenvolvimento, emprego e a maior difusão de práticas didático pedagógicas que proporcionem o cruzamento das fronteiras culturais rumo a subcultura da ciência escolar e que conduza a uma ECI. Tais práticas não desmerecem os conhecimentos científicos, mas entendem que existe uma complementaridade entre a ciência escolar e o conhecimento tradicional socialmente produzido. Isso pode facilitar o processo de ensino aprendizagem e propiciar aos estudantes a construção e produção de conhecimentos de forma concreta, a partir de sua realidade, possibilitando o desenvolvimento da visão crítica e reflexiva diante dos problemas sociais e a capacidade de criar soluções para tais problemas.

Referências

AIKENHEAD, Glen S. **Educação científica para todos**. Tradução de Maria Teresa Oliveira. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo, 2009.

AIKENHEAD, Glen S. Integrating Western and Aboriginal Sciences: Cross-Cultural Science Teaching. **Research in Science Education**, 2001, vol. 31, no. 3, pp. 337-355.

AIKENHEAD, Glen S. **Science education for everyday life: evidence-based practice**, Columbia University: Teachers College Press, 2006.

AIKENHEAD, Glen S; ELLIOTT, Dean. **Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education**, 10, 321-338,2010.

AIKENHEAD, Glen S; MICHELL, Herman. **Bridging Cultures: indigenous and scientific ways of knowing nature**. Toronto: Pearson, 2011.

ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. São Paulo: Livraria da Física, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.



BAPTISTA, Geilsa Costa Santos Baptista. Importância da demarcação de saberes no ensino de ciências para sociedades tradicionais. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 3, p. 679-694, 2010.

BRASIL, Elizabeth Detone Faustini. **Educação Científica Intercultural: Mediações de Saberes Tradicionais e Acadêmicos na Formação Inicial de Professores**. 2019. 177 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. Vitória, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer CNB/CEB nº 36/2001: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: CNE, 4 de dezembro de 2001.

CALDART, Roseli Salette. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4, 2002. p. 25-36.

CREPALDE, Rodrigo dos Santos et al. A Integração de Saberes e as Marcas dos Conhecimentos Tradicionais: Reconhecer para Afirmar Trocas Interculturais no Ensino de Ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v.19, 275–297, 2019.

MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e Pesquisa**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. Disponível em: < www.nead.org.br>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MORENO, Glaucia Souza. Currículo do ensino de ciência/ biologia e conhecimentos tradicionais em torno das plantas medicinais. Anais do VII ENEBIO – I EREBIO NORTE. 03 a 06 de setembro de 2018. Belém, Pará, 2018.

MUELLER, Carla Cristiane; LINDNER, Edson Luiz. A construção do conhecimento em comunidades rurais e a recuperação dos saberes locais. **Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, São Paulo. Novembro, 2013. Disponível em: < <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R0281-1.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

PAIVA, Ayane de Souza; ALMEIDA, Rosiléia Oliveira de. Aspectos de conhecimentos tradicionais sobre plantas como referência para desenvolvimento de abordagem didática multicultural. **Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, São Paulo. Novembro, 2013. Disponível em: < <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R0281-1.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

ROBLES-PIÑEROS, Jairo; BAPTISTA, Geilsa Costa Santos; COSTA-NETO, Eraldo Medeiros. Uso de desenhos como ferramenta para investigação das concepções de estudantes agricultores sobre a relação inseto-planta e diálogo intercultural. **Investigações em Ensino de Ciências** – V23 (2), pp. 159-171, 2018. Disponível em



<<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/1033/pdf>>. Acesso em: 12 nov.2019.

Sobre os Autores

Maíra Gaigher Zetóles

maira_gaigher@hotmail.com

Professora da Escola Família Agrícola de Olivânia- Anchieta- ES. É mestrandanda do Programa de pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES.

433

Patricia Silveira da Silva Trazzi

patriciatrazzi.ufes@gmail.com

Doutora e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES. Licenciada em Ciências Biológicas pela UFES. Professora Adjunta no Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Professora do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação. Coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação em Ciências-Labec-UFES.

Elizabeth Detone Faustini Brasil

elizabethfaustini@gmail.com

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES. Mestre em Educação em Ciências e Matemática pelo EDUCIMAT-UFES. Licenciada em Química pela UFES. Bacharel em Artes Plásticas pela UFES. Licenciada em Ciências e Matemática pela PUC-MG. Professora Adjunta da Universidade Federal do Espírito Santo. Membro do Laboratório de Pesquisa em Educação em Ciências-Labec-UFES.



Educação do campo: uma história de luta e resistência

Field education: a story of fight and resistance

Silvanete Pereira dos Santos

Resumo: Esse artigo objetiva apresentar uma breve discussão sobre a historicidade da educação do campo no Brasil. Acrescenta-se a esse histórico três últimos grandes eventos no campo da pedagogia da alternância e da educação do campo de modo geral. Traz as considerações do segundo Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (II ENERA), do aniversário dos 50 anos do Movimento Educacional Proporcional do Espírito Santo (MEPES), precursor da pedagogia da alternância no Brasil, e os apontamentos do Seminário Internacional dos 50 anos da Pedagogia da Alternância no Brasil.

Palavras-chave: Educação do Campo. Pedagogia da Alternância. Movimentos sociais do Campo.

Abstract : This article aims to present a brief discussion about the historicity of the Brazilian's Rural Education. It adds, to this record, the last three major events in the field of the Pedagogy of Alternation and, in a general sense, to the Rural Education historical itself. It brings considerations of the second National Conference of the Agrarian Reform Educators (II ENERA), also the 50th anniversary of the *Espírito Santo's* Proportional Educational Movement (MEPES), precursor of Brazilian's Pedagogy of Alternation and the notes to the International Workshop of Brazilian's 50 years Pedagogy of Alternation.

Keywords: Rural Education. Pedagogy of Alternation. Social movements in the countryside

Introdução

Historicamente, a escola destinada aos camponeses foi reduzida a um modelo de escola urbana no campo, que desconsidera a materialidade das vivências e da identidade desse grupo como sujeitos sociais de direito.

A Educação do Campo surge do processo de luta dos movimentos sociais, pois ela nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à educação destinada aos povos do campo. A pedagogia da alternância destaca-se neste contexto e se diversifica em múltiplas concepções, distribuídas nas mais variadas práticas de Educação do Campo no Brasil.

No percurso de luta política por um projeto popular de desenvolvimento para o meio rural, a Educação do Campo foi inserida na agenda das políticas públicas, tendo como base a luta social, a organização e a vida dos camponeses.



Dentre as diferentes práticas pedagógicas, fica evidente a formação mediada pela alternância no processo didático, desenvolvido por algumas instituições e movimentos sociais. Dentre eles temos: as Escolas Famílias Agrícolas, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e algumas universidades federais. Destacam-se as atividades do Programa Nacional da Reforma Agrária (PRONERA), que possibilitaram, no cenário nacional, o espaço para o debate teórico e prático e a experiência apresentada pelo MEC destinada ao Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). Atualmente temos cerca de 42 Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil.

O contexto do campo brasileiro

O campo brasileiro historicamente foi marcado pela ideia de lugar atrasado. Essa forma de pensar é imbuída da ideologia dominante que desconsidera a diversidade de sujeitos e relações sociais que o permeiam. Essa concepção faz parte da lógica do capital que o entende apenas como o espaço da produção e do latifúndio.¹

Segundo Medeiros (2012), o latifúndio brasileiro tem sua origem a partir da colonização. A metrópole precisava extrair da colônia a produção de bens necessários para a manutenção da coroa portuguesa. Para isso, foram criadas as sesmarias² que, na história brasileira, vieram acompanhadas da tentativa de escravizar primeiro os índios, e, após o fracasso no processo de escravização indígena, houve a escravização dos africanos. As sesmarias atraíram também muitos portugueses pobres que vinham em busca de melhores condições de vida. Ao chegar, tomavam posse de um pedaço de terra indiscriminadamente.

1 “O termo latifúndio, de origem latina, era usado na Roma Antiga para referir-se às extensões de terra controladas pela aristocracia e passou a ser utilizado para designar grandes propriedades de terra em geral” (MEDEIROS, 2012, p. 445).

2 Em 1375, foi estabelecida, em Portugal, a Lei das Sesmarias, seu objetivo era ajudar no avanço da agricultura que se encontrava abandonada em virtude das batalhas internas e da peste negra. Essa lei mais tarde foi adaptada para funcionar no Brasil. Segundo a Lei das Sesmarias, se o proprietário não fertilizasse a terra para a produção e a semeasse, esta seria repassada a outro agricultor que tivesse interesse em cultivá-la. Somente aqueles que tivessem algum laço com a classe dos nobres portugueses em Portugal, os militares ou os que se dedicassem à navegação e tivessem obtido honrarias que lhes garantissem o mérito de ganhar uma sesmaria tinham o direito de recebê-la (INFOESCOLA, 2012).



O fim das sesmarias se deu com o advento da independência. Por certo tempo, o país ficou sem uma legislação que regulamentasse as concessões de terra, até a aprovação da Lei de Terras. Segundo Medeiros (2012, p. 445),

Essa legislação consagrou o regime de uso de terra que vinha da colônia: predomínio de grandes unidades, com uso abundante de mão de obra (escrava num primeiro momento, livre no final do século XIX), voltadas para cultivos destinados ao mercado externo – café, então principal produto da pauta de exportações e carro-chefe da economia nacional, cana-de-açúcar, algodão e outros –, ou para a pecuária extensiva, no caso de terras não utilizadas pela agricultura de exportação e mais distantes dos portos. Essas propriedades eram marcadas também pelo poder dos grandes proprietários, poder que se estendia aos que habitavam seus arredores e aos municípios, por meio do controle das Câmaras.

No momento atual, o modelo de desenvolvimento que concebe a existência do latifúndio é marcado pelo esvaziamento do campo por meio do êxodo rural, da negação do campesinato, do crescimento e expansão do agronegócio, da produção para a exportação, do uso extensivo de agrotóxico e do controle das sementes geneticamente manipuladas, dentre outros fatores fortemente contestados pelos Movimentos Sociais. A visão capitalista hegemônica de acesso à terra

[...] defende a ideia de que o Brasil já resolveu seu “problema agrário”; portanto, não há necessidade de uma Reforma Agrária do tipo clássico. Do ponto de vista do capitalismo, agora em sua fase de dominação pelo capital financeiro e pelas empresas transnacionais, de fato, não há necessidade de democratização da propriedade da terra como fator indutor do desenvolvimento do mercado interno e das forças produtivas no campo [...] (STEDILE, 2012, p. 664).

Os Movimentos Sociais recolocam o campo no cenário das políticas, tendo como base um modelo de desenvolvimento e de uma concepção de campo, em oposição à ideia hegemônica baseada no latifúndio e no agronegócio. Nesse sentido, Fernandes (2008) compreende o conceito de campo como uma totalidade na qual são desenvolvidas as várias dimensões da existência humana. Parte da visão de território como um espaço de produção da vida.



Ao falarmos de território, é importante compreendermos que esse conceito é muitas vezes utilizado como instrumento de dominação das comunidades rurais pelo controle social dos modelos de desenvolvimento apresentados pelo capital. Neste trabalho, o território está sendo compreendido como um espaço de “[...] totalidade, multidimensionalidade, escolaridade e soberania. Portanto, é impossível compreender este conceito sem conceber as relações de poder que determinam a soberania” (FERNANDES, 2008, p. 52).

A ideia de território como totalidade refere-se ao entendimento dele como um todo integrado, porém não como uno. Cada território é uma totalidade multidimensional, que é determinada pelas relações sociais. Dessa forma, cada sujeito poderá criar as referências de seu território. Dentro dele estão as várias dimensões que o constituem: política, social, econômica e geográfica, dentre outras. Daí decorre a ideia da multiterritorialidade.

O território como um espaço multidimensional e multiterritorial evidencia a existência do território material e imaterial. “O território material constitui-se nos espaços físicos, enquanto os imateriais, nos espaços sociais por meio de pensamentos, conceitos, teorias e ideologias”, que apresentam entre si uma relação de indissociabilidade (FERNANDES, 2008, p. 55). As construções e ações humanas no território material são sustentadas pelo universo simbólico da linguagem, ou seja, por um conjunto de leis, normas, teorias e ideologias, dentre outras, que constituem seu referencial.

As questões agrárias no Brasil, de acordo com Fernandes (2008), aparecem divididas entre duas compreensões de campo: o território camponês, que se auto-organiza para a subsistência como forma de potencializar todas as dimensões da vida dos seus sujeitos; e o território do agronegócio, que tem sua organização na produção de mercadorias para a exportação. Enquanto este apresenta paisagens homogêneas, monocultura e pouca presença do elemento humano, aquele apresenta uma paisagem heterogênea, caracterizada pela presença de pessoas.

Cada um desses territórios é representado por um paradigma específico. O camponês é norteado pelo paradigma da questão agrária que se transformou no novo desafio de “[...] reconstrução das possibilidades de superação do modo



capitalista de produção. Na manutenção dessa perspectiva, os Movimentos Sociais camponeses são alguns dos poucos espaços, no qual se acredita nessa possibilidade” (FERNANDES, 2008, p. 44). O paradigma do capitalismo agrário, no qual situa o território do agronegócio, pauta-se na concentração de poder expresso em terra, dinheiro e tecnologia. Enquanto um representa o problema da concentração de poder mediado pelo capital, com o crescimento da desigualdade pela exclusão dos camponeses do acesso à “terra, capital e tecnologia”, o outro se ocupa em travar uma luta que denuncie a “violência da exclusão e da expropriação”.

O conceito de agronegócio é carregado da ideologia do capitalismo agrário, com a intenção de mascarar os velhos problemas da questão agrária mediante a utilização de um novo termo. Para Fernandes (2008, p. 48), o agronegócio:

[...] é também uma construção ideológica para tentar mudar a imagem latifundista da agricultura capitalista. O latifúndio carrega em si a imagem da exploração, do trabalho escravo, da extrema concentração de terra, do coronelismo, da subserviência, do atraso político e econômico.

Nota-se que a imagem do agronegócio é uma construção ideológica que tem o objetivo de maquiar o viés da concentração predatória, expropriadora e excludente da agricultura capitalista. Essa nova roupagem possibilitou a expansão da territorialidade do capital, aumentando o seu poder sobre o território e as relações sociais, perpetuando o sistema de opressão.

O processo ideológico que permeia o território do agronegócio atua como ferramenta de defesa e proteção do capital, a partir da premissa da extensa produtividade e da geração de riquezas. Torna-se o referencial de produção por excelência e, portanto, intocável. Se o uso social da terra está atrelado à ideia de produção, então o discurso da Reforma Agrária fica deslocado desse contexto. O agronegócio é utilizado para fortalecer o capital pela dominação da terra, da tecnologia e das políticas de desenvolvimento.

O discurso ideológico da agricultura patronal criou um processo de mercantilização da Reforma Agrária, fazendo com que o acesso à terra “[...] seja por meio das relações de mercado, de compra e venda. O controle da



propriedade da terra é um dos trunfos do agronegócio. É fundamental que a terra esteja disponível para servir à lógica rentista” (FERNANDES, 2008, p. 50).

A concentração de terras nas mãos de poucos coloca o Brasil no cenário de desigualdade e desequilíbrio entre o rural e o urbano. A má distribuição da terra tem gerado conflitos e motivado a luta por Reforma Agrária. Stedile (2012, p. 657) diz que “Reforma Agrária é um programa de governo que busca democratizar a propriedade da terra na sociedade e garantir o seu acesso, distribuindo-a a todos que a quiserem fazer produzir e dela usufruir”. Na perspectiva dos Movimentos Sociais, a posse da terra passa pela sua democratização e pela eliminação do latifúndio. Stedile ressalta que a questão agrária no imaginário popular, amplamente propagada pelos mecanismos midiáticos, compreende a expressão Reforma Agrária “[...] apenas como sinônimo de desapropriação de alguma fazenda e da política de assentamentos rurais [...]” (STEDILE, 2012, p. 663). Essa visão esvazia a luta pela terra do aspecto político da oposição ao atual modelo de desenvolvimento.

Essa visão superficial e equivocada do processo de recampesinato vinculada à mídia brasileira é resultado da ação do território imaterial (ideológico) do capitalismo, que consolida a sua territorialidade, mediante a destruição dos camponeses. Nesse sentido, percebemos que a ação dos Movimentos, por meio da luta pela terra, representa uma política de reafirmação do território camponês, haja vista que ele necessita da redistribuição da terra para produção da vida de seus sujeitos. Além disso, esse é um direito e uma questão de justiça social.

Os Movimentos defendem “[...] o conceito de território como espaço de vida e multidimensional que explicita o seu sentido político e as relações de poder necessárias para configurá-las” (FERNANDES, 2008, p. 58). É com essa compreensão de campo e de território que os povos do meio rural, organizados em movimentos, partiram para o enfrentamento da exclusão e da expropriação geradas pelo território capitalista, na luta pela construção de uma escola do campo e para o campo.

Mészáros (2008, p. 27) expressa que “[...] é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” e que seja instrumento de luta que



recoloque o campo na agenda pública do país, bem como uma proposta de educação e de desenvolvimento que supere a lógica da exclusão e que coloque em confronto dois projetos diferentes de desenvolvimento, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 – Comparativo de projetos de desenvolvimento para o campo brasileiro

CAMPO DO AGRONEGÓCIO	CAMPO DA AGRICULTURA CAMPONESA
Monocultura	Policultura
Paisagem homogênea e simplificada	Paisagem heterogênea e complexa
Produção para exportação (preferencialmente)	Produção para o mercado interno e para a exportação
Cultivo e criação onde predominam as espécies exóticas	Cultivo e criação onde predominam as espécies nativas e da cultura local
Erosão genética	Conservação e enriquecimento da diversidade biológica
Tecnologia de exceção com elevados níveis de insumos externos	Tecnologia apropriada, apoiada no saber local, com base no uso da produtividade biológica primária da natureza
Competitividade e eliminação de emprego	Trabalho familiar e geração de emprego
Concentração de riquezas, aumento da miséria e da injustiça social	Democratização das riquezas – desenvolvimento local
Êxodo rural e periferias inchadas	Permanência, resistência na terra e migração urbano-rural
Campo do trabalho assalariado (em decréscimo)	Campo do trabalho familiar e da reciprocidade
Paradigma da educação rural	Paradigma da Educação do Campo
Perda da diversidade cultural	Riqueza cultural diversificada – festa, danças, poesias, músicas, jogos
AGRO-NEGÓCIO	AGRI-CULTURA

Fonte: Molina; Jesus (Orgs.), 2004, p. 85.

A seguir, discutiremos o processo de construção da Educação do Campo no Brasil, o projeto de campo que está sendo construído pelos sujeitos do território camponês, bem como a compreensão da educação como um significativo instrumento da classe trabalhadora na luta contra-hegemônica.

Educação do campo e movimentos sociais

Este tópico busca situar historicamente a Educação do Campo no Brasil no contexto das lutas por uma educação de qualidade, envolvendo questões desde as condições básicas de vida dessa população excluída, até a formação integral desses sujeitos que habitam, trabalham e vivem no e do campo, na busca de sua libertação, como sujeitos de direitos.



Houve avanços significativos que marcaram e solidificaram a luta dos Movimentos Sociais, não só por educação, mas por condições de vida digna. Tal luta mobilizou a população camponesa em prol de uma escola e de uma educação que fosse de fato do campo e para o campo. Conforme apresenta Santos (2009, p. 37), essa educação nasceu das reivindicações dos Movimentos Sociais que, por meio de sua atuação, fizeram significativas transformações na sociedade. A autora enfatiza que essa trajetória constitui uma política dos camponeses que “[...] traz o debate acerca do conceito de campo e educação, perpassado pelo Estado, na acepção gramsciana, como ‘cenário de conflito social, complexo e múltiplo, denominado guerra de posição’ [...]”.

A Educação do Campo representa os interesses da classe trabalhadora, bem como seu direito de ser reconhecida como povo, como sujeitos coletivos de direito. Esse conceito supera a mera demanda por escola. Com ele, os Movimentos Camponeses apresentam o desejo de construir uma nova ordem social e uma ruptura do modelo hegemônico de construção e organização da vida em sociedade.

O conceito específico de Educação do Campo foi afirmado pelos Movimentos Sociais por ocasião da primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, na qual se afirma, em seu documento base, que:

Utilizar-se-á a expressão Campo, e não mais ao usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 26).

A opção política pela expressão campo, em substituição à expressão rural, não se trata apenas de uma mudança de nomenclatura. Representa o projeto político de Educação do Campo e de desenvolvimento presente na luta dos Movimentos Sociais camponeses. Conforme Arroyo (1999, p.18), “Qualquer proposta e ação educativa só acontecem se enxertada em uma nova dinâmica social”. O autor chama a atenção para o fato de que é necessário estar atento aos novos sujeitos que estão se construindo, os novos valores que a dinâmica



social do meio rural está fazendo surgir. Portanto, a expressão campo representa a compreensão de uma ruptura da concepção política atual.

A ação dos Movimentos Sociais recoloca o campo no espaço do debate político, no enfrentamento de uma visão romântica na qual os camponeses são vistos como um grupo culturalmente atrasado, uma espécie em extinção. “No modelo de desenvolvimento que vê o Brasil apenas como mais um mercado emergente, predominantemente urbano, camponeses e indígenas são vistos como espécie em extinção [...]” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 21). Sendo esse o pensamento hegemônico, é compreensível que, para esta lógica, não exista a necessidade real de políticas públicas para um grupo que deixará de existir. Aí está a relevância da luta que vem sendo travada, nos últimos anos, por uma educação para esses sujeitos.

Segundo Santos (2009, p. 38), a Educação do Campo traz em sua gênese três desafios:

[...] primeiro deles é assegurar o direito ao acesso dos camponeses ao conhecimento, como instrumento político fundamental para a ruptura da sua histórica condição de subordinação frente ao capital. O segundo desafio diz respeito ao direito à diferença. Que os novos sujeitos [...] sejam reconhecidos pelas suas práticas e pelo acúmulo de conhecimentos construído. [...]. O terceiro desafio é trabalhar um novo projeto que, no campo da elaboração e da disseminação do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, rompa com o paradigma hegemônico do capital na educação [...].

As ações dos Movimentos fomentaram um processo de discussão acerca do direito à educação e à escola para os povos do campo, pois constataram a necessidade de melhor compreender o momento histórico vivido e o processo de luta construído. Nesse contexto, organizaram, em 1997, o I Encontro Nacional de Educadores/as da Reforma Agrária que ficou conhecido como I ENERA. Esse encontro foi realizado nas instalações da Universidade de Brasília em parceria com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Conforme relata Santos (2009, p. 39),



A partir daí passam a ser reconhecidos como sujeitos de direitos, tanto por alguns organismos internacionais de defesa dos direitos humanos e do direito humano à educação e à cultura, como UNICEF e UNESCO, quanto por um organismo religioso, também de reconhecida luta por direitos humanos, como é o caso da CNBB.

Ainda segundo Santos (2009, p.39), o I ENERA serviu como mola propulsora de novos debates e reflexões em torno da necessidade da educação para o meio rural. Esse encontro propiciou “[...] forte mobilização social em torno do direito à educação dos camponeses [...]”. A partir de então, as ações ganharam proporção nacional, provocando e criando espaços coletivos de debates em todo território brasileiro. Os Estados começaram a organizar grupos para incidir de forma política na questão da Educação do Campo na conjuntura do país.

O I ENERA pontuou a luta por escolas públicas do campo e para o campo, bem como a preocupação com a qualidade da educação para esse público e, portanto, um interesse particular em refletir sobre o projeto político pedagógico e a participação dos povos do meio rural, no debate e na luta por uma escola pública de qualidade e de um processo de desenvolvimento para o país que respeitasse o direito de todos.

Como resultado da inserção política dos Movimentos Sociais do campo relacionados à educação, nasce a necessidade de pensar em políticas públicas que assegurem o direito dos camponeses à formação. Os Movimentos propõem uma ação em âmbito federal para garantir educação para aqueles que lutavam por Reforma Agrária. Então surgiu a proposta da criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Segundo Santos (2009), a capacidade de mobilização política e os apoios recebidos por parte da sociedade e de algumas instituições, como, por exemplo, as universidades presentes no III Fórum das Instituições de Ensino Superior, pautaram-se, para o governo federal, na “[...] necessidade de criação de um programa específico para atender às exigências educacionais nas áreas da Reforma Agrária” (p. 43). Por meio dessa mobilização, foi criado, em 16 de abril



de 1998, o PRONERA³ no governo de Fernando Henrique Cardoso, vinculado ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária sob a Portaria de n.º 10.

Ainda como reflexo do I ENERA, os Movimentos Sociais se organizaram para a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo – I CNEC, antecipada por uma significativa e cuidadosa preparação, que aconteceu em Luziânia-GO, em julho de 1998,⁴ sob a coordenação de cinco instituições: CNBB, MST, UNICEF, UNESCO e UnB. Foi a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo contando com a participação de 974 pessoas de todas as regiões do Brasil.

No documento final da I CNEC, os Movimentos Sociais estabeleceram dez compromissos e desafios:

1 – vincular as práticas de educação básica do campo com o processo de construção de um projeto popular de desenvolvimento, 2 – propor e viver novos valores culturais, 3 – valorizar as culturas do campo, 4 – fazer mobilizações em vistas da conquista de políticas públicas pelo direito à educação básica do campo; 5 – lutar para que todo o povo tenha acesso à alfabetização, 6 – formar educadores e educadoras do campo, 7 – produzir uma proposta de educação básica do campo, 8 – envolver as comunidades nesse processo, 9 – acreditar na nossa capacidade de construir o novo, 10 – implementar as propostas de ação dessa conferência (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 92-94).

Ao pensar o campo como um lugar de sujeitos de direitos, podemos afirmar que a I Conferência teve como objetivos: “[...] ajudar a recolocar o rural, e a educação que a ele se vincula na agenda política do país [...]” e que é possível e necessário pensar/implementar um projeto de desenvolvimento para o Brasil, que inclua milhões de pessoas que atualmente vivem no campo e que a educação, além de um direito, faz parte desta estratégia de inclusão” (CALDART, 2002, p. 22).

Uma conquista importante nessa trajetória foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovadas em 3

3 O PRONERA tem como objetivo: “Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo [...]” (INCRA, Portaria Nº 282, 2004).

4 A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (I CNEC) aconteceu nos dias 27 a 30 de julho de 1998.



de abril de 2002, sob a Resolução nº 1/2002 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Sem dúvida, essa conquista se constituiu em mais uma ferramenta na luta pela Educação do Campo que, por meio dos Movimentos Sociais e sindicais e das organizações populares, ampliou o debate sobre a escola, buscando vinculá-lo ao conceito de Educação do Campo, colocando-a como política pública no enfrentamento dos antagonismos da luta de classe.

As práticas dos movimentos e organizações vão se consolidando e apresentam a educação como um direito e a escola como uma instituição comprometida com a transformação social, porque traz em suas práticas conteúdos da realidade. As Diretrizes Operacionais destacam a importância da vinculação da escola à realidade dos sujeitos, conforme o Art. 2º, parágrafo único: “A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade [...]”. Além disso, destaca ainda no Art. 5º que os saberes historicamente construídos pelos sujeitos que a constituem devem ser considerados no Projeto Político Pedagógico.

Nesse cenário, a escola que segue o modelo capitalista em que o mundo urbano se impõe ao mundo rural passa a ter outros significados, sendo um deles a sua ligação com a luta pela terra e a construção de relações que envolvem terra, trabalho e meio social cooperativo e solidário, uma das finalidades básicas da nova educação. A escola passa a ser também espaço de formação, dentro dessa luta maior. Como afirma Caldart (2004, p. 91), “[...] a escola é um lugar fundamental de educação do povo, exatamente porque se constitui como um tempo e um espaço de *processos socioculturais*, que interferem significativamente na formação e no fortalecimento dos sujeitos sociais que dela participam”.

A escola é a principal agente na formação de intelectuais. Nesse sentido, ao instaurar a luta por escola, por formação adequada aos povos do campo, os movimentos reivindicam o direito de formar seus sujeitos, os novos intelectuais das classes subalternas. “[...] **a escola é a principal agência**, na sociedade civil, de formação de intelectuais. De modo especial, preocupa-lhe a preparação de



intelectuais de novo tipo, organicamente ligados às classes subalternas” (SOARES, 2000, p. 191, grifo do autor).

O Art. 4, em consonância com a proposta dos Movimentos, aponta para algumas questões pertinentes a uma nova ordem social, ao situar a escola do campo como um “[...] espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados [...] para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável” (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1//2002).

É importante notarmos como as diretrizes denotam a participação incisiva dos Movimentos Sociais em sua constituição. Percebemos isso na estruturação de seus artigos e no conteúdo que em muito expressa a luta por uma Educação Básica do Campo. Esse fato é resultado de um amplo processo de participação dos diferentes sujeitos, em toda mobilização para que a legitimidade das reivindicações dos camponeses organizados pudesse ser considerada no debate e na construção de uma política pública para a educação do meio rural.

Em relação a essa conquista, Santos (2009, p. 45) destaca que as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo são, sem dúvida:

Uma conquista conceitual no território da institucionalidade. A *Educação do Campo* como conceito é admitido na referida Resolução, conceito esse que se afirma na contraposição à educação rural como fruto de intenso debate internamente à Câmara da Educação Básica, nas audiências públicas realizadas quando da sua elaboração, mas inegavelmente, um debate que não aconteceria não fosse a presença (inédita) dos camponeses debatendo naquele espaço (grifo do autor).

Outra ação de mobilização e luta dos Movimentos Sociais em prol da Educação foi o Seminário Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizado em novembro de 2002, no Centro Comunitário Athos Bulcão, na Universidade de Brasília. A organização desse evento contou com a participação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), do Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR) e da Pastoral da Juventude Rural (PJR). O Seminário teve cinco objetivos: 1) dar continuidade



à discussão nascida na I CNEC de 1998; 2) aprofundar a discussão sobre políticas públicas a partir das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo; 3) avaliar os impactos produzidos pelo PRONERA na Educação do Campo; 4) socializar práticas e reflexões sobre a construção do projeto político e pedagógico das escolas do campo; e 5) consolidar compromissos e definir propostas de ação do conjunto das organizações participantes do seminário (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 123).

Um dos marcos significativos do Seminário de 2002, dentre outros, é seguramente a inclusão, no documento final,⁵ da reivindicação da criação de um órgão específico para articular as questões ligadas à Educação do Campo que a instituisse enquanto política pública. Segundo Santos (2009, p. 47):

O seminário, pela força de sua representatividade, no seu ato de encerramento recebe um enviado do Governo Lula e a ele apresenta o documento final – “Educação do Campo – Declaração 2002”, que, entre as propostas de ação em relação ao tema, reivindica a criação, por parte do MEC, de uma instância específica para tratar de Educação do Campo.

Foi nesse Seminário que os movimentos fizeram a opção da substituição do termo Educação Básica do Campo pela terminologia Educação do Campo. A argumentação para tal mudança foi apresentada em 2002 com a participação dos movimentos do campo.

Temos uma preocupação prioritária com a escolarização da população do campo. Mas, para nós, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Nesse sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 19).

Essa é uma opção política no contexto da luta pelo direito à educação, entendendo que compreende não apenas a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, Médio e Profissional, mas também a Educação Superior. Está presente a ideia de educação como um bem público que necessita universalizar-se para se tornar acessível a todos.

5 O documento final do Seminário Nacional ficou conhecido como “Educação do Campo – Declaração 2002”.



Entre as discussões destacadas pelo Seminário, trazemos algumas reflexões sobre a intenção da Educação do Campo a partir do pensamento de Roseli Salette Caldart (2002). A autora destaca que esta é uma luta pelo direito de todos à educação como política pública, bem como nos convida a lutar por uma educação que respeite o jeito de educar e o modo de construir que formem as pessoas como sujeitos de direitos. Caldart (2002) apresentou alguns pontos relevantes que foram debatidos no Seminário. Dentre eles: a Educação do Campo identifica uma luta pelo direito de todos à educação; os sujeitos são os sujeitos do campo; ela se faz vinculada às lutas sociais do campo e ao diálogo entre os diferentes sujeitos; ela se identifica com a construção de um projeto educativo. Discuti-la significa também incluir a construção de escolas do campo, os educadores e as educadoras são sujeitos da Educação do Campo.

Ao se colocarem os povos do campo como cidadãos de direitos, afirma-se que é necessário compreender que a educação é uma proposta que se faz no diálogo entre os diferentes sujeitos, portanto tal educação deve ser pensada como um espaço plural, de forma a se comunicar com a diversidade cultural, geográfica, política etc. que permeia o contexto rural brasileiro. Nesse sentido, o diálogo demarca a identidade dos povos do campo e suas diferenças e que tais diferenças não os descaracterizam enquanto povo do território camponês.

A trajetória transcorrida no processo de luta tem mostrado que as diferenças são na verdade traços marcantes da identidade. O importante é compreender que, na diversidade de povos do mesmo território, conforme assinala Caldart (2002, p. 31), “[...] estas diferenças não apagam nossa identidade comum: somos um só povo; somos a parte do povo brasileiro que vive no campo e que historicamente tem sido vítima da opressão e da discriminação, que é econômica, política, cultural”.

No ano seguinte à realização do Seminário de 2002, conquista-se outro marco importante no percurso histórico das lutas, a criação do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT). Este foi atrelado à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e Cultura (MEC), vinculado à Coordenação da Diretoria de Ensino Médio. Santos (2009, p. 47) cita que, em novembro de 2003, O GPT organiza “[...] um seminário para debater [...]”



as referências para uma Política Pública de Educação do Campo [...]” e como resultado o Ministério da Educação publica o Caderno “Referências para uma Educação do Campo”.

Em continuidade às reflexões e ações políticas propostas no primeiro Seminário em 2002, a mobilização desencadeada pela Articulação Nacional propôs a organização do Seminário “Uma articulação Política para a Educação do Campo”, realizado pela Câmara dos Deputados em junho de 2004. Segundo Clarice Santos (2009, p. 49), “[...] a importância daquele Seminário esteve associada à redefinição do tema da II CNEC, era necessário [...] que assegurasse esse tema: a legitimidade de uma política pública de Educação do Campo”. Em seguida, realizou-se, em agosto de 2004 em Luziânia-GO, a II Conferência Nacional de Educação do Campo (II CNEC), com o tema: “Por uma Política Pública de Educação do Campo”. A Conferência contou com a participação de 1.100 representantes de vários movimentos sociais e sindicais e organizações sociais de trabalhadores do campo de todo o país; universidades, ONGs e Centros Familiares de Formação por Alternância; secretarias estaduais e municipais de educação e outros órgãos do poder público. A II CNEC, em sua declaração final, organizou o documento em três partes: o que defendemos, o que queremos e o que vamos fazer.

A II CNEC contribuiu para criar a Coordenação Geral de Educação do Campo vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI),⁶ em junho de 2004, no âmbito do Ministério da Educação e Cultura. Tal secretaria está vinculada à Coordenação Geral de Educação do Campo. “A criação [...] significa a inclusão na estrutura federal de uma instância responsável, especificamente, pelo atendimento dessa demanda⁷ a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades” (HENRIQUES et al., 2007, p. 12). A coordenação foi uma conquista importante na história da Educação do Campo. Por meio dela e de outras ações, os movimentos têm colocado a Educação do Campo na pauta da política pública brasileira.

⁶ Em 2004, utilizava-se a sigla SECAD, somente em 2011 passou a chamar SECADI com a passagem da Secretaria da Inclusão sob a administração da SECAD.

⁷ A demanda da Educação do Campo.



Um ano depois de sua criação, a SECADI realizou seminários regionais em todos os estados da federação, com intuito de refletir sobre a Educação do Campo em âmbito nacional.

No ano de 2006, o movimento conta com mais uma conquista significativa para o avanço e desenvolvimento da Educação do Campo, que foi o reconhecimento dos diferentes tempos formativos da Pedagogia da Alternância por meio do Parecer CNE/CEB N.º 1/2006 aprovado em 1º de fevereiro, cujo relator foi Murílio de Avellar Hingel. O parecer reconhece os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). Conforme afirma o relatório, essa pedagogia é uma ferramenta importante para a Educação do Campo diante da conjuntura atual da realidade brasileira.

O parecer destaca a relevância dessa pedagogia para o campo e afirma que ela tem se mostrado como a melhor alternativa para a educação no Ensino Fundamental, Médio e na Educação Profissional de nível médio, sobretudo pela capacidade que tem de articular os diferentes espaços de formação: a comunidade, a escola e a família.

Das conquistas: rumo às licenciaturas

Ainda em 2006, foi criado o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) por meio da SECADI/MEC. Esse programa tem como objetivo “[...] apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país [...]” (PORTAL MEC, 2012). A atuação do Programa visa, especificamente, a formação de educadores para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio nas escolas do campo.

Essa ação é de suma importância na história da Educação do Campo, no sentido de garantir o acesso à formação de nível superior para os povos desse território e, em particular, por atuar no âmbito da formação superior pública. Sabemos que os sujeitos do campo, historicamente, foram excluídos do acesso à educação pública de qualidade em todos os níveis de ensino. Contudo, nos últimos anos, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, isso tem sido menos



traumático, porém, no que se refere à educação de nível médio e profissional e de nível e superior, a discrepância em relação ao que é oferecido para a população urbana é ainda maior.

Além disso, o PROCAMPO tem uma particularidade que em muito tem contribuído para a garantia do direito à educação pública no contexto camponês, que é a organização dos cursos de licenciatura a partir da Pedagogia da Alternância. Ao organizar-se em regime de alternância, contribui para que muitos jovens e adultos possam conciliar o trabalho nas propriedades rurais com a formação superior. Outra contribuição extremamente significativa é o fato de que a alternância possibilita um processo de investigação da realidade das comunidades rurais, em interação com as diversas teorias que permeiam o espaço acadêmico. Essa dinâmica tem favorecido a interação e a troca de saberes entre os diferentes sujeitos que compõem o complexo território da Educação do Campo.

O PROCAMPO iniciou com uma experiência piloto com as licenciaturas em Educação do Campo, conforme apresentado na introdução deste trabalho, contando com a participação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade de Brasília (UnB). Atualmente, houve uma ampliação da oferta e participação de universidades, totalizando 30 que oferecem licenciaturas em Educação do Campo. Dentre elas, cinco estão com vestibular permanente. Sobre esse tema, retomaremos a discussão no terceiro capítulo deste trabalho.

De acordo com Molina e Sá (2011), as ações previstas pelo PROCAMPO trazem para o centro a classe trabalhadora.

A experiência desta Licenciatura em Educação do Campo traz o desafio de uma perspectiva contra-hegemônica dentro da Universidade, tendo como referência a presença da classe trabalhadora do campo. Este desafio se traduz nas formas de organização do trabalho pedagógico pela exigência de que o processo educativo não se desvincule das questões relacionadas à disputa dos modelos de desenvolvimento rural e de sociedade (MOLINA; SÁ, 2011, p. 43).



As universidades, por meio das Licenciaturas em Educação do Campo, em diálogo permanente com os Movimentos Sociais, propõem um modo revolucionário de ser universidade, ao instituir o Projeto Político com base nas matrizes formadoras da escola do campo.

Para o atual modelo de desenvolvimento que vê o território camponês como um espaço social e cultural em extinção, a Educação do Campo não faz sentido aos olhos de muitos. Portanto, é importante questionar qual educação está sendo oferecida aos camponeses e qual a concepção de educação que está presente nessa proposta. A oferta de cursos de licenciatura específica para a formação do professor que atua na escola rural instaura um novo elemento no âmbito da discussão teórica, que nos permite refletir a respeito da extensão e profundidade do termo “Educação Superior”, articulando-a com as questões da Educação do Campo.

A contribuição significativa da luta dos Movimentos, pela inserção da classe camponesa no Ensino Superior, está em consonância com a construção do olhar sobre o direito à educação. A luta por Reforma Agrária objetiva mais do que o acesso à terra, demanda também o fortalecimento da agricultura camponesa que representa a forma de viver e produzir a vida de um povo. Além disso, ela fortalece a luta pela educação pública e o desenvolvimento social, cultural e econômico do campo. Portanto, a luta pela garantia da educação superior é mais uma forma de o povo camponês mostrar ao país que ele existe e sabe resistir à força hegemônica excludente, bem como lutar por seus direitos.

A proposta de formação das licenciaturas, em consonância com o pensamento de Frigotto (2008, p. 28), postula-se na profissionalização a partir da “[...] centralidade do trabalho como criador da condição humana” em contraponto à lógica dominante de alienação do trabalho como mercadoria e força de trabalho.

Mais um avanço foi somado às conquistas da Educação do Campo, ao ser publicada a Resolução CNE/CEB Nº. 2/2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Essa Resolução compõe as bases legais das licenciaturas em Educação do Campo. Nota-se que



as definições tomadas na II CNEC continuam sendo pautadas pelos Movimentos Sociais que têm se mobilizado na perspectiva de avançar na conquista de políticas públicas efetivas, que atuem no fortalecimento e desenvolvimento do processo educativo para o meio rural. Conforme cita o Art. 1º:

§ 1º A Educação do Campo, de responsabilidade dos Entes Federados, que deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução, terá como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica.

§ 2º A Educação do Campo será regulamentada e oferecida pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária.

§ 3º A Educação do Campo será desenvolvida, preferentemente, pelo ensino regular (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº. 2/2008, p. 1).

Em 2010, foi publicado o Decreto 7352, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O Decreto regulamenta a oferta da Educação Superior para a população do meio rural conforme o Art. 1º:

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, o Distrito Federal e os Municípios [...] (BRASIL, Decreto 7352 de novembro de 2010) (grifo nosso).

Reconhece como sujeitos do campo os grupos que são afirmados na luta dos Movimentos Sociais expressos no Art. 1º, inciso 1º que “[...] produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural”. Como escola do campo, o decreto optou pela definição expressa pelo IBGE “escola do campo: aquela situada em área rural, [...] ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo”.

Além disso, foram consideradas turmas do campo aquelas que funcionam em áreas rurais, porém são anexos de escolas com sede em área urbana. A novidade dessa questão é que, sendo reconhecidas como do campo, faz-se necessário que o Projeto Político Pedagógico leve em consideração tal especificidade.



O Art. 5º que trata sobre a formação de professores no inciso 1º assegura que as licenciaturas poderão ser organizadas a distância quando se fizer necessário. O inciso 2º reconhece a alternância como uma das pedagogias que atende às especificidades da Educação do Campo, bem como ressalta, no inciso 3º, que “As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos políticos-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação [...]” (BRASIL, Decreto 7352/2010).

Outro aspecto importante, presente no Art. 6º, é a garantia das condições materiais e pedagógicas para a realização do processo educativo referente à formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Isso remete a uma reflexão a respeito da importância dos materiais didáticos na construção da identidade dos sujeitos, uma vez que a ideologia dominante expressa nos livros tem reforçado a estratégia de dominação sobre as classes dominadas.

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, Decreto 7352/2010).

Em tempos mais recentes, um marco importante foi a realização do segundo ENERA em fevereiro de 2014 em Luziânia – GO. O segundo Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, teve como objetivo, entre outros, a necessidade de realizar análise da política educacional brasileira, de modo que, estas possam refletir as práticas educativas das área de reforma agrária, formular coletivamente o projeto educativo no contexto histórico atual, situando-o no âmbito do projeto da reforma agrária popular, encontrar caminhos que possam fortalecer a participação e envolvimento dos estudantes nos assentamentos e acampamentos e denunciar a precarização da educação pública (MST, 2014, p.8).

Decorreu do encontro, a elaboração de um manifesto no qual, os educadores e educadoras demarcaram a necessidade da continuidade da luta



pela educação do campo pública e de qualidade, desde a educação infantil ao nível superior. Entre os compromissos previstos no documento destacamos:

1. Seguir lutando por uma sociedade justa, democrática e igualitária, sem exploração do trabalho e da natureza, com Reforma Agrária [...].
3. Combater o modelo do agronegócio que representa doenças, morte e destruição da natureza e dos povos do campo, das florestas e das águas [...].
5. Trabalhar pela agroecologia como matriz tecnológica, produção de conhecimento [...].
6. Combater a privatização da educação pública em todas as suas formas, seguir na defesa de uma educação pública desde a educação infantil até a universidade [...].
8. Combater a indústria cultural capitalista que produz um modo de vida consumista e individualista.
9. Seguir denunciando que FECHAR ESCOLA É CRIME! [...].
10. Trabalhar pela alfabetização e políticas públicas de EJA [...].
11. Defender para todos os trabalhadores e as trabalhadoras do campo e da cidade, uma educação emancipatória [...].
12. Seguir na construção de uma escola ligada à vida das pessoas, que tome o trabalho socialmente produtivo, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história como matrizes organizadoras [...].
14. Participar das lutas dos trabalhadores e das trabalhadoras da educação por condições dignas de trabalho, valorização profissional e formação adequada (SÍTIO MST, 2015 grifo do autor).

Outro marco importante foi a realização do Seminário Internacional dos 50 anos do MEPES, realizado em outubro de 2018. Nesse seminário, participaram representantes dos Centro de Formação por Alternância (CEFFAS) de 14 estados brasileiros e 12 países. Como resultado do seminário produziu-se um documento intitulado “Carta de Piuna” com os seguintes compromissos:

O Projeto Político Pedagógico que adota a Pedagogia da Alternância surge das experiências de resistência como direito à educação [...] vinculada aos interesses dos sujeitos do campo. Projeto que se contrapõe ao modelo de educação reprodutivista, posicionando-se em prol de uma educação emancipatória dos seus sujeitos e pela transformação do meio;

O modelo de produção no campo, organizado pelo agronegócio é denunciado por suas graves consequências expropriatórias de sujeitos, concentração de terras e capital. Esta, portanto, não é a alternativa possível aos povos do campo aqui reunidos;

A Educação dos CEFFAs [...] está vinculada a um projeto de campo, com defesa da reforma agrária, a soberania alimentar, a

soberania hídrica e energética e a agroecologia como matriz tecnológica, os direitos a cultura, a saúde, a comunicação, lazer, financiamentos públicos, em consonância com os pilares meios dos CEFFAs (gestão associativa e alternância como sistema educativo) e, com os pilares fins (formação integral e desenvolvimento do meio);

Não podemos deixar de destacar a realização do Seminário dos 50 anos da Pedagogia da Alternância em setembro de 2019, em Salvador-BA, intitulado “Pedagogia da Alternância no Brasil – 50 anos – Juventude e Educação, Saberes e Fazeres da Formação em Alternância no Brasil”, no qual foram discutidos os seguintes temas: gestão associativa e comunitária, pedagogia da alternância, formação integral e desenvolvimento do meio.

Definiu-se como marco nesse seminário, que a Pedagogia da Alternância e seus pilares, tem se mostrado como uma pedagogia com potencial emancipar, tanto para os estudantes em formação quanto para suas comunidades, assim como para os demais sujeitos que constituem a alternância.

Considerações finais

Olhando para o breve histórico descrito, notamos que a Educação do Campo no panorama brasileiro é um caminho de construção contínuo e requer que estejamos conscientes, o mais amplamente possível, de como ocorreu esse processo histórico, de modo que se efetive como um elemento político. Para isso, é fundamental o papel dos movimentos sociais e das universidades que se identificam com o projeto, na luta constante do trabalho educativo na perspectiva gramsciana, nos diversos espaços, nos quais imperam a concepção hegemônica de educação.

Compreendemos que a luta por educação do campo continua na pauta dos movimentos sociais e sindicais do campo, dos CEFFAS e outros que se colocaram nessa tarefa de construir uma Educação do Campo que respeite as necessidades e especificidades dos sujeitos do campo.

Nesse quesito, destacamos a continuidade dessa luta, citando como exemplo, o parecer da pedagogia da alternância que foi apresentado ao Conselho Nacional de Educação, no dia 06 de julho de 2020. Contudo, o parecer

não recebeu a aprovação do conselho que propôs a retirada desse documento de pauta para ser apresentado em outro momento.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel Gazalez. A educação básica e o movimento social do campo. In:_____. FERNANDES, Bernardo Mançano (Org.). **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Vozes, 1999, p. 18.

457

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 32.

_____. Resolução CNE/CEB n 2, de 24 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 abr. 2008. Seção 1, p. 81.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB N.º 1/2006. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 mar. 2006.

_____. Decreto nº 7352, de 5 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 nov. 2010, p. 1.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Procampo**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12394:procampo-de-apoio-a-formacao-superior-em-licenciatura-em-educacao-do-campo-procampo-1&catid=320:procampo&Itemid=679 . Acesso em: 29 jun. 2012.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade. In:_____. KOLLING, Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. v. 4. 2. ed. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção por uma Educação do Campo). p. 25-36.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento sem terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FERNANDES, Bernardes Mançano. Educação do campo e território camponês. In:_____. SANTOS, Clarice Aparecida. **Por uma educação do campo**: campo, políticas e educação. Brasília: NEADA/INCRA, 2008, p.39-66.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In:_____. FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.).



Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 25-54.

HENRIQUES, R. et. al. (Org.). **Educação do campo:** diferenças mudando paradigmas. Brasília: Cadernos Secad 2, 2007 (INFOESCOLA, 2012).

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). **Por uma educação básica do campo.** v.1. 3. ed. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

458

KOLLING, Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do campo:** identidade e políticas públicas. v. 4. 2. ed. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção por uma Educação do Campo).

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA. Manifesto do II ENERA. Disponível em: <https://mst.org.br/2015/10/01/educadores-da-reforma-agraria-lancam-manifesto-pela-educacao-durante-o-2-enera/>. Acesso em: 20 julho 2020.

MEDEIROS, Leonildes Servolo de. Latifúndio. In:_____. CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p. 445-4451.

MEDEIROS, Maria Osanette de. **Novos olhares, novos significados:** a formação de educadores do campo. Brasília, 2012. Tese (Doutorado em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.** Brasília,DF: Articulação Nacional “Por uma educação do Campo”, v. 5, 2004.

_____; SÁ, Laís Mourão. A licenciatura do campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. In:_____. **Licenciaturas em educação do campo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 35-61.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do campo e políticas públicas no Brasil:** a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação. Brasília. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SOARES, Rosemary D. **O “Estado ampliado” e a escola.** In:_____. A concepção gramsciana do estado e o debate sobre a escola. Ijuí: Unijuí, 2000, p. 189-208.



STEDLE, João Pedro. Reforma Agrária. In:_____. CALDART, Roseli Saete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p. 657-666.

TRINDADE, Domingos Rodrigues. **A Licenciatura em Educação do Campo da UnB: a experiência da inserção orientada na escola do campo e na comunidade**. Brasília. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

459

Sobre os Autores

Silvanete Pereira dos Santos

sil.sil01@gmail.com

Doutora em Educação e professora da Universidade Federal do Espírito Santo - Campus - Goiabeiras no Curso de Licenciatura em Educação do Campo



Informações aos autores



INFORMAÇÕES SOBRE A REVISTA

A KIRI-KERÊ – Pesquisa em Ensino é uma publicação do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) dedicada a área de Ensino com uma abordagem interdisciplinar. A Revista procura atingir um público formado por pesquisadores, alunos e professores em todos os níveis.

A KIRI-KERÊ adota a publicação contínua com 2 fascículos por ano.

INSTRUÇÕES AOS AUTORES

A KIRI-KERÊ é destinada à divulgação de trabalhos de pesquisa e estudos teóricos em Ensino e Educação de forma ampla, envolvendo questões de fundamentação e metodologia de pesquisa educacional com relevância para o ensino das diferentes áreas. A revista também publica resenhas de livros e resumos de dissertação e teses.

Os autores devem registrar-se no sistema eletrônico de submissão (Periódicos da UFES), fornecendo todas as informações solicitadas. Dentro da área do usuário, além de submeter o seu artigo, os autores poderão acompanhar o processo editorial desde a submissão até a eventual publicação. Os artigos devem ser submetidos em formato .doc ou .docx. Os artigos devem ser inéditos no Brasil e não estar sob avaliação em nenhuma outra publicação científica congênere.

Aceitam-se artigos, resenhas, resumos de teses e dissertações e relatos de experiência em ensino em português e inglês. Os autores devem indicar a seção mais apropriada para o seu trabalho. Além do título, resumo e palavras-chave, na língua de redação do artigo, os autores devem registrar no texto do artigo as versões desses itens em português ou inglês, conforme o caso. Ou seja, os títulos, resumos e palavras-chave devem ser bilíngues.

Qualquer referência aos autores deve ser retirada do texto, inclusive das propriedades do documento.

Os artigos deverão ter no mínimo 10 e no máximo 25 páginas digitadas, em fonte Arial, corpo 12, espaçamento de 1.5. Margens de 3 cm. As citações com mais de 3 linhas de devem ser destacadas do texto, compondo parágrafo com recuo à direita de 4 cm, em Arial, corpo 11.



As citações dos autores no texto, bem como as referências do final do artigo, devem seguir as normas da ABNT. Havendo dúvidas, os autores devem consultar artigos publicados nos fascículos mais recentes da revista, ou utilizar o *template* (modelo) disponível no sítio.

Caso a pesquisa tenha apoio financeiro de alguma instituição esta deverá ser mencionada.

A revista também aceita resenhas de obras clássicas ou recém editadas. As normas são as mesmas para os artigos, excetuando-se o tamanho que não pode ultrapassar 10 páginas.

Os resumos de teses e dissertações não podem ultrapassar 10 páginas.

Os relatos de experiência de no máximo 10 páginas devem envolver descrições de experiências em ensino.

Os autores aceitam, quando do envio de seus trabalhos, a cessão dos direitos editoriais dos mesmos.

As opiniões publicadas são de inteira responsabilidade dos autores dos textos

Todos os artigos submetidos estão sujeitos a uma verificação inicial e a um processo de avaliação por pares. As submissões que não estiverem de acordo com as normas da revista, ou que contiverem ilustrações e texto de difícil leitura ou reprodução, serão devolvidas aos autores para as devidas correções antes do processo de avaliação.

