

Revista

KIKI-KIKE

Pesquisa em Ensino



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

Volume 2

Andrea Brandão Locatelli
Felipe Junior Mauricio Pomuchenq
Ailton Pereira Morila
Organizadores

Revista

KIRI-KERÊ

Pesquisa em Ensino

Dezembro de 2020
Dossiê Temático, n. 4
Volume 2

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 Alcântara Salim, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Maria Zenaide Valdivino da Silva, Profa. Dra., Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Moisés 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 Cristófoleti, 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

3

Organização do Dossiê

Andrea Brandão Locatelli, Felipe Junior Maurício Pomuchenq e Ailton Pereira Morila

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 2, Dezembro 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	8
	Andrea Brandão Locatelli Felipe Junior Mauricio Pomuchenq Ailton Pereira Morila
Artigos	17
Multiletramentos em contextos multisseriais: uma abordagem sobre Educação do Campo no semiárido baiano.....	18
<i>Multiletramentsin multiseriial contexts: an approach on field education in the bahia's semiarid</i>	Adeilda Ana Silva Martins Edmerson dos Santos Reis
A pedagogia da alternância e a cidade: os desafios da escola família agrícola “São Bento do Chapéu” diante da matrícula de estudantes residentes do meio urbano.....	40
<i>The pedagogy of alternation and the city: the challenges of the agricultural family school “São Bento do Chapéu” before the enrollment of students residing in the urban environment</i>	Samuel Pinheiro da Silva Santos Flaviane Geraldo Patricia Hand Littig Wellington Raach
Estágio de vivência em espaço não escolar: desafios à Educação por Alternância nas Licenciaturas em Educação do Campo.....	59
<i>Experience of internship in non-school space: difficulties of the Education by Alternation in bachelor's degrees in Field Education</i>	Samuel Pinheiro Santos João Batista Begnami Tiago Pereira da Costa
Educação do campo em uma escola do MST: a organização do ensino e o desenvolvimento psíquico de crianças de 06 a 10 anos.....	77
<i>Rural education in a MST school: the structuring of teaching and the psychic development of children from 6 to 10 years of age</i>	Aline Fernanda Cordeiro Dalva Helena de Medeiros
Educação do campo: um estudo em defesa de um currículo voltado para as competências socioemocionais.....	101
<i>Field education: a study in defense of a curriculum focused on socioemotional skills</i>	Débora Zago Bissaro



	Déborah Zago Santos
Projeto profissional do jovem e sua contribuição para o protagonismo e (re)afirmação de jovens do campo	120
<i>Youth professional project and its contribution to protagonism and (re) affirmation of young people</i>	
	Eric de Oliveira Mônica Aparecida Del Rio Benevenuto
Educação do Campo e Educação Ambiental: contributos para as políticas alimentares na escola	146
<i>Field Education and Environmental Education: contributions to school food policies</i>	
	Simone Teles da Silva Santos
Pedagogia da alternância e a formação de educadores/as: a experiência do programa girassol	168
<i>Pedagogy of alternance and educator training: the sunflower program experience</i>	
	Celso Eulálio de Oliveira Júnior Alcione Reetz
Avaliação e desenvolvimento institucional: a experiência da escola família agrícola de Chapadinha	190
<i>Evaluation and institutional development: the experience of the family agricultural school of Chapadinha</i>	
	Celso Eulálio de Oliveira Júnior Alcione Reetz Laércio Moreira Sossai
Estudo de caso sobre o analfabetismo em uma comunidade do campo	215
<i>Case study on illiteracy in a community in the field</i>	
	Mikael Jurandir da Silva
Orientações coletivas e formação crítico-emancipatória dos estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFES Campus Goiabeiras	241
<i>Collective orientations and critical-emancipatory education of students of the Graduation Course in Rural Education at UFES – Goiabeiras Campus</i>	
	Charles Moreto Danielle Pereira de Melo
A experimentação problematizadora e o ensino de ciências: desafios e perspectivas na educação do campo	266
<i>The Problematizing Experimentation and Science Teaching: the challenges and perspectives in education of field</i>	
	Izabel Bressanini Monteiro Cristiane Lopes Rocha de Oliveira Bethânia Medeiros Geremias



- Licenciatura em educação do campo e interdisciplinaridade: a realidade como fim e a práxis como meio..... 284
Licensing in field education and interdisciplinarity: reality as an end and praxis as a means
 Paulo Roberto de Sousa Silva
 Raimundo Edson Pinto Botelho
- Educação Infantil do Campo: trajetória das políticas educacionais e suas implicações no cotidiano das instituições escolares..... 309
Childhood Education in Rural Areas: trajectory of public policies and implications in the daily routine of educational institutions
 Leomárcia Caffé de Oliveira Uzêda
 Elizabete Pereira Barbosa
- Desafios do ensino de biologia na Licenciatura em Educação do Campo 330
Challenges of teaching biological in a Graduation in Rural Education
 Dalana Campos Muscardi
- Escola Nacional de Energia Popular: educação popular e suas contribuições na formação de educadores do campo..... 343
National School of Popular Energy: popular education and their contributions to the degree in rural education
 Odalia Martins Machado
 Fernanda Maria Coutinho de Andrade
 Maria Jose de Souza
 Fabricio Vassalli Zanelli
- Produção escrita na educação do campo: experiências, desafios e possibilidades 363
Written production in the field education: experiences, challenges and possibilities
 Roseli Gonoring Hehr
 Erineu Foerste
- Educação superior do campo: Reflexões e críticas da formação de professores no curso de Licenciatura em Educação do Campo Ciências da Natureza e Matemática na UFMA 387
Higher education in the field: Reflections and criticisms of teacher training in the Bachelor's Degree in Rural Education Sciences of Nature and Mathematics at UFMA
 Diana Costa Diniz
 Evandro Ghedin
- Desafios da organização pedagógica e curricular diferenciada em uma escola do campo do Município da Transamazônica - Pará
Challenges of differentiated pedagogical and curricular organization in a rural school in the city of Transamazônica – Pará
 Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo
 Raquel da Silva Lopes
 Célio Lima Machado



A produção de redes na pesca artesanal como saber estruturante para o ensino de física
escolar: diálogo de saberes no pibid educação do campo da UFPR litoral..... 436
*The production of artisanal fishing net as a structuring knowledge for teaching school physics:
dialogue of knowledge in pibid rural education of UFPR litoral*

João Marcos Gonçalves Haluch

André Luis Gonsalves Camilo

Ehrick Eduardo Martins Melzer

7

Cinquenta anos de pedagogia da alternância no Brasil: conflitos e desafios 455
Fifty years of pedagogy of alternance in Brazil: conflicts and challenges

Paolo Nosella

Informações aos autores 473



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 **volume 2** contém os seguintes trabalhos:

Em **Multiletramentos em contextos multisseriais: uma abordagem sobre Educação do Campo no semiárido baiano**, Adeilda Ana Silva Martins e Edmerson dos Santos Reis apresentam os multiletramentos como mecanismos de exercício social da leitura e escrita, e sua viabilidade no contexto das escolas



multisseriadas do campo. Entendem que a heterogeneidade do funcionamento das classes multisseriadas favorece a interação entre os educandos e as ferramentas tecnológicas como aliadas para a concretização de uma educação enraizada e, por isso, contextualizada, nesses espaços.

No texto **A pedagogia da alternância e a cidade: os desafios da escola família agrícola “São Bento do Chapéu” diante da matrícula de estudantes residentes do meio urbano**, Samuel Pinheiro da Silva Santos, Flaviane Geraldo Patricia, Hand Littig e Wellington Raach, buscam entender o que move os alunos do perímetro urbano de Domingos Martins e Marechal Floriano a se matricularem na Escola Família Agrícola (EFA) São Bento do Chapéu, visto que o contexto rural se contrapõe a realidade desses estudantes. Também se propõem compreender os desafios de ensino e aprendizagem diante desse novo contexto escolar nesta escola, que adota a Pedagogia da Alternância.

Em **Estágio de vivência em espaço não escolar: desafios à Educação por Alternância nas Licenciaturas em Educação do Campo**, Samuel Pinheiro Santos, João Batista Begnami e Tiago Pereira da Costa descrevem e analisam a experiência de um estágio curricular supervisionado realizado em um espaço educativo não escolar, o Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA), situado no norte do Estado da Bahia, uma organização social que atua com a proposta de Convivência com o Semiárido, na construção de uma sociedade melhor de se viver.

Já em **Educação do campo em uma escola do MST: a organização do ensino e o desenvolvimento psíquico de crianças de 06 a 10 anos**, Aline Fernanda Cordeiro e Dalva Helena de Medeiros analisam de que forma se dá a organização do ensino na Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), se essa contribui para o desenvolvimento do psiquismo de crianças de 06 a 10 anos. Problematizam se os Livros Didáticos (LD) utilizados na escola do MST atendem a proposta da educação do campo.

Em **Educação do campo: um estudo em defesa de um currículo voltado para as competências socioemocionais**, Debora Zago Bissaro e Déborah Zago Santos discutem os desafios e obstáculos voltados para o movimento da Educação na comunidade rural, defendendo um currículo escolar



que dê ênfase para as competências socioemocionais e demonstrando como um currículo nestes moldes pode produzir benefícios para o movimento e para a educação brasileira como um todo.

No texto **Projeto profissional do jovem e sua contribuição para o protagonismo e (re)afirmação de jovens do campo**, Eric de Oliveira e Mônica Aparecida Del Rio Benevenuto refletem sobre o projeto profissional dos jovens egressos da Escola Família Agrícola de Jaguaré que concluíram o curso Técnico em Agropecuária nesta escola, em sua contribuição para o envolvimento e permanência destes jovens no cotidiano do campo.

Já em **Educação do Campo e Educação Ambiental: contributos para as políticas alimentares na escola**, Simone Teles discute a Educação do Campo contextualizando o desenvolvimento da Educação Ambiental atrelada à alimentação escolar, destinadas a estudantes de uma escola de Ensino Fundamental do/no Campo, no Município de Bom Jesus da Lapa-BA. Objetivou contribuir para o desenvolvimento e melhoria das práticas alimentares e da Educação Alimentar e Nutricional (EAN) para os sujeitos da escola Josino Pereira Dias.

No texto **Pedagogia da alternância e a formação de educadores/as: a experiência do programa girassol**, Celso Eulálio de Oliveira Júnior e Alcione Reetz tratam de como os educadores/as se constituem significativos sujeitos para a construção e fortalecimento da Pedagogia da Alternância e Educação do Campo e destacam a experiência do Programa Girassol de formação continuada para atuar na Pedagogia da Alternância e Educação do Campo no município de Nova Venécia, Espírito Santo.

Em **Avaliação e desenvolvimento institucional: a experiência da escola família agrícola de Chapadinha**, Celso Eulálio de Oliveira Júnior, Alcione Reetz e Laércio Moreira Sossai tratam do processo de avaliação e desenvolvimento institucional na educação básica brasileira e, nesse sentido, procuram identificar seus desafios e possibilidades, com vistas a aprimorá-los na Escola Família Agrícola de Chapadinha.

Já em **Estudo de caso sobre o analfabetismo em uma comunidade do campo**, Mikael Jurandir da Silva investiga as causas da situação de



analfabetismo dos agricultores em comunidade do perímetro rural do município de Rodelas/Bahia, refletindo suas principais consequências nas vidas dos atores e atrizes que residem no campo. Aponta o crescente mapa da fome, o subemprego, as condições precárias das instituições escolares, o limitado acesso às escolas de educação básica pela ausência de transporte como agravantes que confirmam essa realidade.

No texto **Orientações coletivas e formação crítico-emancipatória dos estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFES Campus Goiabeiras**, Charles Moreto e Danielle Pereira de Melo tratam dos processos de formação de educadores e educadoras do campo, com os estudantes da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES *Campus* Goiabeiras. Procuram conhecer as orientações coletivas dos estudantes inseridos nos movimentos sociais do campo como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST e Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA – e os que não têm essa inserção, buscando identificar se o curso contribui com o processo de formação crítico-emancipatória dos matriculados.

Em **A experimentação problematizadora e o ensino de ciências: desafios e perspectivas na educação do campo**, Izabel Bressanini Monteiro, Cristiane Lopes Rocha de Oliveira e Bethânia Medeiros Geremias, buscam identificar os principais desafios enfrentados pelos educadores de Ciências na utilização da Experimentação Problematizadora enquanto metodologia ativa nas Escolas Comunitárias Rurais de Jaguaré – ES, que adotam o Regime de Alternância.

No texto **Licenciatura em educação do campo e interdisciplinaridade: a realidade como fim e a práxis como meio**, Paulo Roberto de Sousa Silva e Raimundo Edson Pinto Botelho analisam a categoria interdisciplinaridade na Educação do Campo, tendo em vista aportar contribuições por ocasião da reestruturação dos Projetos Pedagógicos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Maranhão, em Bacabal.

Em **Educação Infantil do Campo: trajetória das políticas educacionais e suas implicações no cotidiano das instituições escolares**,



Leomárcia Caffé de Oliveira Uzêda e Elizabete Pereira Barbosa analisam as políticas educacionais para Educação do Campo no Brasil e do processo de implementação dessas políticas na Educação Infantil do Campo estabelecendo uma interface entre o itinerário legislativo e os possíveis desdobramentos no cotidiano das instituições que acolhem crianças de zero a cinco anos, da zona rural.

No texto **Desafios do ensino de biologia na Licenciatura em Educação do Campo**, Dalana Campos Muscard apresenta um relato de experiência que aponta o percurso de uma educadora na elaboração e desenvolvimento de uma disciplina chamada Introdução à biologia celular, presente na matriz curricular de uma Ledoc. Considera que o processo de aprimoramento foi marcado pela ruptura com estratégias de ensino tradicionalistas e positivistas, permitindo a mudança de percepção das/os estudantes sobre a importância da disciplina e relação de seu conteúdo com a realidade campesina.

Em **Escola Nacional de Energia Popular: educação popular e suas contribuições na formação de educadores do campo**, Odalia Martins Machado, Fernanda Maria Coutinho de Andrade, Maria José de Souza e Fabricio Zanelli Vassalli descrevem as práticas educativas populares, promovidas por movimentos sociais, em espaço não formal de aprendizagem. Refletem o potencial formador destas práticas, em experiência da Escola Nacional de Energia Popular, localizada em Viçosa, MG.

Em **Produção escrita na educação do campo: experiências, desafios e possibilidades**, Roseli Gonoring Hehr e Erineu Foerste apresentam a investigação de práticas escolares de produção escrita em uma turma dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola campesina do município de Domingos Martins, Estado do Espírito Santo, Brasil.

No texto **Educação superior do campo: reflexões e críticas da formação de professores no curso de Licenciatura em Educação do Campo Ciências da Natureza e Matemática na UFMA**, Diana Costa Diniz e Evandro Ghedin apresentam a experiência de formação de professores no Curso de Licenciatura em Educação do Campo Ciências da Natureza e Matemática na Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Discutem a formação de



professores no contexto da expansão da Educação Superior do Campo em contraposição a concepção de Educação Rural, arraigada no velho ruralismo pedagógico e considerando as mudanças políticas e sociais a partir dos anos de 1990 no Estado Brasileiro.

Desafios da organização pedagógica e curricular diferenciada em uma escola do campo do Município da Transamazônica – Pará, por Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo, Raquel da Silva Lopes e Célio Lima Machado, analisa a compreensão e a postura dos profissionais da educação quanto a importância do desenvolvimento de um currículo diferenciado no contexto socioeducativo escolar situada em uma comunidade rural, de modo a atender às demandas identitárias dos diferentes sujeitos coletivos que vivem e trabalham no campo. Problematiza se é possível elaborar um currículo diferenciado nas escolas do campo do Município de Placas/PA e quais estratégias são necessárias para que práticas educativas diferenciadas orientem as propostas curriculares dessas instituições de ensino.

Já em **A produção de redes na pesca artesanal como saber estruturante para o ensino de física escolar: diálogo de saberes no PIBID educação do campo da UFPR litoral**, João Marcos Gonçalves Haluch, André Luis Gonsalves Camilo e Ehrick Eduardo Martins Melzer buscam problematizar e apresentar uma prática pedagógica desenvolvida no âmbito do PIBID no NID Educação do Campo. Procuraram construir em duas escolas do campo (Colégio Estadual do Campo Hiram Rolim Lamas e Colégio Estadual do Campo Ilha das Peças) processos de diálogo de saberes entre os saberes tradicionais da pesca artesanal e da física escolar, mais especificamente sobre tração, leis de Newton e forças.

No texto **Cinquenta anos de pedagogia da alternância no Brasil: conflitos e desafios**, Paolo Nosella e Felipe Junior Mauricio Pomuchenq buscam relatar o processo histórico de origem da pedagogia da alternância no mundo e no Brasil, enfatizando como o movimento dos CEFFA's contribuem para a formação geral do ser humano. Tratam o contexto político da Alternância no estado do Espírito Santo, no ano de 2016, a partir das investidas do Estado sobre



este movimento, interferindo no seu funcionamento, justificado, também, pela não compreensão da articulação dos tempos e espaços de formação.

Andrea Brandão Locatelli
Felipe Junior Mauricio Pomuchenq
Ailton Pereira Morila



Artigos



Multiletramentos em contextos multisseriais: uma abordagem sobre Educação do Campo no semiárido baiano

Multiletramentos in multiseriial contexts: an approach on field education in the bahia's semiarid

Adeilda Ana Silva Martins
Edmerson dos Santos Reis

Resumo: O presente artigo apresenta os multiletramentos como mecanismos de exercício social da leitura e escrita, e sua viabilidade no contexto das escolas multisseriadas do campo. Entendemos que a heterogeneidade do funcionamento das classes multisseriadas favorece a interação entre os educandos e as ferramentas tecnológicas como aliadas para a concretização de uma educação enraizada - e por isso, contextualizada – nesses espaços. A aquisição da leitura, pensada como letramento e multiletramento excede a ideia tradicionalmente aceita de que nas comunidades rurais as pessoas apenas precisam “saber ler”. As interações sociais através da linguagem, no âmbito das comunicações virtuais situam-se como ferramenta de emancipação e autonomia, portanto devem ser acessíveis a todos os educandos. Nesse sentido, o artigo tem como objetivo: refletir a importância de uso dos multiletramentos, na formação de sujeitos leitores/produtores de textos críticos, em turmas multisseriadas, a partir das vivências dos educados com as ferramentas tecnológicas. A pesquisa é bibliográfica, apresentando ainda elementos da observação participante, realizada em uma turma multisseriada do campo, na escola Nossa Senhora Rainha dos Anjos – Juazeiro - BA. O percurso metodológico ocorreu por meio da revisão de literatura e análises de conversas dos alunos registradas no Diário de Campo durante a observação participante. Para nos ajudar a pensar sobre a temática contamos com as contribuições de: Rojo (2012), Soares (2020), D’ Agostini (2015), Hage (2014), Reis (2011), Freire (1989), dentre outros autores.

Palavras-chave: Interações sociais. Linguagem. Contextualização. Multiletramentos. Educação do Campo.

Abstract: This article presents the multi-tools as mechanisms for the social exercise of reading and writing, and their viability in the context of multi-grade schools in the countryside. We understand that the heterogeneity in the functioning of the multi-grade classes favors the interaction between students and technological tools as allies for the realization of an education rooted - and therefore, contextualized - in these spaces. The acquisition of reading, thought of as literacy and multiliteracy, goes beyond the traditionally accepted idea that in rural communities people just need to “know how to read”. Social interactions through language, within the scope of virtual communications are situated as a tool of emancipation and autonomy, therefore they must be accessible to all students. In this sense, the article aims to: reflect the importance of using multi-courses, in the formation of readers / producers of critical texts, in multi-grade classes, from the experiences of the educated with the technological tools. The research is bibliographic, also presenting elements of participant observation, carried out in a multiseriial class from the field, at the Nossa Senhora Rainha dos Anjos school - Juazeiro - BA. The methodological path occurred through literature review and analysis of students' conversations recorded in the Diário de Campo during participant observation. To help us think about the theme we have the contributions of: Rojo (2012), Soares (2020), D’Agostini (2015), Hage (2014), Reis (2011), Freire (1989), among other authors.



Keywords: Social interactions. Language. Contextualization. Multi-tools. Rural Education.

Introdução

Neste artigo, apresentamos uma discussão acerca dos processos de letramento que ocorrem nas escolas multisseriadas, localizadas no campo. O estudo teve origem a partir de releituras nas anotações registradas no Diário de Campo durante a observação participante, 02 (dois) anos após a apresentação da pesquisa de mestrado: O diálogo entre a educação contextualizada e a aprendizagem nas práticas pedagógicas desenvolvidas em classes multisseriadas.

Nos registros escritos detectou-se que o aluno X trouxe em um *Pendrive*, um evento de letramento, (o batizado do irmãozinho). O mesmo solicitou ao professor permissão para utilizar um dos computadores da escola, que não tem internet e, mostrar aos colegas o acontecimento. O docente por sua vez disse que aguardasse o intervalo que a sala dos computadores seria aberta. Perguntei ao menino se ele permitia que a professora, no caso a pesquisadora, também pudesse assistir o que ele queria mostrar aos colegas de sala. O mesmo disse: “venha professora conhecer meu irmão”. Antes de ligar o computador o garoto não parava de falar sobre o fato, demonstrando a sua felicidade ao ter consigo o registro do evento e ainda compartilhar aquele momento. Assim que as imagens começaram a aparecer na tela do computador ele ia narrando o que aconteceu: o padre reclamando das crianças correndo na igreja, o nome das pessoas presentes, o local onde aconteceu o evento (Igreja de Juazeiro – BA.) os nomes dos padrinhos, a roupa do irmãozinho (uma camisa de manga comprida) e etc. Quando passa uma imagem da criança sendo batizada, ele se emociona e exclama: tadinho!!! Essa careta é por causa do sal! Terminada a sessão fotografia ele diz: “o batismo foi em Juazeiro, mas a festa, a comida foi lá em casa com muito churrasco, só que não tá aqui, apontando para o *pendrive*”. (DIÁRIO DE CAMPO – ABRIL/2017).

Outros eventos de letramento social, vivenciados por 02 (duas) das 17 (dezessete) crianças matriculadas, que tinham aparelho celular e com registros no Diário de Campo foram: o uso do aplicativo *Whatsapp* via celular, o uso de



jogos diversos como os da *Barbie e Bem 10*, além da conversa via celular com parentes e amigos das comunidades distantes. O uso do *Whatsapp*, segundo as crianças, só era possível quando iam para a sede de Juazeiro. Já o celular para as conversações, as mesmas nos informaram que, na comunidade de Maniçoba, onde esta localizada a escola investigada, o sinal do aparelho é muito ruim e as pessoas só conseguem falar quando sobem em algum lugar alto, porque assim dá pra ouvir melhor as pessoas. E ainda afirmaram sorrindo: “todo mundo aqui, sobe nas árvores, na casa, em serra só pra conversar”. (DIÁRIO DE CAMPO-AGOSTO/2017).

Portanto, em face dos eventos apontados, se fez necessária a discussão sobre “multiletramentos” com base na realidade dos educandos, uma vez que as práticas sociais de leitura e escrita vêm modificando e agregando novas ferramentas, em vista da informatização dos processos de comunicação, dentro da escola, em suas variadas formas. Esses mecanismos podem ser aliados nas aprendizagens em sala de aula, independente dos níveis de escolarização.

Trazemos, o conceito de “multiletramento” como forma de evidenciar a prática de leitura e escrita no ambiente das multisséries presentes nas comunidades do campo, que ocorrem de diversas formas, contemplando não apenas as aulas de linguagem (Língua Portuguesa), porém, todas as áreas do conhecimento se integram e interagem no cotidiano dos estudantes e professores no cotidiano escolar.

O cenário da discussão ora apresentada é o campo, uma vez que conforme dados de pesquisadores (D’AGOSTINI, 2015), constatam a existência da maioria dessa modalidade de ensino. Verificamos também a mesma situação no município de Juazeiro-BA, em relação às multisséries. A pesquisa¹ de que trata este trabalho retrata uma realidade observada no Distrito de Maniçoba, no referido município, localizado no Território Semiárido Baiano. A metodologia utilizada na referida pesquisa, teve como um dos eixos a observação participante, cujo objetivo foi identificar práticas pedagógicas contextualizadas

1 A pesquisa de campo na Escola Municipal Nossa Senhora Rainha dos Anjos, foi desenvolvida durante o ano letivo de 2017, sendo parte do estudo desta autora desenvolvido no curso de Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos no Campus III da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).



na escola escolhida. Acerca do *lôcus* do qual se fala, Carvalho (2012, p. 117) expõe:

O Semiárido Brasileiro do século XXI ainda é demarcado pela forte exclusão social, mas por outro lado, um crescente posicionamento crítico e propositivo da sociedade civil. As lutas contra a pobreza, as injustiças sociais e as formas de ação e intervenção descontextualizadas por parte do Estado, moldaram um papel proativo desse segmento social, que além de pressionar a democratização dos programas de desenvolvimento, passa a agir pela abertura de sua participação e gestão nos processos de elaboração e implementação de programas para o território.

Trazemos, neste trabalho, a necessidade da “contextualização” das práticas pedagógicas, ou “contextualização dos saberes”. Esse é um conceito que implica na aproximação entre os conteúdos de ensino e a realidade objetiva dos estudantes, proporcionando a apropriação de conhecimentos relacionados à sua vida cotidiana, ancorados em saberes universal. Para tanto, o saber ler e escrever de forma abrangente, ancorados nos diversos suportes tecnológicos, é condição básica para que os aprendizes possam expandir sua atuação social.

Vale ressaltar que, a educação contextualizada tem sido apontada como projeto eficaz, principalmente no campo, abrindo discussões importantes, inclusive em Universidades públicas, a exemplo da UNEB, Campus III, onde um curso de Mestrado a elegeu como objeto de estudo. Por sua vez, o Departamento de Ciências Humanas da UNEB de Juazeiro– BA, desde a criação da Rede de Educação do Semiárido (RESAB), discute e fundamenta no âmbito das reflexões e práticas junto os diversos atores sociais que a compõe, os princípios norteadores da Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro (SAB

Vale ressaltar que, em grande parte das áreas rurais, as comunicações virtuais já se tornaram comuns, estas podem ser também aliadas na construção de processos de multiletramentos, não somente incluindo ferramentas digitais como aplicativos de celular, mas possibilitando interação com novos e múltiplos suportes de leitura como jornais, revistas, *blogs*, além de gêneros como o e-mail, vídeos, documentários, e-books, jogos lúdicos e outros disponibilizados *online*.



Abordamos o multiletramento como prática possível e favorável na multissérie, uma vez que a presença de estudantes com variados níveis de conhecimento e uma considerável interação entre si, facilita a diversidade de ferramentas, suportes e gêneros, criando, portanto, oportunidades de leituras.

A sala multisseriada, antes mesmo da chegada dos meios tecnológicos e midiáticos, hoje popularizados, já tem sido lugar de interações e múltiplas formas de letramentos, a partir das experiências compartilhadas em seus contextos de atuação, conforme será descrito adiante. Neste artigo, de tal maneira, discutimos a relação entre o multiletramento e a multissérie como efetivação de um projeto de educação contextualizada em que a leitura contemple as necessidades de interações sociais dos educandos.

Letramento, multiletramento e significados

Cada processo de letramento é único, individual. As crianças aprendem a se relacionar com o texto escrito a partir de suas experiências, do contato com materiais e objetos de leitura (tais como vivências culturais de leitura, vídeo, teatro, aparelho celular e demais ferramentas culturais). Grupos sociais diferentes escrevem e lêem de forma diferente seus textos, assim como em diferentes contextos, grupos sociais se envolvem de maneiras variadas com eventos de leitura. A atribuição de sentido à escrita, e, de igual maneira, a produção textual de qualquer gênero, não ocorre de forma homogênea para indivíduos e grupos sociais dentro dos seus contextos. Essa afirmação encontra-se principalmente em Street (2014), que trabalha com o conceito de “letramento social”.

Há algum tempo, nos meios acadêmicos estabeleceu-se uma discussão acerca das diferenças entre os conceitos de alfabetização e letramento. Ser alfabetizado pode ser considerado tão somente ler e escrever. Ou seja, decodificar letras/palavras na língua materna e escrever o básico. Porém, ser letrado requer a utilização da língua escrita enquanto meio efetivo de exercer interações sociocomunicativas.

Soares (2004) defende que letramento é o resultado da ação de “letrar-se”, se dermos ao verbo “letrar-se” o sentido “de torna-se letrado”. Compreende-



se, portanto, que, o ato de “letrar-se” é de extrema importância para toda criança em fase de escolarização, assim como para qualquer pessoa nas distintas fases da vida. Adentrando ao universo da leitura-escrita, o indivíduo passa a sentir-se parte do mundo, ampliando o seu conhecimento, podendo ser um agente de transformação a partir do seu próprio contexto.

De tal maneira, o letramento ocorre dentro de variadas possibilidades, tendo como base o que o estudante já trouxe do seu cotidiano para a escola. Esta, por sua vez, tem a função de desenvolver as diferentes práticas de linguagem, contribuindo para que os estudantes se apropriem do conhecimento linguístico em vista da formação do sujeito-leitor que se tornará apto praticar a leitura, assim como a escrita, com propriedade, nos diversos contextos possíveis.

Os meios utilizados para o letramento escolar têm se diversificado ao longo do tempo. Com o aumento da informatização, as escolas, de forma mais abrangente na cidade - porém, mas também, muito lentamente no campo – têm adotado tecnologias da informação como acesso aos vários letramentos. É evidente que isso não se faz tão equilibradamente na distribuição, pois muitas vezes, os equipamentos chegam (como é o caso da escola pesquisada), mas não há uma rede de acesso, que permita a navegação na web, como deveria acontecer. Assim, desde que chegando com a devida qualidade, o uso da internet pode representar um salto, ou seja, uma potencialização a mais no aproveitamento dos conteúdos trabalhados pela escola mediante uma aprendizagem que faça sentido e que produza significado para os estudantes.

Há várias iniciativas que podem ser desenvolvidas com uso da mediação tecnológica, na potencialização das aprendizagens nas escolas e práticas pedagógicas do campo, e isso pode ser exemplificado com a utilização de hipertextos, vídeos, pesquisas, e atualmente as *lives*, muito utilizadas ultimamente, devido ao cenário da Pandemia da COVID-19 no contexto educacional e artístico e, ainda aplicativos diversos, com uma grande variedade de funções como edição textual. A produção de textos coletivamente também é uma ação possível, mediante o uso de ferramentas apropriadas de atividades em grupos de estudantes. Esse é apenas um exemplo de novas práticas de



lecto-escrita em uso na sociedade atualmente e que podem constituir-se no diferencial em sala de aula, em diferentes contextos, com momentos presenciais entre o professor e os alunos.

Para Rojo (2012), o conceito de multiletramento relaciona-se com a multiplicidade das populações e a multiplicidade semiótica de constituições textuais presente na sociedade. De tal modo, essas características fazem com que o processo de produção não seja mais exclusivamente linguístico, pois, integram movimento, imagem e som, podendo ser, inclusive, colaborativa, feita a várias mãos.

Tratando-se da presença de mecanismos de multiletramento, é importante registrar que o ciberespaço, pela sua condição de “multimodalidade” de gêneros, possibilita a ampliação do olhar do estudante e da própria atuação deste no que diz respeito à sua formação como sujeito leitor, em vista do grande leque de experiências que proporciona.

Entretanto, o que consideramos como multiletramento ainda não chegou a ser um tema amplamente discutido e compreendido no ambiente acadêmico, menos ainda nos espaços escolares da educação básica. Dessa forma, salientamos ainda que à escola compete favorecer que os educandos tenham acesso a diferentes práticas sociais de linguagem, contemplando a leitura (assim como a escrita) em diversos contextos.

Garcia; Silva; Felício; (2012), descrevem que os estudos sobre multiletramento só vieram a ganhar força no Brasil após a chegada do século XXI, quando se passa a avançar da perspectiva cognitiva para a perspectiva discursiva. O próprio letramento também tem uma história recente dentre os estudos brasileiros, vindo a ser mais conhecido através dos estudos de Brian Street, que aborda “os letramentos” no plural, indicando que estes são múltiplos e variam no tempo, no espaço, e nas diversas situações de interação linguística.

Dessa forma, houve avanço na compreensão do alfabetismo para situar as práticas sociais de leitura como eventos de letramento. Foi o grupo de Nova Londres - fundado em 1996 nos Estados Unidos - que desenvolveu as abordagens dos “multiletramentos”. Na compreensão de Lima e Lima (2016, p. 91), “Os multiletramentos consideram que, de acordo com as condições



socioculturais, são necessárias mais que habilidades para resolver alguns dos problemas que os estudantes enfrentam nas atividades de ensino-aprendizagem”.

Tradicionalmente, tem sido a escola a porta para o letramento; entretanto, vale registrar outros possíveis espaços para os indivíduos acessar diferentes práticas de leitura, inclusive através de meios digitais. É o caso, por exemplo, das *lan houses*, e mais recentemente, das redes sociais disponíveis por aplicativos de celular. Para Garcia; Silva; Felício; (2012), saindo-se do conceito de letramento com uma conotação exclusivamente grafocêntrica, a escola pode incluir novas práticas, novos letramentos, ou multiletramentos. Assim, incorporam-se novas ferramentas pedagógicas como o celular e o uso da internet em computadores escolares.

Para além da escrita e da leitura grafocêntrica, em ordem sequencial e linear, salientam as autoras que “a leitura no meio digital, por exemplo, realiza-se alinearmente, não obedecendo a uma sequência e não havendo a ideia de todo previamente existente” (GARCIA; SILVA; FELÍCIO; 2012 p.132). O hipertexto, o jogo, assim como leituras e outros suportes, apresentam diferentes mecanismos de organização e disposição das páginas, como *links* e variadas “saídas” para continuidades não lineares, incluindo o uso de imagens, gráficos, e outros elementos que requerem inferências e interpretações, o que implica o uso permanente dessas ferramentas pelos sujeitos, considerando a velocidade e diversidade que se movimenta o mundo da Web.

Para essas autoras, faz-se necessário ao trabalhar com o letramento multimidiático, que sejamos éticos, democráticos e críticos. Assim, é importante identificar o que agrega e, refletir sobre ganhos e perdas, “entendendo criticamente como se dá a construção de sentidos” e ainda relacionar os conteúdos com os aspectos contextuais do estudante. Nesse sentido, Lima Santos (2018, p. 24) observa que:

As tecnologias de meio digital trouxeram novas interfaces para as ações de ler e de escrever: teclado e monitor (em vez de caneta e papel), impressora, softwares de edição de texto, navegadores para leitura na internet, ou seja, são tecnologias que se somam às possibilidades já existentes e, portanto, já são familiares ao usuário.



Acerca do acesso das escolas do campo às tecnologias digitais, Pereira e Lovo (2019), afirmam que entre o ano 2000 e ano 2010 no Brasil foram adotadas diversas políticas e iniciativas de inclusão digital em diversos âmbitos, inclusive escolas do campo receberam equipamentos para terem acesso às tecnologias digitais, como forma de superar o que as autoras denominam de “brecha digital”.

O papel da escola mudou significativamente com o surgimento da era tecnológica digital, que trouxe inúmeras alterações no campo político, social e econômico. Sabe-se que as alterações do sistema educacional tradicional ocorrem de forma vagarosa. Porém, diante desse cenário tecnológico, é de suma necessidade uma proposta de inclusão digital (PEREIRA; LOVO 2019; p. 166).

É necessário, portanto, que as novas tecnologias, primeiramente cheguem a todas as escolas, inclusive as do campo, para que assim possam estar integradas às práticas pedagógicas, de forma a fortalecer as aprendizagens, tornando a escola um lugar mais atraente para as crianças e jovens. Conforme afirmam as autoras acima, as escolas devem inserir as tecnologias no sentido de formar cidadãos críticos, responsáveis e conscientes, “deliberando e estabelecendo atividades necessárias ao processo de ensino-aprendizado [...] assumindo posições que favoreçam a todos em sua volta” (p. 167). Entretanto, o panorama de acesso a computadores e a *internet* nas escolas do campo e da cidade ainda é um longo caminho a ser percorrido pelas políticas públicas para que isso se torne realidade. Conforme nos informa Ilhéu (2019, p. 1):

[...] a pesquisa **TIC Educação 2018** revelou que apenas 34% das escolas públicas rurais brasileiras possuem computadores com acesso à internet – 46% sequer têm computadores. A principal razão pela falta de acesso é a pouca infraestrutura da região, seguida do alto custo de conectividade. Já na área urbana, o cenário é mais positivo: 98% das escolas públicas, municipais ou estaduais, possuem acesso à internet. Ainda assim, o número de computadores em funcionamento não é muito promissor: a maior parte possui menos de 15 computadores com conexão.

A utilização das tecnologias midiáticas adequa-se perfeitamente à proposta dos multiletramentos através de elementos que favoreçam a interação



linguística com variados gêneros, proporcionando aos educandos vivências e experiências semióticas que somente essas tecnologias podem oferecer, mas antes disso, elas precisam chegar às escolas, com a devida qualidade de acesso e de navegação.

Como observa Lima Santos (2018, p. 24).

O aparecimento dos textos multissemióticos e multimodais encontrados nos meios digitais também acarretou o aparecimento de novas situações de produção de leitura e de autoria... o meio digital permite que o leitor interaja, reproduza, reconstrua o texto e realize intervenções sobre ele das mais diversas naturezas, o conceito de autor e a autoridade que ele evocava, como senhor do conteúdo ali produzido parece estar mais diluído.

A autora salienta ainda que a criação de novas ferramentas e tecnologias de comunicação tem possibilitado a criação de novas possibilidades escritas, que, originam novos gêneros discursivos, entre os quais, o blog, os *epulbs*, *fanclips*, entre tantos outros que estão emergindo na atualidade. A “leitura desses novos gêneros não se limita ao verbal escrito, expande-se a signos de outras modalidades de linguagem” (LIMA SANTOS 2018, p.25). Esses novos gêneros discursivos mesclam imagem estática, imagem em movimento, som e vídeo, sendo que, segundo a pesquisadora “já extrapolaram os ambientes digitais, não sendo difícil encontrá-los nos impressos” (LIMA SANTOS 2018, p.25). É comum encontrar em livros didáticos uma diagramação que remete às páginas de sites, simulando *hiperlinks* e etc..

Dias (2012, p.103) considera que “os professores devem partir dos letramentos que os leitores já possuem, sem menosprezá-los ou criticá-los”. Diz ainda que tais conhecimentos prévios devem ser ampliados “à medida que os alunos interagem com as obras disponibilizadas em ambiente virtual”. (DIAS, 2012, p.103). Isso reforça ainda o que entendemos como contextualização das aprendizagens.

Rojo (2012, p. 13) acredita também que o multiletramento apresenta-se como uma característica da atual sociedade multicultural. “[...] o que vemos a nossa volta são produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos.” É nessa perspectiva



que se evidencia a importância de um trabalho pedagógico empenhado em acolher e dar visibilidade aos múltiplos processos de “letrar-se”.

Corroborando o que preconiza Freire (2005), compreendemos que a educação precisa acontecer em sintonia com a realidade do educando. Ao afirmar a necessária coragem do educador, Freire também orienta sobre a responsabilidade e o compromisso que deve emanar das políticas públicas em consonância com os interesses das populações. Assim, afirma: “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sobre pena de ser uma farsa”. (FREIRE 2005, p. 34). E para que as escolas do campo sejam, efetivamente, espaços de educação pautada na realidade dos educandos, é necessário que a aprendizagem da leitura e da escrita resulte na emancipação dos educandos. Em sua obra “A Importância do Ato de Ler” (FREIRE, 1989), também salienta acerca dos processos que hoje chamamos de “letramento”:

A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 1989, p.13).

No âmbito do aprendizado da escrita e da leitura, a educação pode abrir-se para um grande leque de possibilidades, aproveitando as ricas experiências contextuais, notadamente no campo, onde as crianças vivem realidades onde são mesclados saberes diversificados, tanto relacionados à dinâmica própria da natureza (ciclos climáticos, plantações etc., quanto a utilização de ferramentas tecnológicas de comunicação (através de aplicativos de redes sociais para interação com pessoas à distância, jogos, produção de vídeos, e entretenimentos diversos).

O exercício da leitura, e, por sua vez, a interação com mecanismos diversos de intervenção social proporcionam aos indivíduos e grupos a participação em eventos e situações em que podem, inclusive, exercer seus



direitos de cidadania, tais como ações que promovam benefícios para suas comunidades, veiculadas através de redes sociais e outros mecanismos midiáticos.

Entendemos que, uma educação pautada na autonomia proporciona letramentos múltiplos, capacitando os educandos para atuarem de forma efetiva e com qualidade em interações sociais as mais variadas. Nessa linha de compreensão, Souza; Colares; Costa (2018) consideram que através da Educação do Campo muitas experiências são bem vindas à área da leitura e escrita:

Com a Educação do campo, possibilitamos, enquanto escola, múltiplos olhares e ações para o desenvolvimento dos sujeitos que estão inseridos no processo de ensino e aprendizagem, pois suas narrativas, relatos e afazeres diários são enaltecidos durante as práticas escolares [...] como, por exemplo, usar celulares para registrarem seus momentos em Tempo Comunidade e criar um vídeo para ser apresentado em sala; gravar entrevista em vídeo ou áudio com moradores da comunidade para resgatar histórias de tradição oral; acessar Internet para pesquisa de alguns temas da aula; baixar jogos que possam fortalecer as práticas sociais dos alunos ou ainda ajudá-los a ler e escrever melhor a partir da aprendizagem em rede (SOUZA; COLARES; COSTA, 2018; p .9).

Essas são atividades simples e que podem ser efetuadas de maneira coletiva e integradas, inclusive proporcionando maior interação entre as pessoas, tendo-se como suporte as ferramentas da tecnologia, utilizadas de acordo com os interesses e o contexto local. Essa proposta leva em consideração a diversidade e a capacidade criativa das comunidades e está em sintonia com a produção do conhecimento através dos multiletramentos, possibilitando inclusive, que guardando a perspectiva ética das autorizações dos textos, sons e imagens, tornar-se um instrumento da promoção da visibilidade de certos grupos sociais, até então opacizados pelo domínio daqueles que detêm os meios de comunicação e que só divulgam aquilo que tende aos seus interesses.



Escolas do campo, seus contextos e bases legais

As escolas do campo existem atualmente, a partir de uma concepção de política educacional diferenciada, com uma identidade própria. Podemos afirmar que o marco regulatório da Educação no Campo teve sua formulação a partir do ano de 2002, tendo como base as proposições da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96).

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 (ART. 2º. PARÁGRAFO ÚNICO DA RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE ABRIL DE 2002).

Numa perspectiva mais geral, evidenciamos que a educação tem assumido, no decorrer da história da humanidade, a forma pela qual nos construímos como seres humanos para suprir nossas necessidades. Assim, torna-se imperativo levar em conta a diversidade de povos, de regiões geográficas, novas formas de produção e o avanço acelerado da tecnologia, razões pelas quais a escola deve também desenvolver novas práticas para tornar-se mais próxima e em sintonia com seus educandos e a comunidade onde está inserida.

Assim, superando o modelo de escola que segrega, separa, isola, subordina e aliena, mas outra forma de se fazer escola, capaz de repensar criticamente os modelos educativos homogeneizantes e descontextualizados que não atendem as especificidades e singularidades da população, sejam elas climáticas, culturais ou de outra natureza.

Para Hage (2014), a Educação do Campo por muito tempo careceu assumir um perfil específico, em consonância com os interesses dos povos que o habitam, a exemplo de seringueiros, quilombolas, ribeirinhos, assentados, comunidades tradicionais e outros. Assim, tal diversidade é contemplada através de projetos pedagógicos que representem o perfil dos diversos grupos sociais. As turmas multisseriadas, para esse pesquisador, atendem às necessidades da



população do campo, constituindo-se um modelo que integra os diversos, possibilitando aprendizagens conjuntas.

Tradicionalmente, como observam Silva e Souza (2014), no Brasil, a educação das classes “subalternas” ficou relegada ao último plano. Registram as autoras que um sistema educacional que contemplasse as pessoas do campo só passou a existir, tardiamente, na década de 1930, quando as oligarquias rurais perdem força e se inicia a industrialização, com o crescimento das populações urbanas. A educação destinada às elites e aquela destinada aos trabalhadores sempre foi amplamente diferente, diferença que é mais acentuada no campo.

Na década de 1940, quando houve a intenção de fixar o homem no campo através do “ruralismo pedagógico”, esse tipo de pensamento não serviu para atenuar as verdadeiras condições de abandono em que essa população se encontrava, pois não foi acompanhada de políticas públicas que proporcionassem a melhoria da qualidade de vida dessas comunidades. Na lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 fica bem evidente a tentativa de massificação dos estudantes do campo quando a definição de política educacional rural é a extensão do que se propõe para as áreas urbanas (SILVA; SOUZA, 2014).

Distanciada do contexto e das necessidades dos povos do campo, assim como dos seus interesses, a educação do campo continuou excludente. Em 1988, com a atual Constituição brasileira, o acesso a um ensino público e gratuito confirmou-se como direito universal de modo que, conforme explicitam as autoras:

A Constituição, portanto, assegurou o fundamento jurídico constitucional sobre o qual a legislação ordinária regulamentaria e consolidaria a possibilidade do estatuto da educação do campo como constituinte do ordenamento jurídico educacional brasileiro vigente, contemplando a possibilidade do reconhecimento da especificidade da educação do campo (SILVA; SOUZA, 2014, p. 13).

Hage (2014) salienta que desde o final dos anos 1990 as organizações sociais vinculadas aos movimentos que representam as populações do campo



assumiram uma luta conjunta por uma política educacional que contemplasse suas especificidades. De tal modo,

É interessante destacar quanto à legislação que os movimentos sociais [...] têm conquistado um conjunto importante de instrumentos legais que ampliam a definição de marcos regulatórios de reconhecimento da Educação do Campo enquanto política pública, uma condição necessária para que a universalidade do direito à educação se exerça, respeitando as especificidades dos sujeitos do campo (HAGE, 2014, p.1167).

Dentro desse princípio, a escola do campo, enquanto meio de prover educação pública para essas populações, precisa estabelecer currículos e ações pedagógicas que contemplem a sua realidade social. Nesse sentido, a contextualização exerce papel fundamental, principalmente no aspecto do letramento e produção escrita, como ferramenta de participação social e acesso à cidadania.

A contextualização como prática educativa fundamental à educação do campo

Uma prática educativa embasada a partir da realidade do educando, representa nas palavras de Reis (2011, p. 71) a criação de “espaços e possibilidades de diálogo permanente entre o conhecimento científico e o conhecimento popular, entre o que se aprende na escola e o que se faz como trabalho cotidiano” Para o mesmo autor, o conhecimento científico, dessa maneira, passa a ser, “mediatizado pela realidade, pelas condições concretas de existência das pessoas” (REIS, 2011, p. 71). Esse tipo de conhecimento vincula-se, então, à prática cotidiana dos educandos. Isso vale para todos os aspectos, notadamente no que diz respeito à lecto-escrita.

Numa perspectiva que prioriza a educação contextualizada, compete à escola problematizar os saberes locais, para que os educandos, ao compreenderem a realidade, possam dialogar melhor – utilizando o saber científico - com o mundo do qual fazem parte.

Um sujeito enraizado e formado numa concepção de educação contextualizada, que permite o diálogo aprendente entre os diversos conhecimentos, jamais se deixaria enganar por



processos excludentes e/ou desenraizantes [...] (REIS, 2011, p.103).

Dessa forma, salienta-se a possibilidade de uma educação comprometida com os interesses e o modo de ser e viver dos povos do campo, isso define o que chamamos de contextualização dos estudos e aprendizagens. Observando-se o que dizem os documentos e normativas acerca da educação contextualizada, vemos que no atual Plano Nacional de Educação (2014) as metas 7 e 8 que referem-se à Educação do Campo, abrem caminho para que se estabeleça um currículo que atenda a essa população, como explicita a estratégia 7.26:

Consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, considerada as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos [...] (BRASIL, 2014).

Por sua vez, a estratégia 7.27 trata do currículo das escolas do campo, salientando a proposição de “desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades.” A Educação do Campo, em especial as escolas multisseriadas, precisam estar incluídas efetivamente não só nas propostas desses documentos, mas em ações concretas de políticas educacionais, por representar uma grande quantidade de estudantes, crianças, adolescentes e jovens (e ainda, adultos).

Sendo relegados ao longo do tempo ao esquecimento e ao descaso por parte dos governantes, as escolas multisseriadas precisam ser objeto de atenção dos poderes públicos, vindo a produzir um ensino que possibilite à sua clientela as condições para se desenvolver e produzir conhecimentos consonantes com os seus modos de existência e sua autonomia.



No âmbito do município de Juazeiro - BA, o Plano Municipal de Educação (2015) contempla em alguns aspectos, essa proposta de Educação do Campo contextualizada, conforme descrito na estratégia 2.8:

Ampliar tempos e espaços de aprendizagens no campo, considerando os modos de vida das comunidades tradicionais, seu modo de produzir cultural e ambientalmente, através da agroecologia, organização da propriedade, grupos associativistas e cooperativistas, tendo em vista as características locais (PMJ 2015, p. 75).

Dentro dessas perspectivas, entendemos que os modos de vida das populações do campo de forma efetiva, precisam ser pautados no desenvolvimento de ações educativas, em especial por tratar-se da necessidade de um letramento efetivo que possibilite aos indivíduos a interação com os mais diversos instrumentos de participação social.

Classes multisseriadas, heterogeneidade e letramentos

Destacamos o espaço da multissérie, marcado pela heterogeneidade, como forma privilegiada de organização onde se constroem diversos saberes. Cardoso e Jacomeli (2010) afirmam que as escolas multisseriadas vêm resistindo e adentram o século XXI, como “outra forma de escolarização”, fora dos padrões urbanos da homogeneidade. Estas se organizaram em modelos opostos aos “grupos escolares”, agrupamento original do ensino público urbano. “As escolas do campo tendem a se efetivarem conforme os padrões urbanos, uma vez que a sociedade capitalista se organiza conforme os padrões urbano-industriais” (CARDOSO; JACOMELI, 2010, P. 4).

Entretanto, é nesse aspecto que encontramos nas multisséries seu potencial como estratégia de aprendizagem integrada para os sujeitos do campo, valorizando as múltiplas formas de convivência comunitárias, assim como as variadas possibilidades de aprendizagens decorrentes da sua organização específica.

Nesse tipo de organização do espaço escolar, as aprendizagens são compartilhadas e, pelo seu formato interativo, um único professor aprende a lidar com as especificidades do conjunto e as individuais. O trabalho pedagógico em



classes multisseriadas tem se mostrado essencialmente participativo, num ambiente em que os saberes não são “compartimentados”, mas sim, educandos de diferentes níveis de maturidade e aprendizagem convivem e interagem durante todo o período em que estão na escola. Destaque-se também a familiaridade que se presencia nesses ambientes, em que irmãos permanecem juntos na mesma sala, evitando o distanciamento, e assim trazendo maior segurança emocional às crianças. Além disso, a interação entre os educandos se dá de forma contextualizada, tendo o ambiente e a comunidade como parceiros.

Essa foi a tônica do trabalho desenvolvido pelo professor da sala multisseriada objeto de nossa pesquisa para a dissertação de Mestrado. Relato a seguir um momento de observação de aula:

Percebeu-se nitidamente no encaminhamento da atividade e organização dos alunos uma preocupação do professor com quem não sabia escrever convencionalmente. Nesse sentido, formaram-se duplas para realização da atividade sobre o semiárido. Essas crianças saíam pelos arredores da escola observavam, desenhavam e pintavam uma árvore, sempre contando com a ajuda do professor e do seu para tentar ainda escrever o nome da planta, para que serviam.

Os que sabiam ler e escrever, mesmo com algumas lacunas além de fazerem o desenho da planta recebiam estímulos do docente a produzirem um texto escrito maior com início, meio e fim. Por sua vez os pais também contribuíram na realização dessa tarefa, por conhecerem as plantas da região e saberem as suas utilidades, estando aptos a ajudar os filhos nessa empreitada escolar, pois o professor pedia para os alunos procurarem aos pais que plantas da região eles conheciam e tinham no entorno de Maniçoba.

O trabalho culminou com a montagem de um painel montado em uma folha de papel madeira afixado na parede da sala de aula, onde os alunos pregavam com fita adesiva os seus textos em forma de desenhos e produção escrita diversificada e em seguida os apresentava (MARTINS, 2017, p. 137).

Observamos que as crianças que já tinham domínio da escrita eram solidárias nas atividades dos demais, dentro de suas possibilidades, de forma espontânea. Em outro momento, observamos que uma criança chamou à atenção de outra em relação à pronúncia e escrita de uma palavra. O que foi em seguida reforçado pelo professor, confirmando a correção, porém, sem que



nenhuma das crianças se sentisse constrangida, por ser essa uma prática constante entre professores e alunos, que sempre repetiam a frase a seguir, quando situações apontadas surgiam: “Ninguém sabe tudo, e tudo se aprende”. Esses são elementos que destacam a multissérie enquanto espaço interativo², lugar de construção de significados e aprendizagens múltiplas, em que a leitura e a escrita sejam acessíveis para a emancipação e autonomia dos sujeitos.

Palavras conclusivas

A intenção deste artigo foi apresentar a viabilidade dos multiletramentos em escolas do campo multisseriadas, relacionando-se os aspectos diferenciais dessa modalidade de ensino às maiores possibilidades de exercer uma educação contextualizada, embasada em aspectos da realidade dos educandos.

Pela bibliografia consultada, assim como a partir da pesquisa de campo na escola escolhida, evidenciou-se que os multiletramentos são possíveis na estrutura dessas escolas com perfis tão específicos, uma vez que possibilitam um amplo leque de fazeres pedagógicos, os quais devem estar em sintonia com necessidades e interesses dos educandos do campo.

Assim, a utilização de ferramentas tecnológicas para praticar diversos tipos de interações sociocomunicativas como descritos acima, devem se tornar comum nos espaços multissérie, de forma que os eventos de leitura proporcione acesso a mecanismos e gêneros variados. Entendemos que, dessa forma, os educandos do campo podem experimentar maneiras de intervir socialmente na sua realidade mediatizados pelo conhecimento e pelas ferramentas tecnológicas diversas.

A realidade encontrada na escola multisseriada do campo, a partir do olhar específico para a unidade escolar pesquisada, mostra-nos estudantes que interagem com seus pares e constroem conhecimentos de forma conjunta, apoiados por um professor que media aprendizagens diferentes em um ambiente de participação coletiva. No caso específico da escola pesquisada, o suporte

²À época da pesquisa (2017), registramos que havia cinco computadores com mesas e cadeiras disponíveis em uma sala, os quais eram utilizados pelos educandos para atividades diversas, porém ainda não havia rede de internet disponível no prédio escolar.



tecnológico ainda não está totalmente disponível, podendo ser futuramente explorado em vista de aprendizagens variadas e contextualizadas.

Acreditamos, por fim, que a escola multisseriada do campo é fértil para aprendizagens interativas, participativas e mobilizadoras de multiletramentos em todos os aspectos, e, principalmente no que diz respeito à aprendizagem da lecto-escrita, privilegiando a diversidade e a heterogeneidade, tanto dos educandos, quanto de meios e ferramentas para exercê-las.

Referências

BRASIL, República Federativa. Câmara dos Deputados. **Leinº13. 005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

_____, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº1**. Abril de 2002. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em 09/04/2017

CARDOSO, Maria A.; JACOMELI, Mara R. M. Considerações sobre as Escolas Multisseriadas: Estado da Arte. **Revista Educere**. Vol. 5 nº 9 jan/jun 2010.

CARVALHO, Luzineide Dourado. **Natureza, território e convivência**: novas territorialidades no semiárido brasileiro, Jundiaí: Paco Editorial: 2012.

DIAS, Anair V. M. Pedagogia dos Multiletramentos. Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola; 2012.

D'AGOSTINI, Adriana. A Educação do Campo e as escolas multisseriadas frente à realidade educacional brasileira. In: D'AGOSTINI, Adriana (org.) **Experiências e Reflexões sobre escolas/classes multisseriadas**. Florianópolis, Ed. Insular: 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra; 2005.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de Ler** em três artigos que se completam. 23ª Ed. São Paulo: Cortez; 1989.

GARCIA, C. B.; SILVA, F. D. S.; FELÍCIO, R. P. Projet(o)arte, uma proposta didática. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.) **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

HAGE, S.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. 1165-182, out-dez., 2014. Disponível



em:<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT13-2031--Int.pdf>.
Acesso em: 18/03/2020.

ILHÉU, Taís. Pesquisa aponta que a maioria das escolas rurais não tem acesso à internet. In: **Guia do Estudante: Atualidades**. São Paulo: Editora Abril, 2019. Disponível em: Acessado em 13 de maio de 2020. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/pesquisa-aponta-que-a-maioria-das-escolas-rurais-nao-tem-acesso-a-internet/>

JUAZEIRO, Prefeitura Municipal de. **Lei Municipal n. 2.541 de 11 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação- PME de Juazeiro em consonância com a Lei Federal 12.005 de 25 de junho de 2014, que trata do plano Nacional de Educação PNE - e dá outras providências. Juazeiro: BA: PMJ, 2015.

LIMA, Laurina T. F.; LIMA, E. J. Prática Pedagógica e Multiletramentos em uma Escola Pública de MT (PVA) no PROEMI. In: **Revista Áreas Abertas**. Disponível em: http://medius.pdf.ifmt.edu.br/media/filer_public/f0/9f/f09ff6a6-4653-4825-a2bb-62cfde922291/pratica_pedagogica_e_multiletramentos_em_uma_escola_publica_de_mt_pva_no_proemi.pdf Acesso em: 16/10/2019

LIMA SANTOS, Érica E. **Os multiletramentos no chão da Escola**: desafiando realidades. Dissertação de Mestrado (2018). Belém: PA: PROFLETRAS. Universidade Federal do Pará, 2018.

MARTINS, Adeilda Ana da Silva. **O diálogo entre a educação contextualizada e a aprendizagem nas práticas pedagógicas desenvolvidas em turmas multisseriadas**. Dissertação (Mestrado). Juazeiro – BA. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. PPGESA. Campus III, 2017.

PEREIRA, T. L.; LOVO, I. C. Um breve panorama da utilização das TDICs pelas escolas rurais. **Revista Educação em Debate**. Fortaleza, ano 41; nº78 – jan./abr. 2019

REIS, Edmerson dos Santos. **Educação do campo**: Escola currículo e contexto. Juazeiro - BA. ADAC, 2011.

ROJO, R. Protótipos Didáticos para os multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola; 2012.

SOARES, Magda B. **Letramento e Alfabetização**: as muitas facetas. Universidade Federal de Minas Gerais. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Revista Brasileira de Educação. Jan. /abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 12/jan./2020

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.



SILVA, Cacilda G. da; SOUZA, Marta S. L. **Salas Multisseriadas: um olhar sobre as práticas educativas construídas na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental.** Ovídio Tavares de Moraes. Monografia (2014) Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: UFPB, 2014.

SOUZA, E. D; COLARES, G.S.; COSTA, M. R. Multiletramentos na Educação do Campo. In: **Revista Projeção e Docência**, v9, nº2, ano 2018, p. 119. Disponível em:

<http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/view/1125>.

Acesso em: 21/01/2020.

Sobre os autores

Adeilda Ana Silva Martins

adeildamartins_@hotmail.com

UNEB (Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Ciências Humanas - Juazeiro - BA.

Edmerson Dos Santos Reis

edmerson.uneb@gmail.com

Possui graduação em Pedagogia Habilitação Em Educação de Adultos pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Juazeiro (1995), Mestrado em Educação - Université du Québec a Chicoutimi (2003) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2009). Atualmente é Professor Titular do Departamento de Ciências Humanas - DCH-III/Universidade do Estado da Bahia, Membro do Fórum Nacional de Educação - FONEC, Membro da Secretaria Executiva da Rede de Educação da Semiárido Brasileiro - RESAB; Professor Permanente do Programa de Pós-graduação - Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiárido da Universidade do Estado da Bahia - UNEB/DCH-III, em Juazeiro - BA.



A pedagogia da alternância e a cidade: os desafios da escola família agrícola “São Bento do Chapéu” diante da matrícula de estudantes residentes do meio urbano

The pedagogy of alternation and the city: the challenges of the agricultural family school “São Bento do Chapéu” before the enrollment of students residing in the urban environment

Samuel Pinheiro da Silva Santos
Flaviane Geraldo
Patricia Hand Littig
Wellington Raach

Resumo: A temática que subsidia este estudo busca entender o que move os alunos do perímetro urbano de Domingos Martins e Marechal Floriano a se matricularem na Escola Família Agrícola (EFA) São Bento do Chapéu, visto que o contexto rural se contrapõe a realidade desses estudantes. Também se propõe compreender os desafios de ensino e aprendizagem diante desse novo contexto escolar nesta escola, que adota a Pedagogia da Alternância. A investigação se norteia a partir de uma pesquisa qualitativa com docentes e discentes que atuam na EFA São Bento do Chapéu. Como instrumento de coleta de dados, utilizamos um questionário com questões sobre o que motiva os alunos do meio urbano a se matricular na EFA e os desafios ali encontrados. Os resultados do estudo remetem a singularidade de se cultivar saberes necessários à Pedagogia da Alternância e de enfrentamento de novos desafios teóricos e práticos da escola.

Palavras-chave: Educação do Campo. Pedagogia da Alternância. Escola Família Agrícola. Campo. Cidade.

Abstract: The theme that supports this study seeks to understand what moves students from the urban perimeter of Domingos Martins and Marechal Floriano to enroll in the Escola Família Agrícola (EFA) São Bento do Chapéu, since the rural context is opposed to the reality of these students. It is also proposed to understand the challenges of teaching and learning in the face of this new school context in this school, which adopts Pedagogy of Alternation. The investigation is guided by a qualitative research with teachers and students who work at EFA São Bento do Chapéu. As a data collection instrument, we used a questionnaire with questions about what motivates urban students to enroll in EFA and the challenges encountered there. The results of the study refer to the singularity of cultivating the knowledge necessary for Pedagogy of Alternation and facing new theoretical and practical challenges of the school.

Keywords: Rural Education. Pedagogy of Alternation. Agricultural Family School. Field. City.



Introdução

A Escola Família Agrícola (EFA) “São Bento do Chapéu”, ensino fundamental, séries finais, surgiu em 1992 da iniciativa de camponeses e camponesas preocupados com a continuidade dos estudos de seus filhos. Optaram pela Pedagogia da Alternância a fim de valorizar as raízes campesinas visando um currículo do campo para o campo.

Ao longo dos anos de funcionamento da EFA “São Bento do Chapéu”, foi priorizada a formação de sujeitos do Campo com o intuito de provocar o sentimento de pertença à terra. Essa preocupação se deu devido ao fluxo de muitas pessoas do campo para áreas urbanas, o que acarretou o esvaziamento contínuo do meio rural. Nesse sentido, tornou-se primordial educar para o campo. Porém, nos últimos anos, tem se notado uma quantidade expressiva de matrículas de estudantes oriundos do meio urbano na EFA “São Bento do Chapéu”. Como este fator impacta, tanto a vida do educando como da escola, se torna relevante pensar nos motivos que levam esses sujeitos a se matricularem na referida unidade de ensino e, por conseguinte, entender as práticas pedagógicas desenvolvidas a partir dessa nova realidade.

Essa escola tem uma parceria com o MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo). O referido “Centro de Formação e Reflexão” traz em sua trajetória uma vasta experiência de intercâmbio e formação de pessoas para atuarem em diferentes instituições que se preocupam com sujeitos do campo e com a educação popular. Por meio dessa parceria, a escola se fortaleceu e conseguiu ampliar o atendimento a um número maior de comunidades e pessoas da cidade. Como se trata de uma escola agrícola, é priorizada questões da realidade campesina.

Além da constatação de matrículas de alunos residentes no meio urbano, o que nos motivou realizar tal pesquisa é saber que, na atualidade, principalmente nas cidades, existe uma busca, de algumas pessoas, a formas de educação que supere a simples transmissão alienante de conteúdo.

Segundo Dufour (2005) ocorre na sociedade atual a *dessimbolização do mundo*, ou seja, a diluição de valores provocada pelas relações sociais baseadas na lógica de mercado. Isso gera um fenômeno social definido como servidão



voluntária (DUFOUR, 2005). Partindo desse ponto de vista, existem relações sociais de dominação superficiais e exploratórias. Dessa forma, a relação com o mundo se fragiliza. Devido à concretização desses fatores, muitas pessoas no mundo buscam modos de vida e formação alternativas. A vida e a formação no campo aparecem como uma dessas possibilidades para sair de um universo alienante e alcançar um senso crítico no mundo cada vez mais capitalista.

A construção do saber junto aos educandos é uma das características das EFA's, pois consideram que ensinar e aprender acontece de forma dialógica e contínua. Sendo assim, não cabe a escola delimitar o espaço, rural ou urbano, que o sujeito deverá ocupar após sua formação, mas educa-lo para que possa fazer suas escolhas de modo consciente. Ativamente nesse processo, está a proposta da escola e, principalmente, dos educadores e educadoras que devem contribuir para a formação de sujeitos autônomos. Segundo o pensamento freiriano:

O professor..., deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade (FREIRE, 2014, p. 30).

Essa capacidade do ser humano como seres históricos é explicitada por Freire (2014, p. 31) da seguinte forma:

Em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando "curiosidade epistemológica".

Sabendo da importância de se formar sujeitos críticos e autônomos é que decidimos analisar como as práticas educativas da EFA "São Bento do Chapéu" são desenvolvidas com os alunos advindos do espaço urbano. Para isso, delimitamos um objetivo geral desse estudo, que pode ser compreendido a partir da seguinte pergunta: Quais os motivos que tem levado estudantes, residentes no perímetro urbano, a se matricularem na EFA São Bento do Chapéu? Essa pergunta nos levou a um objetivo geral e específicos da pesquisa.

Objetivo Geral:



Compreender os motivos que tem levado estudantes, residentes no perímetro urbano, a se matricularem na EFA São Bento d Chapéu.

Objetivos específicos:

Realizar um levantamento dos alunos residentes no perímetro urbano de Domingos Martins com matrícula na EFA.

Dialogar com alunos residentes no perímetro urbano e matriculados na EFA, bem como com os professores para entender quais as ações pedagógicas desenvolvidas pela escola que despertam a busca dos alunos pela instituição.

Entender como o trabalho pedagógico é avaliado por alunos e professores e as implicações desse processo na escola pela matrícula de alunos residentes no perímetro urbano na unidade de ensino.

Para realizarmos esse trabalho de pesquisa, dialogamos com autores que analisam a vida em sociedade e primordialmente como se dão os processos de ensino-aprendizagem relacionados a práticas educativas adotadas numa escola do campo. Pode-se observar na obra “A arte de reduzir as cabeças” (DUFOUR, 2005), o quanto opressor e alienante um sistema pode ser, utilizando diversas práticas e meios para promover a servidão dos sujeitos. Uma das formas de romper com essa estrutura alienante é posta por Freire (2014) como sendo a formação de sujeitos críticos através de práticas mediadas por educadores e educadoras de cunho transformador e crítico.

Além disso, é importante compreender como questões sociais impactam a vida das pessoas. Por isso a importância de valorizar a coletividade e a singularidade, que podem definir o processo de ensino-aprendizagem de uma escola. Contudo, se faz necessário entender, significar e re-significar as práticas educativas na busca pela formação de sujeitos críticos e autônomos (LIBÂNEO, 2001).

Metodologia

Visando compreender os motivos que levam os estudantes do meio urbano a procurarem pela matrícula na EFA São Bento do Chapéu, localizada em área rural do município de Domingos Martins, foi adotado a pesquisa qualitativa como metodologia para tal exploração. Segundo Deslandes (2009),



Quando tratamos da pesquisa qualitativa, frequentemente as atividades que compõem a fase exploratória, além de antecederem à construção do projeto, também a sucedem. Muitas vezes, por exemplo, é necessário uma aproximação maior com o campo de observação para melhor delinear outras questões, tais como os instrumentos de investigação e o grupo de pesquisa. Tendo uma visão mais ampla, podemos dizer que a construção do projeto é, inclusive, uma etapa da *fase exploratória*.

Entendemos que tal pesquisa corrobora para o entendimento de questões humanas e sociais. Para trabalhar o tema em questão foram elencados os sujeitos da pesquisa. Trata-se de 5 estudantes urbanos que possuem vínculo com a EFA São Bento do Chapéu. Estes são identificados com nomes fictícios de: Yuri aluno do 9º ano do Ensino Fundamental, do gênero masculino, 16 anos; Ítalo é do gênero masculino e está com 15 anos; Brenda é do gênero feminino e tem 13 anos; Joaquim do gênero masculino e possui 14 anos; e Elvis é um aluno com 12 anos de idade. Ítalo, Brenda, Joaquim e Elvis estão cursando o 7º ano do Ensino Fundamental.

Além dos educandos, envolvemos os educadores e educadoras da Escola, no qual são 5 profissionais, também identificados com nomes fictícios: Vanuza é diretora e tem 39 anos de idade, possui Licenciatura Plena em Letras e pós-graduação em Educação do Campo e Educação Inclusiva e Linguagens, e ainda 21 anos de atuação na escola. Denise professora formada em Bacharel em Zootecnia e Licenciatura em Matemática e pós-graduada em Inclusão e Diversidade e EJA, possui 34 anos e atua a 8 anos na EFA. Dyogo é professor licenciado em Geografia e cursando pós-graduação em Educação Inclusiva e Diversidade. Tem 22 anos de idade e atua a 4 anos e 6 meses na escola. A professora Sara formada em Bacharel em Jornalismo e Licenciatura em Pedagogia, cursando pós-graduação em Educação Inclusiva e Diversidade, possui 24 anos de idade e atua a 3 meses na escola. E o professor e coordenador pedagógico Cleiton licenciado em Ciências Biológicas e pós-graduado em Ciências Biológicas, Educação Especial e Inclusiva e Educação do Campo, possui 39 anos de idade e 16 anos de atuação na EFA.



Para a realização do estudo, foi apresentado à direção da escola a pesquisa e ressaltado os objetivos do estudo. Após o consentimento da direção, foi agendada a apresentação do trabalho para a equipe escolar na reunião semanal. Cientes do trabalho e autorizado a pesquisa, foi apresentado o questionário como instrumento de coleta de dados aos professores e realizado um levantamento dos alunos que residem em área urbana com matrícula na Escola Família Agrícola.

Em seguida, apresentamos a pesquisa para os(as) alunos(as) e para os professores(as) e solicitamos a assinatura, pela família, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no período de alternância em casa, bem como para os docentes envolvidos. Após o retorno à escola, foi devolvido o termo pelos alunos e apresentado o questionário aos mesmos individualmente. Esses foram respondidos em horários vagos dos alunos. Já os educadores, responderam o questionário na sala dos professores em momento de planejamento, utilizando 30 minutos.

Feito a coleta de dados, no período de abril e maio de 2016, foi preservado a identificação dos sujeitos envolvidos e as informações coletadas dialogaram com as contribuições de Freire (2014) e com a literatura pertinente à Educação do Campo. Esta pesquisa reflete, então, a realidade da EFA São Bento do Chapéu no decorrer do ano letivo de 2016. Neste ano nós, autores deste artigo, estávamos cursando a Graduação de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Dimensões do ensino e aprendizagem na escola família agrícola São Bento Do Chapéu: Novos sujeitos, novos desafios

A Pedagogia da Alternância é adotada atualmente em muitas EFA's e Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA's), que optaram por essa prática pedagógica pelas necessidades de comunidades camponesas ao longo dos anos. Essa prática de ensino foi trazida da França e atualmente é bastante difundida no Brasil. No estado do Espírito Santo existem EFA's e/ou CEFFA's de norte a sul do estado capixaba, conveniadas ao MEPES e a Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância



do Espírito Santo (RACEFFAES). Essas instituições, além de viabilizarem o ensino em comunidades camponesas, também fortalecem a Educação do Campo, junto aos movimentos sociais.

Diante da importância histórica dessas instituições, nos propusemos a problemática aqui situada, de uma EFA de Domingos Martins. A pesquisa teve como norteadores dois modelos de questionários: um aplicado para os professores e outro para alunos residentes no meio urbano, mas que se encontram matriculados em escola do campo. Ambos com vínculo na Escola Família Agrícola EFA “São Bento do Chapéu”. Como a preocupação é compreender os motivos que levam os estudantes residentes no perímetro urbano a procurarem pela matrícula na EFA, localizada em área rural do município, começamos com a experiência trazida pelos professores sobre o assunto. Notamos que, em relação à matrícula destes educandos, uma professora afirma que “[...] a necessidade de uma experiência no meio rural” é o fator crucial para a procura e vinculação desses estudantes (SARA).

Em relação ao mesmo questionamento, outra professora pontuou alguns outros fatores que merecem ser analisados e também concebidos como primordiais para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem da escola. A educadora aponta questões relacionadas à aprendizagem, à família e à convivência em grupo. “[...] muitos são os motivos, dentre eles: dificuldades de aprendizagem; falta de limites/ regras estabelecidas pela família; possibilitar a convivência em grupo” (VANUSA).

Outros dois motivos também são apontados pelo professor e também coordenador pedagógico, sendo que o primeiro seria: [...] “as atividades pedagógicas realizadas na escola, a convivência em tempo maior com colegas e professores” (CLEITON). Já o segundo motivo seria:

Pela imposição dos pais, que não suportam mais serem convidados constantemente na escola de ensino regular e buscam uma nova possibilidade e oportunidade de educação para seus filhos. Ou dividirem as indisciplinas dos filhos com a escola – uma semana em casa e outra na escola (CLEITON).

Dessa forma, nota-se a relação da escola com a realidade dos(as) alunos(as). Também é possível observar que a responsabilidade pelo estudante, para além da escolarização, é



transferida pela família para a escola. Essa dinâmica estabelecida entre família e escola é descrita também por outros dois educadores, que destacam a Pedagogia da Alternância como elemento motivador da matrícula.

Infelizmente na maioria das vezes o que leva esses alunos se matriculem na Escola é o fato da família não ter tempo para se dedicar ao filho, sendo a criança indisciplinada ou repetente em outras escolas (DENISE).

Muitas vezes percebo que esses alunos são matriculados não por vontade própria, mas sim por vontade da família, na busca de uma mudança promovida pela P.A. (DYOGO).

Na constatação da educadora e do educador, a EFA é procurada por algumas famílias para solucionar problemas educacionais de filhos e filhas. Com estes novos desafios, a Pedagogia da Alternância (PA) objetiva um processo educativo primordial para a relação entre escola e comunidade ou famílias de diversas comunidades e espaços urbanos.

Uma das complexidades da Alternância está na diversidade de relações: com pessoas que colaboram com o processo da formação, com entidades parceiras, com espaços de tempos diferentes (tempo-escola e tempo comunidade), com as diversidades culturais do campo, com os diversos campos dos saberes: práticos, populares, empíricos e teórico-científicos, entre outros. Isto faz da alternância uma pedagogia dialógica ou uma pedagogia do encontro (BEGNAMI, 2006, p.33).

Esse tipo de proposta pedagógica traz para os educadores uma série de desafios, quando se trata de educandos vinculados a EFA, mas que moram no meio urbano. Assim, outros métodos para a execução das atividades voltadas para o campo são pensados para atender às possibilidades dos(as) estudantes. Isso não muda a proposta, nem a intenção da PA, pois ela norteia todo o processo educativo da escola. Tendo em vista a formação dos alunos, as concepções das professoras e professores foram diversas. Para Vanuza, Sara e Claudio, a Pedagogia da Alternância e a experiência no campo é, respectivamente, necessária para essa formação.

A formação que os alunos recebem na EFA é integral, ou seja, a Pedagogia da Alternância possibilita uma dinâmica educativa voltada para o homem do campo que tem, entre os seus pilares, o desenvolvimento do meio e a formação integral do educando (VANUZA).



Os alunos que aqui estudam recebem um estudo de qualidade, além da prática no meio (do campo) como experiência (SARA).

Avalio como excelente, pois, através da Pedagogia da Alternância e de suas ferramentas pedagógicas o aluno tem a oportunidade de se desenvolver criticamente enquanto ser humano, se posicionar diante de determinados eventos e argumentar defendendo seu ponto de vista (CLEITON).

Considerar a experiência do educando é algo primordial em uma escola, porque constrói práticas educativas efetivas e por meio do diálogo contribui para a reconstrução de novas práticas. Dessa forma, pode-se afirmar que: “[...] a educação é, assim, uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal” (LIBÂNEO, 2001, p. 7).

Todavia, se torna importante, na visão dos professores Denise, Dyogo e Claudio, a formação dos estudantes para a vida, sem descartar um aprendizado de cunho científico.

A EFA não forma somente os alunos para os conteúdos, mas para a vida, tendo o mesmo uma consciência crítica para viver em sociedade (DENISE).

Uma formação para a vida, que vai muito além de uma sala de aula. Aprendendo na prática e na convivência valores que complementam um profissional flexível, sem deixar de ensinar os conteúdos regulares (DYOGO).

É essencial entender e praticar a formação crítica dos alunos, pois é dessa forma que os sujeitos conseguem romper com as opressões presentes na sociedade. Independentemente do espaço habitado pelo aluno, campo ou cidade, é necessária a busca pela interação com o mundo, explorando a criticidade com propulsor da convivência e do diálogo. Sobre a formação do sujeito crítico Freire (2014) argumenta que:

Não há para mim, na diferença e na distancia entre a ingenuidade e criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que ressalta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma *ruptura*, mas uma *superação*. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de



ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica (p. 32).

Ainda é comum encontrar instituições que sugerem abordagem crítica, mas, na prática, não conseguem democratizar o processo educativo, apostam num ensino embasado na transmissão do conhecimento. Freire (1987) critica esse modelo de educação, definindo-o como *Educação Bancária*. É possível, muitas vezes, perceber como “[...] os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos” (FREIRE, 2014, p. 113).

Na contramão de uma educação bancária, é necessário frisar a importância da formação de um sujeito crítico e de profissionais com olhar emancipatório. Assim, se faz necessário entender o trabalho pedagógico e suas dimensões no âmbito escolar, sobretudo, saber como os educadores da EFA desenvolvem planejamentos para atingir o objetivo de ensinar. Sob o olhar dos professores, o trabalho deve ser pautado na realidade dos(as) alunos(as), relacionando o saber científico e social, embasado na PA.

O trabalho pedagógico também é baseado em inúmeras ferramentas pedagógicas da pedagogia da Alternância (VANUZA).

Tais ferramentas são apontadas por como o plano de estudo, atividade de retorno, estágios, projetos, entre outros (DENISE).

Para educandos do meio urbano, é feito um acordo de compromisso com a família para garantir / possibilitar a execução dessas ferramentas pedagógicas (VANUZA).

O trabalho pedagógico da EFA é organizado através de temas geradores trimestrais, em que os conhecimentos são planejados, organizados e trabalhados em cada ano (série). O temas geradores fazem parte da realidade dos alunos, por isso, as pesquisas são desenvolvidas primeiro com a família e a partir dos conhecimentos que vem do cotidiano dos alunos são trabalhados os conhecimentos científicos que fazem parte da proposta curricular da EFA (CLEITON).

Percebe-se no trabalho pedagógico elaborado pela EFA o quanto a escola está vinculada às comunidades campesinas pelo fato de ser voltado para o sujeito no campo e do campo. Quando a educação é ofertada para alunos que

vêm do meio urbano, é possível perceber os desafios, que a escola ainda encontra, porque, apesar da distancia e realidade distinta, eles têm que se adequar a realidade da escola.

O trabalho com estes estudantes acontece na perspectiva de formação de um sujeito crítico, mas para alcançar esse objetivo outras ferramentas e mecanismos são utilizados. Roda de conversa, acompanhamento das atividades retorno, diálogo permanente com a família e abordagem crítica do conteúdo tem sido os caminhos para alcançar tais objetivos. Com a preocupação em saber o que os educadores apontam para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos alunos advindos do meio urbano é que tal questionamento foi a eles apresentado. A intenção é compreender as *situações limites* (FREIRE, 2014) enfrentadas pela escola em diversos aspectos, principalmente, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, Dyogo afirma: “[...] espero apenas que possamos prosseguir firmes no trabalho, fortalecendo sempre a PA”. Com o interesse em re-sinificar o saber científico, a professora Sara sugere a seguinte alternativa: “[...] acredito que poderíamos ter mais aulas práticas, não só nas propriedades, mas também em laboratórios de informática, tendo mais acesso. Seria legal termos um laboratório de ciências”. Para Denise, a Pedagogia da Alternância deveria ser mais reconhecida. Ela afirma que “[...] o que falta para melhoria do ensino é uma melhor infraestrutura e o reconhecimento dos órgãos públicos para a importância desse projeto”. Já Vanuza acredita que deve “[...] manter as atividades pedagógicas, priorizando-as; buscar sempre parcerias a nível de formação, cursos, palestras, bem como recrutar recursos financeiros, projetos e envolver sempre as famílias e comunidades nesse projeto”. No entender do professor e coordenador pedagógico Clédio,

Seria necessário repensar as políticas públicas que valorizem mais a educação do/no campo de fato em sua realização na integra na prática. Por exemplo: para a realização de atividades práticas relacionadas aos temas geradores desenvolvidos, as vezes são impossibilitadas de realizar por falta de transporte ou outros recursos.

Tendo em vista os apontamentos feitos pelos educadores, pode-se afirmar que a educação se faz e se refaz num processo dialógico entre os



sujeitos, tendo em vista a formação de um sujeito mais humano, em consonância com a proposta da Educação do Campo, sobretudo afirmam a importância da Pedagogia da Alternância. Segundo Freire (2014) a formação dos sujeitos está relacionada as diversas oportunidades de acesso a cultura, situação que o faz afirmar que:

Gosto de gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (p. 53).

Além disso, depende de políticas públicas voltadas para as escolas do campo. Essa luta por meio de políticas públicas é uma marca da mobilização realizada ao longo dos anos por educadores e movimentos sociais, por uma Educação do Campo. A nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizarmos o acesso de todo o povo a educação (CALDART, 2002, p. 18-19).

Além dos professores, tivemos os(as) alunos(as) inseridos(as) na pesquisa. Elaboramos questionários para eles(as) responderem. Primeiramente, perguntamos como os(as) alunos(as) passaram a saber da existência da EFA São Bento do Chapéu. Em geral, as respostas destacam ser por meio de professores, conhecidos e pela própria família. Percebemos que as pessoas que já tiveram experiências positivas e que acreditam no trabalho da escola, divulgaram e incentivaram a matrícula desses alunos na unidade de ensino.

Outra questão que merece destaque são os motivos que levaram os alunos a se matricularem na EFA. Para os respondentes, a questão é justificada pelas características da Pedagogia da Alternância (PA) adotada pela Escola, pela qualidade de ensino e pelo anseio por novas experiências . Segundo esses sujeitos:

O interesse de viver uma nova experiência (BRENDA).

Os motivos são que aqui na EFA tinha que trabalhar na roça e que tinha que ficar uma semana na escola (JOAQUIM).

Por gostar da Pedagogia da Alternância (YURI).



...pela curiosidade de saber como era essa escola, e que eu gosto muito da área rural (ELVIS).

Por que precisava melhorar em questão de estudo (ÍTALO).

De acordo com as respostas, as características da Pedagogia da Alternância, entre outras coisas, é que atrai estudantes do perímetro urbano a se aventurarem em uma realidade pedagógica diferente. A Alternância entre a Escola e a Família, permite um convívio mais intenso com colegas, monitores (professores) e demais profissionais, facilitando um ambiente favorável para o processo de ensino-aprendizagem. O distanciamento de suas realidades aparentes permite ampliar a percepção de ensino, refletir e tomar consciência sobre o mundo. Freire (2014) reforça essa ideia dizendo que:

O seu 'distanciamento' epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela 'aproximá-lo' ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (p. 40).

Destacamos como princípios da PA: um currículo que parte da realidade e valoriza a cultura do estudante e sua comunidade; um conjunto de atividades informais complementares que estimulam a criatividade e autonomia; a manutenção dos vínculos do jovem com sua família e comunidade; o rompimento com preconceitos contra o meio rural e os povos camponeses. Enfim, a Alternância oferece condições de valorização da vida e priorização das experiências como meio de aprendizagem e lugar de intervenções.

Os alunos ainda avaliaram a formação que recebem na EFA. Três respondentes destacaram a forma de ensinar que se diferencia das demais escolas que frequentaram, afirmando que:

Pra mim a EFA tem um ensino muito diferente de outras escolas, é muito bom aqui você aprende rápido (JOAQUIM).

O estudo que eu recebo na EFA é muito bom porque o jeito de ensinar é excelente (ÍTALO).

Muito bom, pois os professores são legais e eu aprendo muito (ELVIS).

Os argumentos evidenciam que a Pedagogia da Alternância tem se mostrado como um sistema ativo, dinâmico, inacabado e que não se limita aos seus antecedentes históricos, mas se constrói num processo de crescimento contínuo em que o projeto educativo caminha na base de um movimento participativo, envolvendo famílias, comunidades, entidades e profissionais. Assim, o(a) aluno(a) e sua realidade englobam a centralidade do projeto educativo. Freire (2014) complementa:

[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinando, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinando, em que o objeto ensinado é aprendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (p.28).

Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância busca romper com o ensino baseado na transmissão vertical dos conhecimentos e *educação bancária*. O conhecimento se constrói na interação das pessoas entre si e das pessoas com o meio em que estão inseridas.

Dois alunos avaliam a formação de forma positiva, justificando a importância do que é ensinado. Segundo eles:

A formação que recebo é boa por que eu gosto do que eles passam aqui (YURI).

Excelente. Aqui o aprendizado é muito bom, além de aprendermos algumas coisas do campo, aprendemos a fazer algumas tarefas de casa que iremos fazer futuramente (BRENDA).

Na Pedagogia da Alternância, o Plano de Formação da Escola contém tema de “planos de estudos” baseados na realidade e conteúdos curriculares formais do ensino da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Educação Profissional trabalhados a partir dos temas da realidade e de forma interdisciplinar. Assim como o tema do plano de estudo busca dar unidade entre as alternâncias, o Plano de Formação tenta dar unidade ao curso como um todo por meio de uma sequência progressiva de temas, além de tentar integrar os diversos conteúdos disciplinares e trabalha-los em função dos temas da realidade. Segundo Gimonet (2007), é importante



Criar uma escola que não mantenha os adolescentes presos entre quatro paredes, mas que lhes permita aprender através dos ensinamentos da escola, com certeza, mas também através daqueles da vida cotidiana, graças a uma alternância de períodos entre ambiente familiar e o centro escola (p. 22).

Afirmando a necessidade de valorizar os saberes que adentram o espaço escolar, Freire (2014) afirma que cabe

[...] ao professor ou, mas amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo o das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como a mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (p. 31).

Daí a importância do trabalho com Temas Geradores e dos Planos de Estudo, objetivando valorizar a bagagem de conhecimento dos alunos, mediando a construção de um novo conhecimento.

Os alunos também foram indagados sobre que mais gostam na escola. Três alunos ressaltaram que o momento de por em prática os estudos realizados em sala lhes agradam muito.

Os trabalhos práticos porque com a prática aprendem melhor (YURI).

A aula prática, porque ela é uma hora livre para ajudar na propriedade da escola (ELVIS).

Trabalhar na roça, porque você aprende a capinar e plantar e colher (JOAQUIM).

As afirmativas acima apresentadas reforçam a ideia de que a melhor forma de aprender é pelo fazer. Nesse sentido, a Alternância prioriza a experiência, valoriza a vida e dá um sentido aos saberes que se busca construir, ou seja, o processo de aprendizagem opera a partir da realidade observada e refletida, do mesmo modo que retorna com compromisso de intervir e de buscar soluções para os problemas que a realidade apresenta. Segundo Freire (2014),

Este é outro saber indispensável à prática docente. O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. De separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito



aos alunos, ensinar de aprender. Nenhum destes termos pode ser mecanicistamente separado, um do outro (p. 93).

Outros dois alunos afirmaram que a relação entre professor e aluno, em especial, é algo que desperta o interesse em estudar na escola. Assim destacam:

O contato que tenho com os professores porque tenho uma relação com os professores, converso com eles dentro e fora de sala de aula (ÍTALO).

A forma que nos tratam e os estudos, todos aqui são muito carinhosos e competentes, nos ensinam muitas coisas (BRENDA).

Percebemos que essa relação intensa entre professor e aluno é favorecida pela semana em que ficam na escola, ou seja, o Tempo Escola (TE), que oferece condições psicológicas e afetivas permitindo um clima facilitador de convivência e de aprendizagens com qualidade de vida. Além disso, na PA o professor, além de formador, deve ser um agente social comprometido com uma lógica de formação e de promoção das pessoas e do meio onde elas vivem. Nas palavras de Freire (2014),

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionalista (p. 142).

Na questão sobre as sugestões, os alunos alegaram não ter sugestão já que foram bem acolhidos pela escola. Diante disso, avaliam de forma positiva o fato de estarem matriculados na EFA São Bento do Chapéu.

Eu queria que a escola fosse interna, pois ela é muito legal (ELVIS).

Não acho que deveria haver nenhuma melhoria pois a escola é excelente (BRENDA).

Nenhuma por que a escola já está boa (ÍTALO).

Não tenho nada a reclamar, só agradecer pelo ensino que a EFA trás para a gente... (JOAQUIM).

Não precisa melhorar nada, está bom assim (YURI).

Essas falas confirmam a satisfação dos alunos em estudar numa Escola do Campo, que adota a Pedagogia da Alternância. Sentir que estão sendo

inseridos amplia a possibilidade de se relacionarem com a forma de ensino ali desenvolvida e também com o mundo. Freire (2014) defende que:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a haver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas de quem nele se insere (p. 53).

Analisando os motivos que levam os estudantes residentes no perímetro urbano de Domingos Martins e Marechal Floriano a procurarem pela matrícula na Escola Família Agrícola, pudemos perceber que independente de sua origem, comunidade e perspectiva, a Escola acolhe a todos, oferecendo condições ao educando de escolher seu próprio caminho enquanto cidadão, seja no campo ou na cidade. Sem abrir mão dos instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância, os educadores introduzem os estudantes na proposta principalmente por meio do diálogo. Esta relação com a escola somado as atividades práticas atrai e motiva esses novos estudantes.

Considerações

Consideramos que são vários os motivos que levam os alunos de perímetros urbanos a se matricularem na EFA. A matrícula desses alunos desencadeia todo um trabalho por parte dos profissionais para adaptação desses sujeitos à escola, assim, outros métodos para a execução das atividades voltadas para o campo são pensados, visando a atender às possibilidades/necessidades do estudante. Isso não muda a proposta, nem a intenção da Pedagogia da Alternância, pois ela norteia todo o processo educativo da escola.

O trabalho com estes sujeitos acontece na perspectiva de formação de um sujeito crítico por meio dos instrumentos pedagógicos. Eles norteiam o trabalho pedagógico, dentre outros objetivos, visam conhecer a realidade dos alunos e assim planejar e repensar formas de inclusão proporcionando condições para a realização das atividades mesmo que voltadas para o campo.

Diferentemente da migração histórica de estudantes do meio rural para a cidade, percebemos um caminho inverso de alunos urbanos que buscam uma



nova experiência de vida na EFA. Muitas vezes, são alunos que estão desacreditados por escolas e até pelos pais. Chegam à escola e se percebem como centro do processo educativo, ou seja, como sujeito de sua aprendizagem. Dessa forma, passam a acreditar novamente em si mesmo. Notamos que a Pedagogia da Alternância faz a diferença na vida desses alunos, e o vínculo com a escola perpassa a conclusão dos estudos, pois retornam à unidade de ensino e a realização é nítida em muitas falas.

Frisamos ainda que o objetivo da Pedagogia da Alternância não é “fixar” o educando no campo. A instituição oferece possibilidades e condições para potencializar o caminho percorrido pelo aluno em relação ao conhecimento já que a Pedagogia da Alternância oferece uma formação integral e crítica do ser humano.

Referências

BEGNAMI, J. B. Pedagogia da Alternância como sistema educativo. **Revista da Formação por Alternância**. Brasília: UNEFAB, 2006, n. 3. p. 24-47.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

DESLANDES, Suely Ferreira. Et al. A construção do projeto de pesquisa. In: DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p.31-39.

DUFOUR, Dany- Robert. **A arte de reduzir as cabeças**: Sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

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

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Tradução Thierry de Burghgrave. Petrópolis – RJ: Vozes, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Artigos de demanda continua**. Curitiba: Educar, 2001. p. 153-176.



MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo - EFTUR - Nossa Escola Disponível em: <<http://www.mepes.org.br/45-anos-efa-olivania>> Acesso em: 26 mai. 2016.

Sobre os autores

58

Samuel Pinheiro da Silva Santos

samuelpinheiro@gmail.com

Possui graduação em História (Bacharelado e Licenciatura), Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos e Mestrado em Ensino na Educação Básica pela Universidade Federal do Espírito Santo (2020). Atualmente é professor de História da Prefeitura Municipal de São Mateus/ES. Tem experiência na área de História e estudos na área de Educação das Relações Étnico-Raciais, Filosofia e Educação do Campo.

Flaviane Geraldo

flavianegeraldo@hotmail.com

Trabalha como monitora na Escola Família Agrícola de Olivância (MEPES). É graduada em História (licenciatura plena) pela Universidade Metropolitana de Santos (2017), com Pós-Graduação (Lato Sensu) em Educação Inclusiva e Diversidade pela Faculdade de Vitória (2017). Possui graduação em Educação do Campo, na área de Linguagens (licenciatura plena) pela Universidade Federal do Espírito Santo (2019). Tem experiência nas áreas de Língua Portuguesa, Arte e Educação Física no Ensino Fundamental.

Patricia Hand Littig

patriciah2005@hotmail.com

Possui graduação em História pela Universidade Metropolitana de Santos (2011), graduação em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (2008) e graduação em Educação do Campo pela Universidade Federal do Espírito Santo (2019). Atualmente é professora de História na Escola Família Agrícola São Bento do Chapéu, Domingos Martins - ES e mestranda do programa de pós-graduação de mestrado profissional em educação do Centro de educação na Universidade Federal do Espírito Santo.

Wellington Raach

raaschwellington@gmail.com

Possui o curso Técnico em Agropecuária pela Escola Família Agrícola de Olivância (2010) e Licenciatura Plena em Educação do Campo - Linguagens pela Universidade Federal do Espírito Santo (2019). Em 2020 atuou como professor de Artes na rede municipal de ensino de Domingos Martins/ES.



Estágio de vivência em espaço não escolar: desafios à Educação por Alternância nas Licenciaturas em Educação do Campo

Experience of internship in non-school space: difficulties of the Education by Alternation in bachelor's degrees in Field Education

Samuel Pinheiro Santos

João Batista Begnami

Tiago Pereira da Costa

Resumo: Este artigo tem por objetivo descrever e analisar a experiência de um estágio curricular supervisionado realizado em um espaço educativo não escolar, o Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA), situado no norte do Estado da Bahia, uma organização social que atua com a proposta de Convivência com o Semiárido, na construção de uma sociedade melhor de se viver. Discute a relevância das vivências de estágios para a formação de educadores do campo que atuam com a Pedagogia da Alternância nas Escolas Família Agrícola (EFAs). A “Sistematização de Experiências” foi a metodologia adotada para o processo de descrição e análise das vivências no Estágio, conforme Hollidey (2006). A reflexão sobre a relação teoria e prática e o estágio como pesquisa dialogou com Pimenta e Lima (2006). Como resultados, aponta-se a importância do estágio para a formação docente, que se torna mais significativo e emancipador, desde que levada em conta a unidade teoria e prática. Por isso, deve estar ligado com a pesquisa e articulado ao conjunto dos componentes curriculares realizados ao longo de todo percurso da formação. Enfim, este trabalho levanta indagações que desafiam a prática e a compreensão do Estágio no Curso de Licenciatura em Educação do Campo - área de Ciências Agrárias (LECCA), realizado no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Sul de Minas, Campus Inconfidentes/MG.

Palavras chave: Estágio curricular; Organização Social; Espaço educativo não escolar; Convivência com o Semiárido; Pedagogia da Alternância entre teoria e prática.

Abstract: This article aims to describe and analyze the experience of a supervised internship carried out in a non-school educational space, at the Regional Institute of Small Appropriate Agriculture (IRPAA), located in the north of the state of Bahia, it is a social organization that works with the proposal of living with the Semi-Arid, in the construction of a better society to live together. It discusses the relevance of internship experiences for the training of field educators who works with the Alternation Pedagogy in Agricultural Family School (EFA). The “Systematization of Experiences” was the methodology adopted for the process of describing and analyzing the experiences in the Internship according to Hollidey (2006). The reflection on the relationship between theory and practice and the internship as a research dialogued with Pimenta and Lima (2006). As a result, we point out the importance of the internship for teacher training, which becomes more meaningful and emancipatory, if the unit of theory and practice are considered. For this reason, it must be linked with research and articulated with the set of curricular components carried out throughout the course of training. Thus, this work raises questions that challenge the practice and understanding of the Internship of the Undergraduate Course in Field Education - Agricultural Sciences area (LECCA), held at



the Federal Institute of Science and Technology of Southern Minas Gerais, Campus Inconfidentes / MG.

Keywords: Curricular internship; Social Organization; Non-school educational space; Coexistence with the Semi-Arid; Alternation Pedagogy between theory and practice.

Introdução

60

Este artigo foi elaborado a partir da experiência de estágio curricular, realizado no Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA), na cidade de Juazeiro, Estado da Bahia, como exigência do IV Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – área de Ciências Agrárias (LECCA). Este curso, realizado pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Sul de Minas (IFSULDEMINAS) – Campus Inconfidentes/MG, tem sua organização curricular baseada na metodologia de Alternância, conforme o seu Projeto Pedagógico. (IFSULDEMINAS, 2016).

O LECCA tem, entre outros pressupostos, a pesquisa como princípio educativo. Nesse sentido, organiza e articula as sequências de Alternâncias a partir de temas geradores, também chamados de Planos de Estudo. A pesquisa por meio do Plano de Estudo é uma mediação didática que auxilia na continuidade da formação nos tempos-espacos: Sessão Escolar e Estadia Socioprofissional ou Tempo-escola e Tempo-comunidade (BEGNAMI; HIRATA; ROCHA, 2018). Observa-se que o curso dialoga com Sá e Molina (2014), que discutem a centralidade da pesquisa no processo formativo de profissionais das Ciências Agrárias na Educação do Campo, numa perspectiva contra-hegemônica.

Se por um lado, os Planos de Estudo são mediações de pesquisa, por outro lado, o Estágio, como mediação didática, torna-se importante na integração dos tempos e espacos formativos e da dialética prática-teoria-prática quando compreendido e implementado como outro espaco de pesquisa.

O Estágio Curricular Supervisionado, colocado no currículo do Curso LECCA, no qual o(a) estudante precisa cumprir uma carga horária de 480 horas, está planejado em quatro categorias, sendo o primeiro dedicado à observação de atividades pedagógicas, de gestão e da estrutura física e organizacional de uma escola do campo; o segundo destinado à observação e regência de aulas



nos anos finais do Ensino Fundamental, prioritariamente, na área de Ciências; o terceiro visa observar e reger aulas no Ensino Médio, preferencialmente, nos cursos Técnicos em Agropecuária, integrados ao Ensino Médio; e o quarto Estágio, conforme objetivos da habilitação do Curso, consoantes aos princípios da Educação do Campo, propõe vivência em alguma instituição não escolar, mas voltada à área formativa do curso.

A realização do Estágio no IRPAA atende à obrigatoriedade do quarto estágio do Curso LECCA. Nesse sentido, visando melhor compreender as questões inerentes à Educação Contextualizada, por meio de organizações não-governamentais e suas dinâmicas de atuação com o desenvolvimento local e regional, sustentável e territorial. Este último estágio foi realizado na instituição supracitada, que há trinta anos vem trabalhando processos educativos e práticas de convivência com o semiárido.

A escolha do IRPAA para a realização do IV Estágio desencadeou-se pela sua relevância no trabalho de formação e assessoria aos agricultores e agricultoras que resistem e permanecem no Semiárido, bem como nas ações de implementação de Tecnologias Sociais que lhes ajudam a conviver neste ecossistema desafiador, o Semiárido Brasileiro.

A proposta do IRPAA veio ao encontro do nosso interesse em relacionar a educação e a convivência com o semiárido no trabalho como educador na Escola Família Agroecológica de Araçuaí, no Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais, região do semiárido mineiro. Este Estágio foi pensado como forma de imersão para observação, pesquisa e aprofundamento sobre experiências de convivência com o semiárido para contribuir com nossa proposta de Trabalho de Conclusão de Curso.

A “Sistematização de Experiências” foi a metodologia adotada para o processo de descrição e análise das vivências no Estágio, conforme Holliday (2006). A reflexão sobre a relação teoria e prática e o estágio como pesquisa dialogou com Pimenta e Lima (2006). Como resultado, destaca-se a importância do estágio para a formação docente, que se torna mais significativo e emancipador desde que seja levada em conta a unidade teoria e prática. Por



isso, deve estar ligada com a pesquisa e articulada ao conjunto dos componentes curriculares realizado ao longo de todo percurso da formação.

Contextualização do ambiente de estágio

O IRPAA, com sede localizada no município de Juazeiro, Estado da Bahia, é uma Organização Não Governamental, sem fins lucrativos, que tem por objetivo trabalhar a proposta de Convivência com o Semiárido que é a sua maior e mais importante meta (COSTA, 2017). Busca soluções e alternativas para que os agricultores da região semiárida possam conviver ali, desenvolvendo as atividades agropecuárias e não agropecuárias, prestando inclusive serviços de Assessoria Técnica e Extensão Rural (ATER) de qualidade.

Essa Organização Social surgiu na década de 90, em resposta ao descontentamento com o paradigma do Combate à Seca, ação alienadora dos políticos e da elite conservadora, que em decorrência das características da região, buscavam tirar proveitos políticos e econômicos. Em sintonia com as comunidades rurais e organizações e apoio do Dom José Rodrigues, Bispo local na época, concebeu-se um conjunto de práticas de Convivência com o Semiárido.

Após a década de 70, acentuam-se os problemas sociais no município de Sobradinho - Bahia e arredores, onde o progresso introduzido com a construção da Usina Hidrelétrica (Barragem de Sobradinho) não atendeu às demandas da classe trabalhadora, e sim, aos padrões econômicos e de mercado, ampliando as desigualdades em todos os níveis.

Como resposta a essa situação emblemática, foi por meio do associativismo que se achou alguns caminhos atenuados nas demandas locais e regionais, assim, criada em 1980, a União das Associações de Sobradinho e Arredores (UASA), que fundou, em 1990, a Escola Família Agrícola de Sobradinho (EFAS), respondendo juridicamente pela mesma até 1994, quando surge a Associação Comunitária Mantenedora da Escola Família Agrícola de Sobradinho (AMEFAS).

Por sua conexão com o IRPAA, a EFA de Sobradinho foi outra oportunidade de imersão, ampliando a vivência do estágio no IRPAA. Trata-se



de um Projeto de Educação do Campo pela Pedagogia da Alternância. Parte destas informações foram obtidas por meio de conversas durante a visita realizada na EFA. Outras, foram colhidas nas conversas durante a estadia no IRPAA. Assim, como outras foram acessadas por meio de documentos e entrevistas junto ao Supervisor do Estágio.

Vivências e aprendizados da experiência do estágio no Semiárido Baiano

Segundo Holliday (2006), a “sistematização de experiências”, como metodologia, é um dos instrumentos que mais se aproxima da valorização dos saberes gerados por uma comunidade local, um coletivo, em seus processos socioambientais. A sistematização de experiências tem por objetivo dar a luz às vivências práticas concretas. Portanto, as experiências vivenciadas ao longo do estágio no IRPAA foram, na medida do possível inventariadas para a análise reflexiva deste trabalho.

Durante a estadia em Juazeiro-BA foi possível conhecer a história, os sujeitos envolvidos, a organicidade, as motivações, os princípios e finalidades do IRPAA por meio das conversas com seus integrantes, de textos, panfletos, cartilhas, documentos em geral e todos os espaços que compõem os ambientes da sede administrativa e da propriedade com suas unidades demonstrativas, que formam um laboratório vivo com suas múltiplas tecnologias sociais de convivência com o semiárido.

Nesse período, foi possível conhecer o trabalho desenvolvido pelo IRPAA; acompanhar algumas atividades de assistência técnica junto às comunidades camponesas, que são realizadas pelos técnicos; acompanhar os trabalhos realizados pela instituição junto a outras entidades da região; enfim, entender a convivência com o semiárido, que não se trata apenas das técnicas de manejo do solo, mas sim, de uma proposta de desenvolvimento para a região.

O que chamam de convivência representa todo um trabalho que envolve aspectos relacionados com a coleta de água da chuva, manejo apropriado do solo, estudo voltado aos animais e plantas adaptadas à região, crenças populares, saberes da experiência feita pelo povo e busca do apoio religioso pelos agricultores. A religiosidade popular é um dos elementos valorizados,



talvez, uma das chaves mais importantes para conquistar a adesão dos sertanejos à proposta do IRPAA.

Pela proximidade territorial e dos atores locais foi possível conhecer a Escola Família Agrícola (EFA) de Sobradinho/BA, município situado a 47 km de Juazeiro e que deu nome à represa do Rio São Francisco. Igualmente ao feito no IRPAA, buscou-se entender o funcionamento da EFA na região, seus Instrumentos Pedagógicos, condução dos trabalhos, estruturas, setores produtivos, sua relação com o IRPAA, entre outros. Pelo que observamos e pudemos comprovar nas conversas, as duas instituições são parceiras, comungam das mesmas ideias de luta pela convivência com semiárido.

Nas visitas técnicas realizadas foi possível conhecer dois Assentamentos Rurais e uma das 12 associações que compõem a Cooperativa Agroindustrial Vale do Paraíso – COOPERPARAISO, configurando num importante momento para a compreensão da realidade dos agricultores da região do sertão baiano.

Na sede do IRPAA, conhecemos sua estrutura, onde funciona a parte administrativa. O espaço é caracterizado com muitos materiais para a leitura e objetos e plantas característicos do semiárido.

A imersão nas Unidades Didáticas do Instituto foi uma oportunidade ímpar dentro do estágio. Observamos que ela desempenha uma função relevante, especialmente para o público jovem que vem para as formações neste espaço. É utilizada como um recurso didático e pedagógico e possui espaços para alojar e reunir as pessoas. Alguns jovens moram no local e fazem o curso técnico em agropecuária em uma escola pública na cidade. Os jovens que ficam internos passam por um processo seletivo, sendo um dos critérios a idade mínima de 18 anos, pois esses jovens formam uma comunidade de convivência e trabalho, responsabilizando-se pela manutenção dos setores produtivos. Cultivam os alimentos de forma agroecológica, alimentam-se do que produzem e auto-organizam-se na vida em grupo. Nesse sentido, a propriedade torna-se um espaço de estudos, pesquisa e práticas, proporcionando a relação teoria e prática no processo de formação desses jovens.

Nesse tempo, também foram lidos e analisados livros e materiais produzidos pelo IRPAA, como o livro “Horta na Escola: cultivando saberes com



os sabores das aprendizagens”. Este material aborda o cultivo em hortas nas escolas, mostrando a importância da produção do próprio alimento e como isso contribui para a segurança nutricional alimentar. O material aborda também a convivência com o semiárido, como cultivar uma horta dentro dessas condições climáticas, trabalhando o conceito da horta como uma atividade pedagógica. Mostrou-se uma referência importante para o nosso trabalho com o Caderno Didático sobre Hortaliças no semiárido.

Na Escola Família Agrícola de Sobradinho foi possível conhecer o espaço e todos os setores produtivos. A estrutura da escola conta com dormitórios masculino e feminino, três salas de aula, um refeitório, auditório, secretaria, entre outras estruturas. Além disso, possui a criação de caprinos, o setor de horticultura, área destinada ao pomar, viveiro de mudas e a criação de algumas aves.

Outra oportunidade interessante proporcionada por este estágio foi a visita na Associação Terra Nossa. Ela fica numa comunidade rural que surgiu a partir de um empréstimo junto ao crédito fundiário para aquisição de terra e moradia. Este crédito foi uma política de apoio a compra de terras, iniciada no governo de Fernando Henrique Cardoso com o nome “Banco da Terra”, posteriormente, no governo Lula, passou a chamar-se “Crédito fundiário”. Constatamos que, atualmente, encontram-se 22 famílias residindo naquele espaço, que fazem uso conjunto de alguns recursos como a água, que chega bombeada do rio São Francisco. Em conversas com moradores da região, foi possível conhecer as suas lutas e necessidades. Ainda relataram situações em que muitas famílias foram expulsas de uma determinada área que estava sendo ocupada por eles. Neste dia realizamos a manutenção em uma área coberta e cercada por sombrite¹ que era utilizada pelos moradores de forma coletiva para o plantio de hortaliças e algumas culturas anuais.

Ainda estivemos no Assentamento Vale da Conquista, regularizado pelo INCRA, onde se assentou 154 famílias. Nesta visita técnica, juntamente com o técnico do IRPAA, estivemos com alguns agricultores que produzem hortaliças

¹ As telas de sombreamento (sombrite) têm como função principal a proteção das plantas do excesso de irradiação da luz solar.



para atender ao Programa de Aquisição de alimentos (PAA), Lei nº 10.696/2003, (BRASIL, 2003) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Lei nº 11.947/2009, (BRASIL, 2009). Oportunamente, conhecemos a área de demonstração, chamada de ensaio forrageiro agroecológico. Esta área foi implantada em outubro de 2018 com o apoio do Governo Estadual da Bahia, através do Programa Pró Semiárido. Nela encontram-se várias forrageiras como a Moringa, Capim Napiê e Palma, principalmente. Localizada no assentamento, o seu cuidado é realizado pelos moradores que também usufruem dos benefícios dessas plantas para alimentação animal.

A região possui 12 associações do Crédito Fundiário e dois Assentamentos de Reforma Agrária ligados ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Esses espaços visitados possibilitaram o aprofundamento sobre os conhecimentos em relação às lutas pelo acesso à terra. Durante o estágio, ouvimos moradores relatarem histórias de pessoas que estavam em uma ocupação de terras e foram brutalmente expulsas desses locais por latifundiários. No Programa Crédito Fundiário a organização associativa é uma das formas de acessar a terra.

Sobre a visita à Feira de Produtos da Agricultura Familiar do município de Sobradinho, podemos relatar que o mercado municipal da cidade possui um espaço grande, porém o espaço interno é acessado exclusivamente pelos grandes produtores e por atravessadores com produtos de origem convencional. O espaço de comercialização dos produtos de origem agroecológica e orgânica ficava do lado de fora do mercado, numa rua lateral. Em conversa com uma agricultora que estava vendendo seus produtos, ela relatou que até pouco tempo atrás os agricultores familiares não tinham espaço para comercializar seus produtos, mas, com o apoio do IRPAA, eles recorreram à prefeitura e conseguiram este espaço, pelo menos na rua. Registramos que são poucas as pessoas que comercializam produtos de forma agroecológica e que buscam o selo de produção orgânica. Além disso, esses produtos não são tão reconhecidos na região.

Observamos que a água utilizada para agricultura na região provém do Rio São Francisco e é conduzida por canais que funcionam por declividade, ou



por bombeamento. Nem sempre é o Agricultor Familiar que protagoniza essa agricultura.

Por sua vez, a visita à Gentil Maria foi realizada com o intuito de conhecer sua propriedade, que é uma das áreas fechadas com sombrite. Ela, como vários outros agricultores da região, recebeu uma estrutura assim para permitir o melhor cultivo de hortaliças, sendo que esses agricultores são acompanhados pelo técnico do IRPAA. Ela também deseja entregar seus produtos para o PAA e PNAE. Nessa visita a senhora Gentil Maria diz enfrentar dificuldades com o cultivo de hortaliças, pelo motivo do solo ser bem arenoso, como é característico da região e pelo sol que faz com que a água evapore muito rápido e o solo fique seco. Nesse sentido, ela foi orientada a fazer a utilização da cobertura morta, ou conhecida também como cobertura seca, uma das técnicas de conservação de umidade no solo.

No decorrer do período de estágio foram realizadas algumas atividades no setor da horticultura da EFA de Sobradinho. Como exemplo, podemos citar a necessidade de retirar a bomba que é utilizada para irrigação, que não estava funcionando, por isso foi levada para a manutenção e depois instalada no local novamente para irrigar as hortaliças.

As vivências experimentadas durante este estágio foram tão marcantes que um simples relato, conforme as exigências acadêmicas, seria insuficiente. A ideia de um registro mais sistematizado e reflexivo, no desenho de um artigo, emergiu a partir da constatação de uma série de aprendizados novos, considerados relevantes na formação docente, sobretudo, do educador do campo. Refletir sobre a relevância do estágio em espaços não escolares na formação do educador das Ciências Agrárias, na perspectiva da Agricultura Familiar e Camponesa e da Educação do Campo seria também uma forma de contribuir para redefinição do papel do estágio no Curso LECCA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas (IFSULDEMINAS).



O estágio como pesquisa e fortalecimento da relação teoria e prática na Formação por Alternância

A vivência do estágio em si já contribui para o ganho de experiência e é o momento de colocar em prática muitos dos conhecimentos que são vistos durante a formação em sala de aula, segundo Pimenta e Lima (2006). Esta visão dicotômica do estágio é muito comum ainda nos cursos de formação docente, inclusive nas Licenciaturas em Educação do Campo. Veja que, segundo essa visão, o estágio é lugar da prática. Logo, a escola e a universidade são espaços da teoria e, na maioria das vezes, estes dois polos não se encontram.

O estágio em estudo nasceu da necessidade de aprofundar o conhecimento em relação ao clima semiárido, sobretudo, em relação às práticas de convivência com ele. O clima e as práticas de produção da vida são questões que perpassam o nosso tema de pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), cujo tema é “Caderno Didático sobre Hortaliças Orgânicas no Semiárido: Um instrumento de ensino aprendizagem na Pedagogia da Alternância”. Trata-se de uma pesquisa-ação, pois o Caderno Didático foi elaborado e experimentado com estudantes de uma turma do Curso Técnico em Agropecuária, integrado ao Ensino Médio, na Escola Família Agroecológica de Araçuaí. A pesquisa deu-se no processo de sua elaboração, bem como agora no processo de sua aplicação didática junto aos estudantes. Este Caderno Didático sobre hortaliças no semiárido será, portanto, um produto que servirá como subsídio para ensinar horticultura, na perspectiva da Pedagogia da Alternância, na área de Agricultura.

A elaboração do Caderno Didático exige não só o conhecimento técnico da horticultura, dos conceitos e práticas da produção orgânica ou agroecológica, mas também um maior conhecimento dessa atividade na realidade do semiárido. Por isso, conhecer práticas mais consolidadas de convivência com o semiárido, sobretudo em relação à horticultura, é indispensável. Exige também um comprometimento ideológico com as práticas de desenvolvimento sustentável e de valorização dos saberes populares, principalmente das mulheres que, historicamente, manejam os quintais produtivos e ajudam muito nas roças e



outros afazeres agrícolas dentro das pequenas propriedades, além da sensibilidade para os aspectos culturais e sociais.

Assim, o estágio no IRPAA revelou-se num espaço de pesquisa para além das várias e significativas vivências práticas, a pesquisa com foco na horticultura agroecológica praticada no clima semiárido. Como as práticas de horticulturas são possíveis no semiárido? Foram várias perguntas, inclusive aquela relacionada ao Estágio em geral no curso. O estágio de vivências não deveria ser melhor orientado na perspectiva da pesquisa, relacionando mais o conjunto das disciplinas, no sentido de a teoria iluminar as práticas e as práticas alimentarem novas teorias? Nesse sentido, as autoras Pimenta e Lima (2006), em suas pesquisas no campo da formação docente, focando no campo do estágio, trazem reflexões fundamentais para repensar as práticas do estágio no Curso LECCA.

Em geral, ainda é comum o estágio ser identificado como a parte prática em oposição à parte teórica identificada com o tempo escolar nos cursos de formação docente. Ou seja, o tempo escolar é identificado com a teoria e o tempo no mundo do trabalho, no chão da escola ou de espaços educativos não escolares, identificados como o tempo da prática, segundo Pimenta e Lima (2006). Na maioria das vezes, quando os estudantes terminam o percurso formativo, é comum afirmarem que concluíram o tempo da teoria e que agora começa o desafio do aprendizado da profissão que se dará quando se inserirem no campo do trabalho. Isso demonstra que os cursos de formação docente não fundamentam teoricamente a atuação do futuro profissional, nem tomam a prática como referência para a fundamentação teórica, conforme Pimenta e Lima (2006).

Entendemos que o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesse sentido, o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 6).



As autoras apresentam o conceito de práxis como superação da dicotomia teoria e prática “para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos estudantes e da sociedade”. Para tanto, é preciso superar a prática como imitação de modelos ou simples instrumentalização da ação pedagógica. Nesse sentido, este trabalho discute o estágio como possibilidade de pesquisa e suporte à pesquisa.

O estágio baseado na imitação ou na instrumentalização representa uma linha de pensamento que não vê e nem valoriza o professor como um profissional intelectual. Na perspectiva Freiriana, interessa o saber fazer em detrimento do saber refletir, interpretar o mundo para compreendê-lo e transformá-lo (FREIRE, 1983). Tal perspectiva é alienante, forma profissionais conformistas, conservadores e legitimadores da cultura institucional dominante. Nela, o estágio limita-se a observar professores em aula e a imitar os melhores modelos. Não há espaço para a análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa.

A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática. Tanto é que frequentemente os alunos afirmam que na minha prática a teoria é outra. Ou ainda, pode se ver em painéis de propaganda, a faculdade tal, onde a prática não é apenas teoria ou, ainda, o adágio que se tornou popular de que quem sabe faz; quem não sabe ensina (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 9).

Nessa tendência, o estágio fica reduzido à hora da prática, ao como fazer, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, planos de ensino etc. Em certo nível, é possível falar em domínio de determinadas técnicas, instrumentos e recursos, para o desenvolvimento de determinadas habilidades em situação. Nessa reflexão, cabe indagar: qual a habilidade necessária, essencial ao exercício da profissão docente? Seria a de “saber lançar mão adequadamente das técnicas conforme as diversas e diferentes situações em que o ensino ocorre, o que necessariamente implica a criação de novas técnicas” (PIMENTA; LIMA, 2006,



p. 9-10). Assim, não se trata de aprender um repertório de técnicas, dinâmicas e simplesmente aplicá-las sem a devida análise de contexto.

Partindo desses pressupostos, um educador, em qualquer circunstância, seja no campo ou cidade, precisa ter conhecimento de determinada realidade, para saber como agir sobre ela. Então, o estágio, nessa perspectiva, é o momento do confronto de realidades. Para tanto, o estagiário precisa estar munido de instrumentais de análise para saber ler a realidade e poder agir com consciência sobre ela. Ele não vai a campo para observar como fazer para depois copiar os melhores modelos que bem entender ou achar mais confortável fazer. Também não será um repetidor de técnicas que achar interessante, sem levar em conta o contexto.

Uma das chaves de leitura da Educação do Campo é a sua concepção de educação. “[...] a escola na Educação do Campo não é vista em si mesma, mas para além dela, entendendo que os processos educativos também se forjam nas lutas, nas organizações, nos movimentos, no trabalho, na vida” (BEGNAMI, 2019, p. 98). A Pedagogia da Alternância comunga com este princípio da Educação do Campo. A escola formal tem a sua importância, tanto é que se luta por ela como um direito humano universal. A EFA é uma escola formalizada que oportuniza escolarização e educação profissional. Porém, não basta ter a escola no campo, ela precisa envolver nos temas atuais, sobretudo, o modo de produção e reprodução da vida no campo. Ela precisa ser aprendente dos saberes dos sujeitos. A dimensão formativa dos movimentos sociais populares, segundo Caldart (2004), deve ser incorporada ao currículo. O Plano de Formação da EFA e as mediações didáticas específicas da Alternância contribuem para a sua relação com os temas da realidade.

Tanto na Educação do Campo, quanto na Pedagogia da Alternância, há uma concepção de que o conhecimento não está centrado na escola, nos seus educadores, livros e programas. Também compreendem o conhecimento como um processo que se constrói numa relação dialógica, na perspectiva da práxis crítica e emancipatória. Uma das compreensões da Pedagogia da Alternância, na concepção de Gimonet (2007), é de que a Alternância é uma “pedagogia das relações”: relação dialética dos processos metodológicos entre prática-teoria-



prática; relação dos diferentes saberes abstratos e concretos, ou científicos e tradicionais, populares; relação dos tempos e espaços na organização escolar; relação dos diferentes agentes educativos: pessoas, instituições, coletivos organizados em movimentos sociais, sindicais.

Para Gimonet (2007), a verdadeira Alternância é aquela “integrativa”, isto é, quando promove a articulação de uma formação contínua entre tempos escolares e não escolares, integrando os diferentes saberes, a vida e a escola por meios de mediações didáticas específicas. Antunes-Rocha (2011, p. 43), discutindo a Formação por Alternância no contexto da Educação do Campo, afirma que “a realidade dos sujeitos é o princípio e fim da prática pedagógica”. Para esta autora, a relação teoria e prática na formação por Alternância ocorre tanto no tempo-escola, quanto no tempo-comunidade.

O conhecimento elaborado na práxis, na unidade teoria e prática, ajuda a ler o mundo, a se implicar politicamente com a sua transformação e a libertação das pessoas por meio das organizações diversas na sociedade política e civil. Assim, o estágio não se limita a ir praticar no terreno o aprendido na teoria. O trabalho, a vida, os movimentos sociais são espaços formativos que também ensinam. As visitas a assentamentos, às propriedades do IRPAA, da EFA e de agricultores, à feira livre foram vivenciadas como oportunidade de formação.

A partir dessa visão do estágio como espaço da relação teoria e prática numa perspectiva da práxis, inferimos que o estágio no IRPAA representou uma oportunidade de observações, imersão na realidade, vivências em vários contextos do trabalho dos sujeitos de uma instituição que atua na assessoria técnica de agricultores familiares, bem como a imersão nos contextos dos agricultores e agricultoras familiares assessorados. Não representou um estágio para treinamento em técnicas de convivência com o semiárido, muito menos para copiar e transplantar modelos, conforme algumas tendências de práticas de estágios discutidas por (PIMENTA; LIMA, 2006). As tecnologias sociais foram observadas e analisadas no contexto do semiárido baiano. Algumas até podem ser incorporadas, mas desde que devidamente discutidas e traduzidas ao contexto do semiárido mineiro. Enfim, o estágio no IRPAA pode ser interpretado como uma experiência de pesquisa.



Considerações finais

Este estudo abordou o estágio curricular supervisionado realizado em espaço educativo não escolar. Tratou do experimento de uma vivência realizada no norte do estado da Bahia, no IRPAA, organização não governamental e social que atua com a proposta de Convivência com o Semiárido.

Buscou-se nas vivências desse Estágio analisar a relevância dessa experiência para a formação de educadores do campo que atuam com a Pedagogia da Alternância em Escolas Família Agrícola (EFAs), tendo por base a metodologia de “Sistematização de Experiências”.

Como resultado, aponta-se a importância do estágio para a formação docente, que se torna mais significativo e emancipador desde que levada em conta a unidade teoria e prática. Ressalta-se a importância da realização de estágio em espaços não escolares. Os espaços não escolares no sentido da escolarização formal, institucional, também constituem territórios de possibilidades educativas, pelas dimensões formativas importantes que eles engendram em suas práticas envolvidas nos princípios da Educação Popular. Vivenciar estes espaços é uma oportunidade formativa indescritível, onde se aprendem coisas jamais vistas nos currículos dos cursos acadêmicos.

Por isso, reiteramos a recomendação para que se oportunizem vivências dessa natureza nos cursos de formação docente. Essas vivências podem fortalecer e ampliar visões necessárias de concepção de escola para além da escola. A Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância trazem em seus conceitos esta visão ampliada da escola para além dela mesma, demonstrando outros territórios educativos possíveis. A interação do território escolar com outros territórios pode ser feita por mediações da pesquisa, articulada ao conjunto dos componentes curriculares realizado ao longo de todo percurso da formação. E o Estágio deveria estar organizado e orientado nessa perspectiva da pesquisa. Nesse sentido, a experiência deste estágio provocou indagações que desafiam a prática e compreensão do Estágio nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, assim como em qualquer curso de formação docente.

Dessa forma, espera-se poder contribuir para a avaliação e ressignificação teórico-prática do Estágio, pois os cursos de formação docente



devem motivar e preparar as vivências de estágios com mais orientações, na perspectiva da pesquisa baseada na unidade dialética teoria e prática crítica e reflexiva. Enfim, que o estágio não seja espaço dicotomizado no percurso formativo da formação docente. É preciso romper com a tendência de atribuir à teoria ao espaço acadêmico e à prática ao meio socioprofissional. Não há prática sem uma teoria, assim como não há teoria dissociada da prática.

Além do mais, o Estágio potencializou a elaboração, experimentação e avaliação de um Caderno Didático sobre Hortaliças no contexto do Semiárido Mineiro. Uma experiência desenvolvida na Escola Família Agroecológica de Araçuaí, Vale do Jequitinhonha, em Minas Gerais.

Referências

ANTUNES-ROCHA, M. I. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e Projeto Político Pedagógico. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Almeida. (Orgs.). **Educação do Campo: Desafios para a formação de Professores**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 39 - 55. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 1)

BRASIL. **Lei nº 10.696, de 2 de julho de 2003**. Brasília/DF. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.696.htm>. Acesso em 03 de maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Brasília/DF. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm>. Acesso em 03 de maio 2020.

BEGNAMI, J. B. **Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo**: limites e possibilidades do diálogo com a Pedagogia da Alternância. 2019. 402 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/32692/1/Tese_Jo%C3%A3o_B_Begnami_FINAL.pdf>. Acesso em 20 de junho de 2020.

BEGNAMI, J. B.; HIRATA, A. R.; ROCHA, L. C. D. da. **Licenciatura em Educação do Campo** – Área Ciências Agrárias no IFSULDEMINAS/Campus Inconfidentes. Revista Brasileira de Educação do Campo. Tocantinópolis, v.3, n. 2, p. 649-676, mai./ago. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p649>>. Acesso em 20 de junho de 2020.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.



COSTA, T. P. da. **A Convivência com o Semiárido como Paradigma Sustentável na Perspectiva do Bem Viver**. REVASF, Petrolina-PE, v.7, n.12, p. 79-100, abril, 2017. Disponível em: <<http://200.133.3.238/index.php/revasf/article/view/1075/670>>. Acesso em 20 de abril de 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GIMONET, J. C. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Tradução de Thierry De Burghgrave. Petrópolis: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, Coleção AIDEFA, 2007.

HOLLIDEY, O.J. **Para sistematizar experiências**. Brasília-DF: MMA. 2006.

INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS (IFSULDEMINAS). **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - área: Ciências Agrárias**. Inconfidentes/MG. 2016. Disponível em: <https://portal.ifs.ifsuldeminas.edu.br/arquivos/paginas/menu_cursos/cursos_graduacao/lecca/2__PPPC-Lecca_Consum_-_mar%C3%A7o_de_2016.pdf>. Acesso em 20 de abril de 2020.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista Poiesis - Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

SÁ, L. M.; MOLINA, M. C. Educação Superior do Campo: contribuições para a formação crítica dos profissionais das Ciências Agrárias. In Molina, M. C., Santos, C. A., Michelotti, F., & Sousa, R. P. (Orgs.). **Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias: reflexões sobre a Agroecologia e Educação do Campo nos cursos do Pronera** (pp. 90-116). Brasília, DF: MDA, 2014.

Sobre os autores

Samuel Pinheiro Santos

samuelpintos8@gmail.com

Graduando em Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias - IFSULDEMINAS, Campus Inconfidentes, Monitor-Educador da Escola Família Agroecológica de Araçuaí-MG.

João Batista Begnami

jobabe63@gmail.com

Coordenador Pedagógico da Associação Mineira das Escolas Família Agrícola (AMEFA). Colaborador como professor e coordenador pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Área de Ciências Agrárias (LECCA) - no



IFSULDEMINAS, Campus Inconfidentes, MG. Doutor e Mestre em Educação. Especialista em Pedagogia da Alternância. Graduado em Filosofia. Pesquisador da Pedagogia da Alternância e Educação do Campo.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3273-3028>

Tiago Pereira da Costa

tiago@irpaa.org

76

Doutorando em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial (PPGADT/UNIVASF); Mestre em Extensão Rural; Especialista em Educação Ambiental Interdisciplinar; Especialista em Desenvolvimento Sustentável no Semiárido; Especialista em Metodologias Participativas Aplicadas à Pesquisa e a ATER; Gestor Ambiental; Pedagogo.



Educação do campo em uma escola do MST: a organização do ensino e o desenvolvimento psíquico de crianças de 06 a 10 anos

Rural education in a MST school: the structuring of teaching and the psychic development of children from 6 to 10 years of age

Aline Fernanda Cordeiro
Dalva Helena de Medeiros

Resumo: A presente pesquisa tem como objetivo analisar de que forma se dá a organização do ensino na Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), se essa contribui para o desenvolvimento do psiquismo de crianças de 06 a 10 anos. Problematizamos se os Livros Didáticos (LD) utilizados na escola do MST atendem a proposta da educação do campo. A metodologia utilizada foi revisão bibliográfica e documental, análise de questionários aplicados aos professores de uma escola do campo MST do município de Cascavel/PR e análise de algumas unidades didáticas do Livro Didático de Matemática do 2º e do 3º ano, Coleção Novo Girassol: Saberes e fazeres do campo (2016 a 2018). O referencial teórico utilizado foi a Psicologia Histórico Cultural e Pedagogia Histórico Crítica com autores como Vygotsky e Saviani. Os resultados apontam que os educadores da escola, que participaram da pesquisa, possuem formação específica para o contexto do campo, e que esta, possibilita planejar e implementar metodologias de ensino, que superem o uso do LD como único recurso pedagógico, visto que, este não atende ou atende parcialmente a concepção adotada na proposta pedagógica da escola.

Palavras-chave: Educação do MST. Projeto Político Pedagógico. Livro Didático.

Abstract: This research aims to analyze how education is organized in the Pedagogy of the Landless Workers' Movement (MST), whether it contributes to the development of the psyche of children from 6 to 10 years old. We problematize whether the Textbooks (LD) used in the MST school meet the rural education proposition. The methodology employed was a literature and documentary review, analysis of questionnaires administered to teachers at a MST rural school in the municipality of Cascavel, Paraná, and analysis of some didactic units of the Mathematics Textbook for years 2 and 3 of Elementary School, "Coleção Novo Girassol: Saberes e fazeres do campo" (2016-2018). The theoretical framework used consisted of Cultural-historical Psychology and Historical-critical Pedagogy with authors such as Vygotsky and Saviani. The results indicate that the school educators who participated in the research have specific training for the rural context, and that this enables the planning and implementing of teaching methodologies which overcome the use of the textbook as the only pedagogical resource, since the latter does not meet, or partially does, the conception adopted in the school's pedagogical proposition.

Keywords: MST Education. Political-pedagogical Project. Textbook.



Introdução

“Amar a terra, e nela plantar semente,
a gente cultiva ela, e ela cultiva a gente.
A gente cultiva ela, e ela cultiva a gente”.
Caminhos alternativos
Zé Pinto

78

Esta pesquisa é resultante do Trabalho de Conclusão do curso de Pós-graduação “Desenvolvimento e Aprendizagem nos Anos Iniciais Da Educação Básica”, ofertada pela Universidade Estadual do Paraná - *Campus* de Campo Mourão. Tem como objetivo analisar se a organização do ensino na Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)¹, contribui para o desenvolvimento do psiquismo de crianças de 06 a 10 anos e como é implementada na escola.

A educação no meio rural e suas particularidades têm sido amplamente debatidas, destacando algumas dificuldades como: o fechamento de escolas, obrigando alunos a estudarem longe de suas casas, muitas vezes passando horas dentro de um ônibus, espaço físico precário, classes multisseriadas, formação de professores precária, currículo pensado para alunos do meio urbano sem adequações, etc. Desta maneira, alguns movimentos sociais como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) lutam por uma melhor qualidade de ensino para a população camponesa (MARCOCCIA, PEREIRA, FERREIRA, 2014).

O MST é um dos movimentos sociais cuja colaboração auxiliou no avanço ao que refere à educação do campo, por isso, esta pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental do campo localizada no município de Cascavel/PR, construída pela e para a comunidade de assentados e acampados do MST.

¹ O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um movimento social que surgiu no ano de 1984, tem como pautas principais da luta: a Reforma Agrária, a escola do campo, o combate a violência sexista, o direito à saúde pública, o respeito à diversidade étnica e cultural, a produção alimentos orgânicos e soberania nacional e popular (MST, 2019).



Como metodologia, utilizamos revisão bibliográfica e documental, observação *in loco*, aplicação de um questionário semiestruturado, para obter maior compreensão sobre a formação dos professores que atuam na instituição e metodologias de ensino utilizadas para o ensino. Realizamos também a análise de Livros Didáticos (LD) (2º e 3º ano de Matemática) utilizados pela escola, com o intuito de, verificar se eles, da forma como estão organizados didaticamente, possuem potencialidade para promover o desenvolvimento do psiquismo de crianças de 06 a 10 anos de idade e se atendem a proposta do MST e da escola pesquisada.

Na primeira seção deste artigo, abordaremos as questões legais da educação do campo, Pedagogia do MST e Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares em que realizamos a pesquisa.

Na segunda seção, discutiremos sobre o desenvolvimento do psiquismo humano, delimitamos a faixa etária de crianças de 06 a 10 anos e procuramos compreender como se dá o desenvolvimento do conhecimento científico, sob a luz da Psicologia Histórico-Cultural.

Na terceira seção, analisaremos atividades do 2º e 3º anos da disciplina de matemática do LD da coleção Novo Girassol: Saberes e fazeres do campo (2016-2018), verificando se este atende a proposta do MST e promove desenvolvimento psíquico de crianças de 06 a 10 anos.

Na quarta seção, apresentamos a análise de algumas questões do questionário aplicado, metodologias e formação dos professores que atuam na instituição que investigamos.

Educação do campo e movimentos sociais

Nesta sessão, serão abordadas as questões legais da educação do campo, a Pedagogia do MST e o PPP² da escola do campo que utiliza dos princípios da educação do MST em que realizamos a pesquisa.

² O Projeto Político Pedagógico (PPP) é uma proposta pedagógica que objetiva atender as necessidades da comunidade e da instituição, este define a identidade da escola e indica os meios para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem (SANTOS, LEÃO, 2017).



No decorrer da história do Brasil, a educação para pessoas que vivem no campo foi deixada em segundo plano, sem investimento, formação de professores e uma legislação específica que garantisse o direito a uma educação do campo que fosse condizente com a cultura e identidade do povo camponês (BONFIM, RODRIGUES, 2017). As discussões sobre a educação do campo surgem junto com as lutas de movimentos sociais na década de 1980 (MACHADO, 2017).

No ano de 1998 ocorreu a primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, motivada por diversos movimentos sociais, nessa conferência foi reafirmada a importância de uma legislação que atendesse as necessidades dos sujeitos do campo (ARROYO, 1999). Foi proposta a utilização do termo Educação do/no Campo e não mais educação rural, visto que esta era inapropriada, pois não abarcava as concepções que a educação do campo tem sobre trabalho, lutas sociais, cultura e metodologias (SILVA, CECÍLIO e HIROSE, 2010).

A educação do campo busca a participação e o conhecimento do aluno sobre a realidade que o cerca (MACHADO, 2017). Este formato de educação se fundamenta nos ideais da Reforma Agrária³, onde a educação contribui para a construção de uma sociedade igualitária, baseada nos pressupostos socialistas a serviço da classe trabalhadora, que reconhece e fortalece a identidade camponesa (BASSO, NETO, BEZERRA, 2016). A educação do campo é uma ferramenta na luta pela transformação social.

Com o passar do tempo, e por meio de lutas, algumas políticas públicas voltadas para a educação do campo foram surgindo, uma delas é o art. n.28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.9394/96, que dispõe sobre a necessidade da organização da Educação Básica contextualizada com a realidade da população da área rural.

³A 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. Para alcançar esse objetivo, o principal instrumento jurídico utilizado em praticamente todas as experiências existentes é a desapropriação, pelo Estado, das grandes fazendas, os Latifúndios, e sua redistribuição entre camponeses sem-terra, pequenos agricultores com pouca terra e assalariados rurais em geral (MST, 2019).



Art. 28.^o - 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 (BRASIL, 1996).

A LDBEN, nesse artigo, indica/orienta a adaptação da educação às especificidades locais, possibilitando que o currículo escolar e as metodologias se adequem às reais necessidades do campo.

Entre os movimentos sociais envolvidos na causa que luta pela educação do/no campo, se destaca o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem terra (MST), que luta pela Reforma Agrária, contra a monocultura, defende a diversidade étnica, a Agroecologia⁴ e a soberania nacional e popular (MARTINS, 2014).

Nos primeiros anos de luta do MST, a conquista da terra foi sua prioridade, mas com o tempo, compreenderam que isso não era o bastante e que seria necessário o conhecimento, tanto para lidar com assuntos práticos, como para entender a conjuntura política, econômica e social de nosso país e mundo, por isso, a educação se tornou uma de suas prioridades (MST, 2019).

É certo que ao longo dos tempos, “o MST vem construindo uma proposta pedagógica através da qual educar não se reduz meramente a transmitir conhecimento acumulado” (FUNDEP, 1995, p.14-15), a educação do movimento busca atender a realidade dos alunos, sendo ela uma arma na luta contra a opressão, como instrumento moral e intelectual da classe oprimida (NETO, 1999). O MST tem como proposta objetivar uma educação omnilateral, que desenvolva o máximo das potencialidades humanas para isso elaborou princípios filosóficos e pedagógicos (MST, 1999).

⁴ A Agroecologia é uma ciência ou campo de conhecimento multidisciplinar, cujo os ensinamentos pretendem contribuir na construção de uma agricultura de base ecológica e na elaboração de desenvolvimento rural que resgate o antigo saber popular, e una-os com as atuais tecnologias agroecológicas. As práticas agroecológicas se baseiam na pequena propriedade, mão de obra familiar, este sistema produtivo é adaptado às condições locais e em redes regionais de produção e distribuição de alimentos (SOUSA, SANTOS, BEZERRA, 2012).



Os princípios filosóficos do MST buscam a justiça social, a democracia, o fortalecimento do poder popular, uma educação do campo que ajuda a solucionar os problemas do dia a dia, que não se fixa apenas a uma dimensão (intelectual), que rompa com os valores dominantes da sociedade atual e que compreende a educação como processo contínuo que finaliza apenas com a morte. Os princípios pedagógicos apontam que o professor deve partir da prática para a teoria e retornar à prática, para isso, o currículo escolar deve ser organizado a partir de situações da realidade do aluno (MST, 1999).

Buscamos realizar essa pesquisa em uma escola pertencente ao MST, para assim, analisar o PPP, a formação dos professores e os métodos de ensino. A instituição está localizada no município de Cascavel/PR, que atende a comunidade de assentados e acampados da Reforma Agrária, recebe alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Esta instituição utiliza-se dos pressupostos do movimento MST.

Toda a experiência social humana é educativa. Porém, determinadas atividades promovem maior desenvolvimento e a formação humana ocorre mediante as atividades transformadoras que o indivíduo realiza. Ao agir no mundo o homem vai se construindo. A educação é um processo de formação do ser humano e o ato de educar é consciente, sendo necessária a clareza de que homem e sociedade pretende-se formar. O ser humano é inconcluso e o ato de educar é uma ação social e histórica permanente que ocorre na relação com o outro com o objetivo de emancipação humana (ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO ZUMBI DOS PALMARES, 2016).

A compreensão de infância para esta escola é que este é um tempo de vida de um ser social presente na construção da história e da cultura, compreende as crianças como sujeitos que participam diretamente no processo de luta pela terra com suas famílias (ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO ZUMBI DOS PALMARES, 2016).

O meio em que vivem as crianças de acampamentos e assentamentos influencia sua maneira de brincar e ver o mundo, reconhecem a época de plantio e colheita, ciclos da terra e da vida. São sujeitos de direitos como: frequentar escola, espaços de lazer, conviver com a família, ser cuidado e educado, devem



ser valorizados em suas experiências de vida, cultura, respeitando o modo em que percebem o mundo (ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO ZUMBI DOS PALMARES, 2016).

Nesse sentido o PPP da Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares possui três eixos norteadores como matrizes pedagógicas fundamentais para a formação humana, são eles: Trabalho, Luta social e Cultura (ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO ZUMBI DOS PALMARES, 2016).

O trabalho é uma das matrizes de formação humana, pois por meio dele se cria, recria e transforma espaços e realidade. O trabalho é apresentado no sentido amplo e não do trabalho alienado constituído sob o capitalismo. A concepção adotada pelo PPP, compreende que pela consciência do trabalho o humano se constrói, constitui sua existência e se diferencia dos outros animais. Os fundamentos adotados, entendem os seres humanos, vinculados ao mundo do trabalho, educados para e pelo mesmo (ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO ZUMBI DOS PALMARES, 2016).

Outra matriz de formação humana é a luta social, pois a educação do campo e o próprio campo são frutos da luta dos trabalhadores organizados. Compreende a luta como possibilidade de construção de uma nova realidade de formação e tem um caráter pedagógico (ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO ZUMBI DOS PALMARES, 2016).

A cultura é definida no PPP como matriz de formação humana, já que o homem é um ser de capacidade criativa e na relação com os outros constrói história. A partir dessa premissa, concebe a escola do campo como um ambiente centrado na cultura, na luta e no trabalho do camponês, para que a criança aprenda a valorizar o meio em que vive (ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO ZUMBI DOS PALMARES, 2016).

Esta seção abordou algumas concepções referentes às políticas públicas da educação do campo, conquistadas por meio de lutas, o MST contribui para essa conquista, sendo a educação uma de suas prioridades. A escola a qual nos propomos analisar atende alunos de assentamentos e acampamentos do MST e seu PPP expressa às propostas do movimento. Na próxima sessão



abordaremos o desenvolvimento do psiquismo de crianças de 6 a 10 anos na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.

Desenvolvimento do psiquismo humano na perspectiva da psicologia histórico-cultural

84

Esta seção aborda o desenvolvimento do pensamento da criança de 6 a 10 anos, idade escolar, ancorado no aporte filosófico Materialista Histórico-Dialético (MHD) e Psicologia Histórico-Cultural (PHC), os quais apresentam o homem como um ser social que se transforma pela apropriação da cultura.

O homem aprende a ser homem, pois o aparato biológico e inato não é suficiente para viver em sociedade, assim a apropriação da cultura elaborada pela humanidade produzida e acumulada por gerações anteriores possibilitam que o homem supere sua condição de animalidade, superando suas condições biológicas e instintivas chamadas de funções psicológicas elementares e desenvolva as funções psicológicas superiores que são resultadas de transformações condicionadas pelas atividades sociais (AITA, *et al*, 2015).

O Materialismo Histórico-Dialético centraliza o trabalho como a atividade humana indispensável para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Por meio delas, o homem humaniza-se, relaciona-se com a natureza e com a sociedade, produzindo conhecimento e história, isso com auxílio de instrumentos criados a partir das necessidades, pelos quais se torna diferente dos outros animais, pois o trabalho realizado pelos animais é instintivo e sem intenção consciente, já o humano o realiza idealizando o resultado de seu trabalho antes mesmo de terminá-lo (MARX, 1962).

A linguagem (escrita ou falada) é o sistema de signos mais importante, pois é essencial para internalizar os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade (AITA, *et al*, 2015). Os signos constituem para as crianças o meio de contato social com as outras pessoas. Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com o auxílio da fala. Isso produz nova relação com o meio, além de nova organização do próprio comportamento, por isso chamamos os signos de instrumentos psicológicos, dispositivos sociais criados para o autodomínio (TULESKI, 2008). Os signos



agem como um instrumento na atividade psicológica sendo eles instrumentos que auxiliam na solução de problemas e compreensão da realidade (ROSA, 2007).

Para compreender o desenvolvimento e a aprendizagem, Vygotsky (1988) distingue os dois níveis de desenvolvimento: o “nível de desenvolvimento real”, que é a condição atual em que a criança consegue realizar uma ação sozinha, e “zona de desenvolvimento próximo” que a criança consegue realizar uma ação com ajuda de alguém mais experiente (AITA, *et al*, 2015).

Antes mesmo de adentrar no ambiente escolar, a criança já possui um amplo conhecimento, que são os “conceitos cotidianos ou espontâneos” adquiridos por meio de suas experiências, possui conceitos sobre o mundo que a rodeia, consiste em descrições simples dessa realidade, expressa uma forma de generalização e de abstração, impregnada de concreto (AITA, *et al*, 2015).

Os conceitos cotidianos seguem o caminho de “baixo para cima”, sendo formados pela experiência de seu dia a dia com os objetos e comunicação com os outros (ASBAHR, 2016). O desenvolvimento é fruto da aprendizagem, sendo ela um resultado de um processo de tornar internas informações vindas do mundo externo. Quanto mais conhecimento mais desenvolvimento (FACCI, 2004).

No ambiente escolar o ensino orientado no nível de desenvolvimento real do aluno seria ineficiente, pois ensinaria aquilo que a criança já domina, sendo assim, o “bom aprendizado” é aquele que se adianta ao desenvolvimento, em que o meio objetivo desperta o processo de desenvolvimento interno (VYGOTSKY, 2010).

A atividade de estudo é a atividade principal da criança em idade escolar (6-7 anos a 10 anos), isso quer dizer que essa promove desenvolvimento neste período. A transição de um período de desenvolvimento para outro, começa com a mudança no lugar social (exigências e expectativas dos pais, professores e sociedade em relação ao que se espera daquela faixa etária, por exemplo: aprender a ler e escrever, compreender normas, ter disciplina e persistência e deixar de chorar frequentemente) e mudanças internas reveladas pela



assimilação de elementos das formas mais desenvolvidas da consciência social (ASBAHR, 2016).

A atividade de estudo não se forma de maneira natural, é necessário organizar atividades que levem a criança a desenvolver uma postura de estudante, para que assimile o conhecimento de maneira sistemática e voluntária. Ao ingressar na escola, a criança possui a expectativa de aprender, desejo de estudar e conhecer o novo (ASBAHR, 2016).

A formação dos “conceitos científicos” é finalidade da escola e faz parte da constituição da consciência do estudante. A apropriação dos conceitos ocorre por meio de processos orientados, organizados e sistematizados pelos professores, não é um processo de maturação biológica automático. Para a abstração dos conceitos científicos, o foco deve ser a compreensão e não a memorização, somente pela compreensão, se tornará uma ferramenta psicológica para a análise da realidade (AITA, *et al*, 2015).

Os conceitos científicos seguem o caminho de “cima para baixo”, a base dos conceitos científicos são os conceitos espontâneos, em contra partida, os conceitos espontâneos são reconfigurados e ampliados à medida que são apreendidos os conceitos científicos (VYGOTSKY, 1993)

Nesse sentido, a educação escolar deve ser trabalhada, considerando-se dois níveis: zona de desenvolvimento real (ZDR) e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Entretanto, a ZDR é apenas um ponto de partida, um parâmetro, pois, a ação principal deve se dar na ZDP, a qual apresenta potencialidades da criança ir além do que já domina, por meio de atividades pedagógicas planejadas e sistematizadas, possibilitando confrontar os conceitos espontâneos e conceitos científicos, ampliando as decodificações abstratas do objeto (MARTINS, 2016).

O percurso metodológico da Psicologia Histórico-Cultural aponta que a construção do pensamento ocorre da seguinte forma: “parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto.” (SAVIANI 2013, p. 4).

Segundo Pasqualini (2015) tanto a pesquisa, quanto a organização do ensino, devem partir da apreensão empírica inicial da realidade, buscando



superar a aparência do fenômeno e revelar as relações dinâmicas e causais, analisando o que determina e que o constitui o objeto.

A relação entre a criança e o conteúdo não se efetua de forma direta, mas sim, mediadas por ferramentas e recursos, ou seja, tudo o que o professor utiliza como “meio” para o ensino, como: jogos, materiais pedagógicos, gestos, entonação de voz, brincadeiras, etc. (MARTINS, 2016).

A partir dos pressupostos sobre a apropriação dos conhecimentos científicos e a sua contribuição no desenvolvimento humano, pretendemos na próxima seção, realizar a análise do livro didático elaborado para o ensino em escolas do campo procuramos examinar se ele vai ao encontro dos princípios da educação do MST e se promove desenvolvimento psíquico.

Análise de conteúdo do livro didático

Nessa seção abordaremos a análise de conteúdos do Livro Didático utilizado pela escola do campo MST que realizamos a pesquisa.

A educação do campo reflete interesses da classe trabalhadora em favor da educação de qualidade para a formação integral da população camponesa, ressaltando que as lutas dos movimentos sociais colaboraram para os avanços da educação desse público e o Plano Nacional de Livros Didáticos (LD) para o campo contribuiu nesse contexto.

O Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) para o campo publicou em 2013 a primeira coleção de LD do campo, com materiais específicos para alunos desta área (SARMENTO, BATISTTI, 2016). O PNLD do campo tem como objetivos:

[...] considerar as especificidades do contexto social, econômico, cultural, político, ambiental, de gênero, geracional, de raça e etnia dos Povos do Campo, como referência para elaboração de livros didáticos para os anos iniciais do ensino fundamental (seriado e não seriado), de escolas do campo, das redes públicas de ensino (BRASIL. 2012, p.09).

O LD do campo atua nos segmentos de 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, organizados por disciplinas, áreas de conhecimento ou interdisciplinares para atender séries multisseriadas. O LD deve favorecer o



aprendizado atendendo as especificidades do contexto em que o aluno vive, o conhecimento deve ser significativo para a formação da cidadania e desenvolvimento da consciência crítica. Para isso, o LD deve levar o aluno a pensar, analisar, mostrando a utilização do que se aprendeu em sala de aula e a aplicação desse saber em seu cotidiano.

A escola do campo na qual realizamos a pesquisa, utiliza dos pressupostos da pedagogia do MST em seu PPP, conforme expusemos na primeira seção. Esta escola emprega como material didático, a coleção **Novo girassol: saberes e fazeres do campo**⁵. Realizamos a análise do LD de Matemática (2º e 3º ano) desta coleção, distribuído pelo PNLD Campo (2016-2018). Os autores do volume da disciplina de Matemática são: José Roberto Bonjorno, Regiana Azenha e Tânia Gusmão, essa é a 1ª edição, publicada em São Paulo, pela editora FTD, em 2014.

Em praticamente todas as unidades do LD desta coleção, a proposta metodológica de apresentação do conteúdo inicia com sugestão de leitura e interpretação de uma imagem, em seguida é apresentado um exemplo do assunto a ser trabalhado.

Expomos a seguir uma imagem que inicia a unidade do conteúdo “Comparar e medir” do LD de matemática do 2º ano, exibindo atividades da agricultura, produção de leite, venda em uma feira e atividade de saúde. É sugerido aos alunos que identifiquem qual atividade é praticada na sua comunidade, e realizada a pergunta: Você sabe qual é a sua altura? Também é solicitado que contornem o recipiente da ilustração em que cabe mais leite (BONJORNO, AZENHA, GUSMÃO, 2014).

⁵ A partir de 2013 o 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas da área rural (seriadas ou multisseriadas) com até 100 alunos, começam a receber LD específicos, selecionados pelo PNLD campo, substituindo os cadernos de ensino e aprendizagem anteriores. Uma das coleções selecionadas pela PNLD campo é a “Novo Girassol: saberes e fazeres do campo”, a coleção é consumível e composta pelos seguintes componentes curriculares: Letramento e Alfabetização, Alfabetização Matemática, Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciências e Geografia (MEC, 2012).



Comparar e medir



Responda oralmente:

- Qual das atividades acima é praticada na sua comunidade?
- Você sabe qual é a sua altura?
- Contorne o recipiente da ilustração em que cabe mais leite.

7

Na página seguinte do livro são exibidas algumas atividades que a criança deverá seguir as setas para chegar ao destino. O conteúdo de medida e comprimento continua com a medida de braço, palmo e polegar.

Podemos observar que a unidade inicia com a temática do cotidiano do campo, exibindo imagens de diferentes maneiras de medir, entretanto, as ilustrações e a temática não possuem uma continuidade, elas apenas abrem o capítulo, depois desaparecem não tendo uma superação e continuidade do conteúdo relacionado ao cotidiano do aluno do campo.

A próxima imagem exposta no início do capítulo 4 “Medida de tempo” do LD de matemática do 2º ano, retrata cenários do meio rural, desde a plantação até a comercialização do fruto de tomate. É indicado aos alunos que debatam sobre o que acontece com o tomate desde a semente até a sua venda na feira.

1. Observe as cenas do sítio do seu Antônio. Numere de 1 a 6, de acordo com a sequência da história, desde a plantação até a comercialização.



Junte-se a um colega. Depois contem o que aconteceu com os tomates desde a semeadura até sua venda na feira.

21

As páginas seguintes continuam abordando a temática sobre “medida de tempo”, como os dias da semana, clima, altura, peso, litros, etc., entretanto, o contexto do campo está presente apenas na primeira página do capítulo, nas seguintes a temática não é evidenciada.

No terceiro capítulo da disciplina de matemática do 3º ano, intitulado “Adição de parcelas iguais” é abordado o tema com uma situação como exemplo, em que a escola do personagem José vai montar uma horta comunitária, eles ganharam cinco caixas de mudas: três de tomates e duas de alface. A atividade proposta é que os alunos realizem a soma das mudas e em seguida, é apresentada a multiplicação como uma forma de chegar ao mesmo resultado.

Adição de parcelas iguais

A escola de José vai montar uma horta comunitária. Eles já ganharam seu Antônio cinco caixas de mudas: três caixas de mudas de tomates e duas caixas de mudas de alface.



91

Quantas mudas de tomate a escola ganhou? _____

Podemos resolver esse tipo de situação usando a adição. Por exemplo vamos calcular quantas mudas de alface a escola ganhou.

$$6 + 6 = 12$$

Como as parcelas são iguais, podemos também resolver usando a multiplicação.

Compare as operações neste quadro:

Adição	Multiplicação
$6 + 6 = 12$ ↓ ↓ 2 vezes	$2 \times 6 = 12$ ↓ ↓ ↓ fator fator produto Lê-se: 2 vezes 6 é igual a 12.

Quantas mudas de alface a escola ganhou? _____

Em relação à atividade proposta, podemos constatar o fato dos objetos exemplos serem caixas de mudas de tomate e alface não interfere na construção do conhecimento, desta maneira, podendo ser trocada por qualquer outro objeto e isso não mudaria em nada. Da mesma maneira que os capítulos citados anteriormente, o cenário do campo e seu cotidiano manifestam-se apenas na primeira página do capítulo, as seguintes seguem com o conteúdo sem explorar o trabalho, luta social e a cultura do campo.

Percebemos que o LD do campo da coleção Girassol possuem um padrão de exposição do conteúdo, iniciando com uma imagem que se remete ao cotidiano do campo, isso para que o aluno tenha uma identificação do assunto científico estudado e seu cotidiano, entretanto, como a temática do campo não continua fazendo parte do estudo, apenas auxilia no início da discussão, essa abordagem não atende a pedagogia proposta pelo MST e pelo PPP da escola

pesquisada, pois a educação defendida por ambas deve ser centrada no trabalho, cultura e na luta do camponês, levando o aluno a pensar, analisar, mostrando utilização do conhecimento científico na resolução de problemas do seu cotidiano e fortalecimento da identidade do homem do campo (MST, 1999).

Verificamos também que o LD do campo da coleção Novo Girassol (2016-2018) é uma ferramenta, possibilitando a mediação entre a criança e o conteúdo (MARTINS, 2016), que por meio de imagens e palavras (sendo estes os signos) contribuam na internalização dos conhecimentos acumulados e na compreensão da realidade (AITA, *et al*, 2015).

Entretanto os LD analisados não possibilitam ou apresentam potencialidades para o desenvolvimento integral do psiquismo de crianças em idade escolar (06 a 10 anos), pois, a Psicologia Histórico-Cultural aponta que a atividade de estudo não é natural, sendo necessária uma organização das atividades, metodologias e conteúdos (ASBAHR, 2016), o LD deveria partir da zona de desenvolvimento real da criança, ampliando-o com os conceitos científicos que são em geral abstratos, não diretamente relacionados com a vivência das crianças e num movimento dialético, possibilitar o retorno à sua realidade: concreto pensado (SAVIANI, 2013).

Na próxima seção exporemos algumas questões do questionário aplicado na escola do campo MST do município de Cascavel/PR, para verificar se a formação dos professores, organização de ensino e as metodologias atendem a proposta do PPP da instituição e os propósitos da educação do MST.

Análise dos professores atuantes na escola do campo MST em relação à concepção adotada no PPP

Sabemos que o domínio do conteúdo e das metodologias de ensino interfere na organização de um ensino capaz de levar a criança a aprender e se desenvolver, a partir da atividade intelectual de pesquisar, planejamento e execução de sua aula, o professor supera o uso exclusivo do livro didático.

Assim, desejamos investigar a formação dos professores e as metodologias de ensino por eles utilizadas e para tal, nos valem de levantamento e análise de dados por meio de um questionário e de observação.



Nesta seção, portanto, exibimos algumas questões do questionário aplicado na escola do campo do MST, localizada no município de Cascavel, Paraná, a qual afirma adotar na sua proposta pedagógica, princípios do MST, expressando as metodologias e formação dos professores desta instituição.

A escola possui 13 docentes, mas foram 6 os participantes, são eles: a diretora, a pedagoga, 2 professores e 2 estagiárias. Como delimitação para esse artigo, exploraremos apenas quatro perguntas, sendo elas: 1) Qual sua formação? 2) A(s) metodologia (s) de ensino que utiliza na escola do campo é/são igual(is) às da Escola Regular? 3) Que material didático é utilizado pelo professor? 4) Há uma formação continuada específica sobre os objetivos e metodologias da Escola do/no Campo do MST? Para questões de organização e sequência, iremos nos referir a cada participante como “P”.

Pergunta 1: Qual sua formação e tempo que trabalha na escola do campo?, As respostas dos participantes são:

P1: “Mestre em Sociedade, Cultura e Fronteira”;

P2: “Pedagogia, Pós Graduação em Estudos Latino-Americanos, Pós-Graduação em Trabalho, educação e Movimentos Sociais e Mestre em Educação”;

P3: “Pedagogia”;

P4: “Pedagogia e Pós Graduada em Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável com base na Agroecologia”;

P5: “Pedagogia”;

P6: “Cursando História e Pedagogia”;

P7: “Cursando Pedagogia”;

Pergunta 2- A(s) metodologia (s) de ensino que utiliza na escola do campo é/são igual (is) às da Escola Regular?

P1-“Não, a escola utiliza a porção da realidade para trabalhar os conteúdos partindo sempre do que é conhecido pelo aluno, para chegar ao conhecimento científico”;

P2-“Não, trabalhamos com a proposta pedagógica dos complexos de ensino”;

P3- “Parcialmente”;



P4- *“Não, trabalhamos considerando cada sujeito da escola como metodologias que retratam a realidade social dos educandos (as). Uma escola do campo com metodologias do campo para sujeitos do campo”;*

P5-*“Não, as metodologias partem da porção da realidade, metodologias que tenham haver com a realidade dos educando”;*

P6- *“Sim”;*

P7-*“Parcialmente”;*

Pergunta 3- Que material didático é utilizado pelo professor?

P1- *“Livros didáticos do PNLD- distribuída pelo MEC, Materiais didático pedagógicos, Jogos, Materiais da prática natureza (plantas, animais, solo, água, etc.), Uso de vídeos ou outras tecnologias”.*

P2- *“Livros didáticos do PNLD- distribuída pelo MEC, Materiais didático pedagógicos, Jogos, Materiais da prática natureza (plantas, animais, solo, água, etc.), Uso de vídeos ou outras tecnologias e construímos materiais próprios”.*

P3- *“Livros didáticos do PNLD- distribuída pelo MEC, Materiais didático pedagógicos, Jogos, Materiais da prática natureza (plantas, animais, solo, água, etc.), Uso de vídeos ou outras tecnologias”.*

P4-*“Livros didáticos do PNLD- distribuída pelo MEC, Materiais didático pedagógicos, Jogos, Materiais da prática natureza (plantas, animais, solo, água, etc.), Uso de vídeos ou outras tecnologias, jornais, literaturas, “feira do Sem Terrinha”, marchas, reuniões da comissão executiva, palestras, atos políticos, místicas, apresentações, oratória, auto-serviço, trabalho socialmente necessário, brincadeiras, cooperativas e gincanas”.*

P5-*“Livros didáticos do PNLD- distribuída pelo MEC, Materiais didático pedagógicos, Materiais da prática natureza (plantas, animais, solo, água, etc.), Uso de vídeos ou outras tecnologias”.*

P6-*“Livros didáticos do PNLD- distribuída pelo MEC, Materiais didático pedagógicos, Jogos, Materiais da prática natureza (plantas, animais, solo, água, etc.), Uso de vídeos ou outras tecnologias”.*

P7-*“Livros didáticos do PNLD- distribuída pelo MEC e Materiais didático pedagógicos”*



Pergunta 4- Há uma formação continuada específica sobre os objetivos e metodologias da Escola do/no Campo do MST?

P1- Sim, o setor de Educação do MST promove formação com todos os educadores.

P2- Sim.

P3- Sim.

P4-Sim, temos formação duas vezes por ano, feito pelo setor de Educação do MST, e fazemos na escola estudos sobre nosso propósito pedagógico e PPP.

P5- Sim, o MST oferece algumas formações sobre a proposta pedagógica, complexos de estudo.

P6-Sim, há uma formação com várias temáticas.

P7- Se tem desconheço.

É possível perceber que os professores possuem uma formação voltada para o campo, com especialização no âmbito da sociedade, cultura, estudos latino-americanos, trabalho e educação nos movimentos sociais. Afirmam ainda, que as metodologias da instituição em que atuam é diferente da escola regular, partindo da realidade do aluno, com metodologias do campo para sujeitos do campo.

Referente aos materiais didáticos utilizados pelos professores praticamente todos os participante dizem utilizar livros didáticos do PNLD-distribuída pelo MEC, materiais didático pedagógicos, jogos, materiais da prática natureza (plantas, animais, solo, água, etc.), uso de vídeos ou outras tecnologias e dois participantes evidenciam utilizar além destes materiais, também jornais, literaturas, brincadeiras, construir materiais próprios, assim como possibilitar a participação dos alunos em palestras e feiras do MST. Também afirmam que participam de formação continuada específica sobre os objetivos e metodologias da escola do campo, ofertada pelo setor de Educação do movimento do MST.

Além do questionário, que nem sempre possibilita captar a realidade escolar, realizei também um período de observação, no qual acompanhei a preparação para a “Festa das Sementes”, realizada no dia 22 de setembro de 2018. No dia anterior a festa me ofereci para contribuir na produção da decoração, fiquei encarregada de fazer um cartaz escrito: “Festa das Sementes”



e as crianças preenchiam os espaços das letras com sementes variadas (milho, feijão, arroz). Neste momento os professores e outros funcionários cuidam da limpeza, ensaio das crianças e decoração, que fazia referencia a agricultura familiar, alimentos Agroecológicos, luta e respeito pela terra. As decorações eram feitas de palha de milho, sementes, enxada e a bandeira do MST. Enquanto as atividades eram realizadas os participantes mais experientes do movimento conversavam sobre a época em que estavam acampados, as músicas que cantavam e gostavam, às vezes começavam a cantar e as crianças acompanhavam demonstrando conhecer as músicas.

No dia da festa, foram realizados sorteios de um bingo que incluía objetos domésticos como jarras, bolsas, brinquedos e alguns filhotes de Porcos da Índia. Venda de roupas, calçados e acessórios doados e as crianças realizaram apresentação de teatros, músicas e danças com a temática da agricultura e luta pela terra, valorizando a identidade do homem do campo.

Considerações finais

Ao que se refere à educação do campo no Brasil, nos últimos anos teve-se grandes avanços e os movimentos sociais contribuíram incentivando e lutando por uma educação de qualidade que permitisse a objetificação dos saberes científicos e práticos. Destacamos o MST como um movimento social que tem a educação do campo como uma de suas prioridades, seus pressupostos buscam atender a realidade do aluno.

Apontamos como conquista para a educação do campo o art. 28 da LDBEN, o qual afirma que a educação para alunos do Ensino Fundamental da zona rural deve ser adaptada para atender as particularidades da vida no campo de cada região. Compreendemos que a educação escolar, apresenta-se como uma das ferramentas para transformação social, em conjunto com outras políticas públicas, entretanto, neste artigo nos delimitamos a analisar somente um recorte da realidade para fins de investigação.

Outra conquista foi o Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) para o campo, com materiais específicos para a população campestre, porém, temos muito que melhorar, pois, ao analisar estes LD's (2º e 3º ano de Matemática) da



coleção Novo Girassol: Saberes e fazeres do campo, pudemos observar que o contexto do cotidiano do meio rural é abordado como um apoio para iniciar o conteúdo. Contudo, nas páginas seguintes este cenário praticamente não está presente, sendo assim, podemos argumentar que o material não atende, ou atende parcialmente a proposta de educação do MST e da escola a que propusemos pesquisar. As unidades didáticas usam a realidade do estudante apenas como um mote e não como Vygotsky a compreende, como a zona de desenvolvimento real, o que a criança já domina, a partir do qual, deve se apropriar de conceitos, linguagens e signos da cultura historicamente acumulada, que lhe permitam um novo olhar transformado sobre esta realidade.

O LD não garante o desenvolvimento psíquico de crianças de 6 a 10 anos, porque mesmo partindo de um saber que a criança já domina não amplia e aprofunda os mesmos, impossibilitando o confronto entre o conhecimento espontâneo e científico, necessário para o desenvolvimento.

Os educadores da escola do campo do movimento MST que investigamos, mesmo que utilizem os mesmos livros didáticos, distribuídos pelo PNLD para escolas do campo, não vinculadas ao MST, possuem formação voltada para o campo, contribuindo para a compreensão da importância de implementar metodologias de ensino que partem da realidade do aluno do meio rural para chegar ao conhecimento científico.

Ou seja, podemos compreender que, para que a concepção pedagógica expressa nas legislações educacionais e no PPP realmente se realizem, o trabalho do professor é essencial, bem como a compreensão, de que o LD adotado é apenas um dos recursos pedagógicos que podem ser utilizados pelas crianças e pelo professor.

Referências

AITA, E. B.; CASTRO, S. F.; LUCENA, J. E. E.; TULESKI, S.C. Aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. *In: TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; LEITE, H. A. **Materialismo histórico dialético como fundamento da psicologia histórico cultural: método e metodologia da pesquisa.** 1ª ed. Maringá: Eduem, 2015.*



ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e os movimentos sociais do campo**. 2ª ed. Brasília/DF: Coleção Por uma educação básica do campo, 1999.

ASBAHR, F. S. F. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. 1ª ed. Campinas, SP: Autores associados, 2016.

BASSO, J. D.; NETO, J. L. S.; BEZERRA, M. C. S. **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo**: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Editores e Navegando, 2016.

BONJORNO, J. R.; AZENHA, R.; GUSMÃO, T. **Novo girassol saberes e fazeres do campo**: alfabetização matemática: ciências, 2º ano. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2014.

ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO ZUMBI DOS PALMARES – EI,EF PPP – **Projeto Político Pedagógico**. Cascavel, 2016.

FACCI, M. G. D., **A Periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski**. 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v24n62/20092.pdf>>. Acesso em: 09 ago. 2019.

FUNDEP, Coragem de educar: uma proposta de educação para o meio rural. Petrópolis: Vozes, 1995.

MACHADO, L. C. T. Da educação rural à educação do campo: conceituação e problematização. 2017. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25113_12116.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2019.

MARCOCCIA P. Correia P.; – PEREIRA C. C.; FERREIRA R. M. B.. Educação do campo e movimentos sociais: diálogo e perspectivas com as escolas localizadas no campo na região metropolitana de Curitiba. 2014. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada12/artigos/9/artigo_eixo9_258_1410835248.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2019

MARX, K. **O capital**. 1ª ed. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo, SP: Copyright, 1962.

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. 1ª ed. Campinas, SP: Autores associados, 2016.

Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Guia de livros didáticos: PNLD Campo 2013. Brasília, 2012. 57 p.



MST. Princípios da educação no MST. Caderno de educação nº 8. São Paulo, SP, 1999.

MST. Educação. 2019. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/educacao/>> Acesso em: 15 ago. 2019.

MST. Reforma Agrária. 2019. Disponível em: <<https://mst.org.br/editoria/reforma-agraria/>>. Acesso em: 18 nov. 2019.

99

NETO, L. B. **Sem terra aprende e ensina:** estudos sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais. 1ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

PAQUALINI, J. C. Construção de princípios para a organização do ensino na educação infantil a partir da análise da prática do professor: relato de um percurso investigativo pautado no materialismo histórico dialético. In: TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; LEITE, H. A. **Materialismo histórico dialético como fundamento da psicologia histórico cultural:** método e metodologia da pesquisa. 1ª ed. Maringá: Eduem, 2015.

RODRIGUES, H. Correia C.. BONFIM Hanslivian Correia Cruz. **A educação do campo e seus aspectos legais.** 2017. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25287_12546.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2019.

ROSA, S. R. P.; **A teoria de Vygosty.** 2007. Disponível em <http://www.dfi.ccet.ufms.br/prrosa/Pedagogia/Capitulo_5.pdf> Acesso em: 09 de ago. 2019.

SANTOS, P. J.; LEÃO, S. C. **Estudo de caso do projeto político pedagógico da escola nucleada de Sambaituba – ilhéus.** 2017. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/7339/7116>> Acesso em: 03 ago. 2019.

SARMENTO, S.; BATISTTI, J. **Programa Nacional do Livro Didático PNLD Campo: até que enfim!** 2016. Disponível em: <[file:///D:/Documentos/Downloads/1091-5695-1-PB%20\(2\).pdf](file:///D:/Documentos/Downloads/1091-5695-1-PB%20(2).pdf)>. Acesso em: 30 ago. de 2019.

SAVIANI, D.. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 19ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

SILVA, I. M. S.; CECÍLIO, M. A, HIROSE, K. **Educação do Campo:** políticas e diretrizes. In: Carvalho, E. J. G.; FAUSTINO, R. C. Educação e diversidade cultural. Maringá: Eduem, 2010.

SOUZA A.A.; SANTOS P. C. T.; BEZERRA O. M. P. A. Agroecologia. 2012. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Agroecologia%20-%20Centro%20Colaborador%20em%20Alimenta%C3%A7%C3%A3o%20e%2>



ONutri%C3%A7%C3%A3o%20do%20Escolar%20CECANE-UFOP%202012.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2019.

TULESKI, S. C.; **Vygotski**: A construção de uma Psicologia Marxista. 2º ed. Maringá: Eduem, 2008.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar. In: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Vygostky, L. Luria, A. Leontiev, A.N. 11ª ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

100

Sobre as autoras

Dalva Helena de Medeiros

dalva-helena@uol.com.br

Pedagoga, possui mestrado em Ecologia de Ambientes Aquáticos Continentais pelo Nupélia, Universidade Estadual de Maringá. Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM, Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores.

Professora Adjunta da Unespar - Campus de Campo Mourão - PR no Curso de Pedagogia até 30/06/2020.

Tem experiência na área de Educação Ambiental e Formação de Professores e Pedagogos, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino-aprendizagem, gestão educacional, currículo, políticas educacionais, ensino de Ciências e de Matemática.

Integrante dos Grupos de Pesquisas: Estudos Regionais: geo-histórico, sociocultural, econômico, educacional e ambiental (GERA) e Grupo de Estudos e Pesquisas sobre atividade de ensino (GEPAE-UEM). Integrante da Associação Mourãoense de Escritores, AME e da Academia Mourãoense de Letras – AML ocupante da cadeira 36. Possui publicações de poesias.

Aline Fernanda Cordeiro

psialinecordeiro@gmail.com

Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) pela UNESPAR/Campus de Campo Mourão. Pós-graduada em Desenvolvimento e Aprendizagem nos Anos Iniciais da Educação Básica pela Universidade Estadual do Paraná- UNESPAR/Campo Mourão. Bacharel em Psicologia pela Faculdade União de Campo Mourão-UNICAMPO, Licenciada em Pedagogia pela UNESPAR/Campo Mourão. Especialista em atendimentos para pacientes com traumas, com a terapia EMDR.

Atuou como psicóloga do Programa Patronato de Campo Mourão/PR e psicóloga voluntária do Centro de Educação em Direitos Humanos- CEDH da UNESPAR/Campo Mourão.



Educação do campo: um estudo em defesa de um currículo voltado para as competências socioemocionais

Field education: a study in defense of a curriculum focused on socioemotional skills

Débora Zago Bissaro
Déborah Zago Santos

Resumo: A Educação do Campo passa por inúmeros desafios que vêm sendo enfrentados ao longo das últimas décadas, como os altos índices de evasão e abandono escolar, analfabetismo e desinteresse por parte dos discentes, os quais por muitas vezes largam suas trajetórias escolares para se dedicarem exclusivamente ao trabalho com a terra. O presente artigo discute os desafios e obstáculos voltados para o movimento da Educação na comunidade rural, defendendo um currículo escolar que dê ênfase para as competências socioemocionais e demonstrando como um currículo nestes moldes pode produzir benefícios para o movimento e para a educação brasileira como um todo. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com o intuito de fundamentar o embasamento teórico, permeados nos estudos de Azevedo (2017), Carvalho (2017), Ciervo (2019), Freitas (2011), Saviani (1994), Silva (2008) e outros, nas quais as premissas defendidas pela autora foram baseadas. Os resultados alcançados permitiram a realização da defesa de um currículo escolar voltado para as competências socioemocionais no âmbito da Educação do Campo, sem menosprezar as demais competências, mas sim as complementando e sendo complementadas por estas. O inteiro teor do estudo revela os caminhos e as premissas para um novo currículo voltado para a Educação do Campo, considerando as nuances e desafios da educação no meio rural.

Palavras-chave: Educação do Campo; Competências Socioemocionais; Currículo Escolar.

Abstract: Education in the Rural Environment goes through numerous challenges that have been faced over the last decades, such as the high rates of dropout and dropout, illiteracy and lack of interest on the part of students, who often leave their school trajectories to dedicate themselves exclusively to work with the land. This scientific article discusses the challenges and obstacles facing the Rural Education movement, defending a school curriculum that emphasizes socio-emotional competences and demonstrating how a curriculum along these lines can produce benefits for the movement and for Brazilian education as a whole. To this end, a bibliographic research was carried out in order to support the theoretical basis on which the premises defended by the author were based. The results achieved allowed the defense of a school curriculum focused on socio-emotional competences in the field of Rural Education, without neglecting other competences, but rather complementing and being complemented by them. The entire content of the study reveals the paths and premises for a new curriculum focused on Rural Education, considering the nuances and challenges of education in rural areas.

Keywords: Rural Education; Socioemotional skills; School curriculum.



Introdução

Historicamente, a educação voltada para as populações brasileiras no ensino rural sempre apresentou dados preocupantes e inferiores aos aspectos educacionais identificados no cenário urbano. O movimento Educação do Campo considera os aspectos históricos da educação rural a partir de movimento sociais, estabelecendo perspectivas políticas para programas e políticas públicas voltadas para tal contexto, enfrentando os principais desafios e obstáculos provenientes da relação entre a educação e o campo.

O presente artigo busca analisar o movimento Educação do Campo, vislumbrando o desenvolvimento de um currículo escolar voltado para as competências socioemocionais dos discentes. Para que tal objetivo possa ser alcançado, os objetivos específicos foram delimitados na seguinte disposição:

Realizar uma breve abordagem do movimento Educação do Campo, ressaltando sua origem e aspectos atuais no mesmo sentido das nuances da educação voltada para as populações rurais;

Apresentar o currículo escolar e as competências socioemocionais a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enriquecendo a discussão a partir de outras contribuições teóricas;

Verificar quais são os benefícios e implicações de um currículo escolar voltado para as competências socioemocionais no contexto da Educação do Campo, defendendo o desenvolvimento desse currículo para o enfrentamento dos desafios da educação no âmbito rural.

Para a produção de um estudo de qualidade, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, a qual consiste na opção de metodologia que promove o reconhecimento e análise de teses e contribuições de outros autores a partir de material publicado, como livros, pesquisas e demais estudos (SOUZA; DIESEL: 2008). A realização da pesquisa bibliográfica, contudo, não implica na mera transcrição ou reprodução de conhecimentos e ideais de outros autores, de modo que tais contribuições servem para fomentar o processo de análise por parte da autora do presente estudo, permitindo uma análise clara e objetiva acerca da Educação do Campo e da tese de defesa de um currículo voltado para as competências socioemocionais.



A justificativa para a elaboração do estudo parte de uma constatação da autora em relação aos materiais já publicados sobre o tema até então: em geral, os estudos que consideram o currículo na Educação do Campo não contemplam especificamente as competências socioemocionais e os estudos que abordam tais competências no currículo não costumam abordar a educação do campo. A partir disso, busca-se a realização de um estudo inédito, trazendo considerações que permitam a defesa de um currículo voltado para as competências socioemocionais no âmbito da educação voltada para o meio rural, sempre considerando as particularidades e nuances do movimento.

Educação do Campo: Aspectos Fundamentais para a Compreensão do Movimento

A origem do movimento conhecido como Educação do Campo está associada às propostas educacionais para o âmbito rural idealizadas e elaboradas pelos movimentos sociais em meados da década de 1960, sendo interrompidas pelo período da ditadura militar e resgatadas novamente pelos movimentos sociais da década de 1980, os quais se articularam em prol de políticas públicas voltadas especificamente para os sujeitos do campo, gerando diversos programas, como o Escola Ativa e o ProJovem Campo, culminando na Política Nacional de Educação do Campo e no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (FREITAS: 2011).

Segundo Silva (2008) se fez necessário o desenvolvimento da Educação do Campo uma vez que o meio rural conta com inúmeras particularidades educacionais se comparado ao meio urbano: a escolaridade média da população rural brasileira de 15 anos é de 3,4 anos, quase a metade estimada para a população urbana (7,0 anos); no mesmo sentido, se o Brasil já conta com índices de analfabetismo bastante desfavoráveis, no meio rural esses indicadores são ainda mais preocupantes: enquanto 29,8% da população rural é analfabeta, no meio urbano essa taxa é de 10,3%. Outros dados importantes são abordados pela referida autora: no meio rural brasileiro, 6% das crianças com faixa etária variável entre os 7 aos 15 anos encontram-se fora dos bancos escolares e 85% dos jovens entre 15 a 18 anos apresentam defasagem de idade-séria:



Esses são alguns dos indicadores que demonstram a histórica negação à população que vive no meio rural brasileiro do direito de acesso e de permanência na escola. Eles resultam de um processo econômico, social, cultural e de políticas educacionais traçados em nosso país, que deixou como herança um quadro de precariedade no funcionamento da escola rural em relação aos elementos humanos disponíveis para o trabalho pedagógico, a infra-estrutura e os espaços físicos inadequados, a má distribuição geográfica das escolas, a falta de condições de trabalho e de formação específica para uma atuação no meio rural, entre outros fatores. Além dessas questões de escassez, infra-estrutura e pessoal, favorece extremamente esse quadro sócio educacional existente o tipo de educação oferecida pelas escolas à população rural (SILVA: 2008, p. 106).

O Brasil sempre enfrentou diversos problemas para a construção e para a consolidação de uma educação de qualidade, sobretudo no âmbito público. No entanto, se é possível observar uma série de dificuldades no segmento educacional urbano, no cenário rural tais dificuldades se apresentam de um modo ainda mais complexo, com indicadores bem abaixo dos adequados para os objetivos formulados por um país comprometido com a educação e com o exercício da cidadania por parte de sua população.

Molina e Freitas (2011) apontam que a realidade atual do campo evidencia o fato de que as fortes contradições resultadas da expansão das relações capitalistas acirram o contraponto entre lógicas ou modos de produção agrícola: para o jovem do campo, por exemplo, pode lhe apetecer bem mais se dedicar às atividades profissionais juntamente com seus familiares do que frequentar a escola, muitas vezes desconhecendo os benefícios e a indispensabilidade de uma educação adequada para o decorrer de sua vida. A Educação do Campo está vinculada à construção de um modelo de desenvolvimento rural que prioriza os sujeitos sociais do campo, bem como a um projeto maior de educação da classe trabalhadora, cujas bases estão alicerçadas na necessidade de construção de um novo projeto de sociedade e de Nação baseado na educação.

As questões envolvendo a Educação do Campo, outrossim, estão associadas as lutas promovidas pelos movimentos sociais do campo no Brasil, com o reconhecimento por parte dos trabalhadores rurais de que a luta pela terra, pela reforma agrária, pelo debate político, dentre outras, não estava segregada do contexto da educação (NASCIMENTO: 2009). Se o campo possui condições



desfavoráveis de assegurar o ingresso e a permanência na escola, se fez necessária a criação de um movimento que considera as particularidades do meio rural para estabelecer um vínculo entre a população inserida nesse meio e a educação, concebendo a educação como uma possibilidade de capacitação e de realização humanas.

Segundo Munarim (2011) o movimento social que luta por políticas públicas voltadas para a Educação do Campo no Brasil (denominado como Movimento Nacional de Educação do Campo) nasceu e se sustentou de modo fundamental na ação protagonista das organizações e dos movimentos sociais do campo, se inserindo em meio à luta pela soberania nacional e pela territorialização ou defesa de território material (a terra) e imaterial (o conhecimento):

(...) a importância dessa luta setorial por Educação do Campo, da parte desses sujeitos protagonistas, está justamente no fato de que eles extrapolam a setorialização ou compartimentação das políticas. Exigem que as políticas para essa educação se façam inerentes a um projeto de campo e de País conforme almejam. Embora não tenham força para impor a efetivação desse projeto – nem de País e nem sequer de campo – de toda forma, demonstram firmemente que eles existem como sujeitos propositores e ativos no cenário nacional. Isso é muito importante no processo de construção democrática de uma nação como o Brasil, em que muita gente vive no campo e do campo (MUNARIM: 2011, p. 62).

A produção de uma educação de qualidade é indispensável para uma consolidação da própria democracia no Brasil, a qual embora estabelecida com o advento do Diploma Constitucional de 1988 é considerada ainda bastante jovem. Uma educação que ignora a existência do cenário rural e das particularidades do campo não seria uma educação acessível a todos, sendo um empecilho para a consolidação do Estado Democrático de Direito. Uma educação democrática, nessa mesma linha, deve englobar todos os sujeitos presentes no território nacional, como os alunos do campo, alunos com necessidades educacionais especiais, jovens e adultos que não frequentaram o ensino regular na idade apropriada, presidiários, dentre outras populações.

Molina, Antunes-Rocha e Martins (2019, p. 3) apontam que a “educação do campo consiste num conjunto de práticas, princípios e políticas que vêm



sendo formuladas desde o fim dos anos 1990 por sujeitos envolvidos na construção de um projeto de escola articulado a um de campo e de sociedade”, sendo que a produção do conhecimento nesse movimento está vinculada à compreensão de que o conhecimento científico é também produto histórico e social inserido na sociedade capitalista da contemporaneidade e marcado pelos intensos conflitos que permeiam na mesma.

Ainda segundo as autoras supramencionadas, as práticas da Educação do Campo avançaram na direção de mostrar os caminhos pelos quais vem sendo possível a defesa de uma produção do conhecimento pautada pela relação direta entre o conhecimento científico e a sabedoria dos povos do campo a partir do diálogo de saberes. Ora, o movimento da Educação do Campo não está associado à uma perspectiva que desconhece ou deslegitima os conhecimentos dos sujeitos do campo, posto que tais sujeitos adquiriram conhecimentos particulares em suas próprias vidas. O que se espera é que sejam desenvolvidas políticas públicas capazes de fazer com que os integrantes do meio rural possam ingressar e permanecer na escola, no mesmo sentido em que a educação formal desempenhe um papel relevante para a consolidação da democracia e para o exercício da cidadania por estes sujeitos. De modo algum o movimento da Educação do Campo deixa de ser político, uma vez que sua própria natureza é política e está presente até mesmo no surgimento desse movimento. Contudo, para os fins pretendidos para o presente estudo é necessário trazer a discussão para aspectos voltados para o currículo escolar, o discutindo no próximo capítulo.

Por uma Compreensão do Currículo Escolar

Para Mascarenhas e Giori (2020) o currículo escolar não é algo estável, pronto e definitivo, mas sim algo construído através dos tempos mediante as concepções sobre a educação, o homem e o mundo, de modo que o currículo sempre acompanhará o momento histórico e os momentos que se dão nele. Para associar a discussão envolvendo a Educação do Campo e o Currículo, contudo, é indispensável a realização de uma abordagem que forneça os subsídios para compreender no que consiste o currículo escolar.



O currículo pode ser definido como um terreno de produção e de política cultural, culminando em um campo onde os materiais que o contemplam funcionam como matéria-prima para a criação, recriação, contestação e transgressão, agindo direta e indiretamente na formação e no desenvolvimento do aluno (MOREIRA; SILVA: 1997). Uma educação organizada, desta forma, depende da existência de um currículo escolar, que norteia os caminhos e objetivos a serem percorridos para a construção de uma educação de qualidade.

Um exemplo da associação entre o currículo e o momento histórico pode se dar a partir de uma observação dos currículos anteriores ao ano de 1900, os quais eram baseados no desenvolvimento de habilidades profissionais com um sistema de aprendizado feito por artesãos nas casas, sendo que, nesse caso o currículo não existia de modo organizado e oficializado, com conhecimentos cristão repassados as novas gerações, conforme exposto por Mascarenhas e Giori (2020). Os autores apontam que entre os séculos XVII e XVIII as ideias iluministas ganharam destaque, fazendo com que o currículo deixasse de ser baseado na fé, passando a ser regido pela razão. Na passagem do século XIX para o século XX ocorreram mudanças sociais importantes de modo concomitante com o processo de industrialização e urbanização, contemplando o currículo como um campo sistemático de trabalho na educação.

Ora, ainda que não existisse formalmente, há teóricos que defendem que o currículo esteve presente em todas as formas de produção do conhecimento e da educação ao longo dos séculos. Certo é que o currículo está associado ao momento histórico vivenciado, norteando a relação dos sujeitos com os conhecimentos produzidos e buscando aperfeiçoar suas aptidões e competências.

Saindo da esfera histórica em direção à esfera conceitual, Saviani (1994) aponta que o currículo escolar consiste na representação de toda a trajetória que um aluno deve percorrer durante os estudos, envolvendo conteúdos estudados e atividades realizadas diante da tutela escolar, sendo tal trajetória expressa em um documento. No entanto, o autor aponta que a definição de currículo é bastante ampla, o que reitera a necessidade de abordar esse tema



separadamente para aprofundar as discussões que o associam ao fenômeno da Educação do Campo.

Virgínio et al. (2020) defendem que as concepções de currículo são produto das formas de representação variáveis de acordo com as condições históricas, sociais e culturais do cenário no qual está inserido o sistema escolar:

Portanto, conceber um currículo construído coletivamente é defender o papel político da escola. A construção de espaço-tempos de diálogo, de conversação, de escuta atenta, de troca de saberes, de imaginação e de criação, de reconhecimento do singular – sobretudo subjetividades -, de partilha de histórias, medos, necessidades e esperanças, de questionamentos à realidade, envolve uma forma de vivência curricular que desafia a escola, e sua comunidade, mais ou menos próxima, a rever e/ou reinventar seu cotidiano (VIRGÍNIO et al: 2020, p. 387).

Ao concebermos a educação do século XXI tem-se que o currículo em muito se transformou se comparado a momentos anteriores. Um exemplo disso foi a disseminação das novas tecnologias voltadas para fins educacionais, incluindo não apenas as tecnologias utilizadas na sala de aula (*smartphones*, *tablets*, computadores, dentre outros), mas também outras ferramentas como o Ensino a Distância mediado pela internet. Se as tecnologias e o movimento desempenhados ao longo dos períodos de industrialização acabaram influenciando no currículo escolar, é natural que as transformações e inovações dos tempos atuais acabem influenciando invariavelmente no currículo atual, uma vez que não é possível separar o currículo do momento histórico vivenciado, assim como não é possível separar o currículo das manifestações e expressões políticas representadas por ele. Essa é uma breve apresentação daquilo em que consiste o currículo escolar, concepção que será aprofundada mais adiante, especificamente ao tratar da Educação do Campo com ênfase curricular.

Das Competências Socioemocionais no Currículo Escolar

Antecedendo a discussão de um currículo voltado para as competências socioemocionais na Educação do Campo, é de fundamental relevância abordar no que consistem tais competências. Ciervo (2019) aponta que a inserção de competências no currículo é um debate que envolve inúmeras áreas, como Educação, Economia, Psicologia, Jornalismo e Administração, de modo que



cada campo de atuação se refere ao tema de modo distinto, gerando uma polissemia discursiva, a qual dificulta o mapeamento do tema, mas não impede a visualização da proliferação do debate a respeito do assunto. Uma competência pode ser definida a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como a mobilização de conhecimentos (ou seja, de conceitos e procedimentos, habilidades, práticas cognitivas e socioemocionais, atitudes e valores) que envolvem as demandas cotidianas no pleno exercício da cidadania e do mundo de trabalho. No entanto, o autor defende que, embora as competências socioemocionais constem na BNCC, elas surgem de modo tímido e rápidos, sem aprofundar o que significaria o desenvolvimento de tais competências no seio escolar:

Para que ocorra a formação plena-integral do aluno, torna-se necessário (...) o desenvolvimento de competências cognitivas e competências socioemocionais, entendidas como fundamentais para viver no século XXI. Deste modo, conectar a escola com os propósitos da educação integral passa por orientar o currículo para o desenvolvimento das competências, sendo estas o centro gerador das intencionalidades e práticas pedagógicas (CIERVO: 2019, pp. 12-13).

De acordo com Gondim, Morais e Brantes (2014) as competências emocionais são fundamentais para o desenvolvimento de competências voltadas para o trabalho e para o pleno exercício da cidadania, as considerando não como atributos inatos, mas sim como capacidades adquiridas ao longo do processo de socialização familiar, educacional e profissional. As autoras defendem que a aprendizagem desempenha um papel importante em tal processo, no qual as emoções encontram-se fortemente implicadas. As competências socioemocionais, nesse sentido, se situam no domínio de processo afetivos, emocionais, pessoais e interpessoais, assegurando um domínio transversal que permite ao indivíduo a mobilização de recursos pessoais ao nível do saber (conhecimento), do fazer (aplicação técnica) e do querer (atitudes e valores), assegurando a aprendizagem, o desenvolvimento e a transferência de tais capacidades socioemocionais para outros contextos.

Coelho, Sousa e Marchante (2014) destacam a relevância das competências socioemocionais no mundo de trabalho ao tratar especificamente



do exercício profissional dos professores: para estes profissionais o domínio de competências assegura a realização de um trabalho pedagógico de qualidade, estabelecendo um elo com os alunos e contribuindo para que os mesmos, por si só, possam desenvolver e dominar tais aptidões.

Para Santos et al. (2018) podem ser definidas as competências necessárias para o preparo dos alunos para os desafios do século XXI são classificadas em duas vertentes, sendo a primeira envolvendo competências reconhecidas e mensuradas pelos sistemas educativos (as competências cognitivas, relacionadas às disciplinas e aos referentes aspectos cognitivos) e aquelas que não fazem parte necessariamente do sistema do ensino, mas de tamanha relevância, que são as competências socioemocionais. De acordo com os autores, é possível citar seis conjuntos de traços, comportamentos e habilidades relacionados a tais competências, na seguinte disposição:

Variáveis, como atitude, valores, interesse e curiosidade;

Variáveis de temperamento e personalidade, como a abertura a novas experiências, capacidade de amar e de tomar consciência, extroversão e estabilidade emocional;

Variáveis sociais que envolvem competências como liderança, sensibilidade social e a habilidade de trabalhar com os outros;

Construtos voltados para a (auto) eficácia, autoestima e identidade pessoal;

Hábitos de trabalho, como esforço, disciplina, persistência e controle do tempo; e

Emoções direcionadas a tarefas específicas, como o entusiasmo e a ansiedade.

Ora, tanto as competências cognitivas como as competências socioemocionais devem ser consideradas no contexto de ensino atual, posto que não basta o domínio de competências técnico-científica sem o desenvolvimento de competências voltadas para o desenvolvimento humano. Diante desse entendimento, é possível discutir as competências educacionais e o currículo escolar especificamente no contexto da Educação do Campo.



A Educação do Campo e a defesa por um Currículo voltado para as Competências Socioemocionais

Como visto, para o desenvolvimento integral do ser humano concebendo perspectivas voltadas para o exercício de atividades profissionais e da cidadania, as competências socioemocionais são fundamentais. Embora não haja consenso dentre os autores utilizados na elaboração do presente estudo quanto à necessidade de tais competências constarem ou não no currículo escolar de modo formal, é unânime o entendimento dentre os mesmos quanto à relevância do desenvolvimento de competências socioemocionais no âmbito educacional.

No mesmo sentido, ao vislumbrar a Educação do Campo é necessário concebê-la como um desafio para a educação dos novos tempos, posto que ela conta com uma série de particularidades, o que a torna igualmente desafiadora no campo de definição e aprofundamento curricular. Thiesen e Oliveira (2012) apontam que no Brasil, a maior parte dos textos e pesquisas que abordam a educação do campo destinam alguma consideração sobre os problemas relacionados ao currículo, ainda que a maior parte das publicações não sejam voltadas especificamente para a análise dessa problemática e para a procura de soluções

Assim:

Aspecto igualmente importante e relativamente consensual nos textos analisados refere-se à ideia de que o problema curricular da educação do campo não pode ser discutido e tratado sob os fundamentos da concepção burguesa de escola, já que, segundo seus autores, esta foi pensada, organizada e instituída para realidades urbanas visando atender, sobretudo, as demandas das sociedades capitalistas. Sendo assim, questiona-se toda e qualquer proposição formulada à luz das concepções pedagógicas convencionais, sejam elas conservadoras, liberais ou progressistas (THIESEN; OLIVEIRA: 2012, pp. 14-15).

O contexto rural foi historicamente ignorado no âmbito educacional, desconhecendo plenamente a falta de infraestrutura e outros aspectos relacionados à vida no campo, como a exposição precoce das crianças e adolescentes ao trabalho rural. Ademais, quando se pensa na Educação do Campo, o pensamento remete ao ensino de competências cognitivas, como o a capacidade de resolver corretamente problemas matemáticos de maior ou

menor complexidade ou a capacidade de desenvolver textos e redações que sigam uma ordem lógica, a título de exemplos, desconsiderando a dimensão social e emocional da educação voltada para esses indivíduos.

Carvalho e da Silva (2017) defendem que o ato de potencializar o desenvolvimento de competências socioemocionais da população discente é um imperativo de um Estado que busca extrair da população a potência produtiva, inclusive ao minimizar situações que possam gerar despesas futuras ligadas às áreas da segurança, da saúde e da educação, o que constata a emergência de currículos socioemocionais, que contem com as habilidades necessárias para o século XXI.

É evidente que não se pode tratar a Educação do Campo como o desenvolvimento de um sistema inflexível que envolva a criação de métodos programados para que sejam vislumbradas as competências socioemocionais: o Brasil é um país muito grande e, ao considerar o contexto rural da região Sul do país, por exemplo, são observados contextos sociais e educacionais bastante distintos do que os observados na região do Nordeste. Em determinados contextos rurais, as populações já possuem contato com as novas tecnologias, enquanto em outras ainda não. Essa afirmação exemplifica o pensamento de um currículo escolar que enfatize as competências e habilidades próprias às necessidades educacionais dos discentes inseridos no âmbito rural, não estabelecendo um único método de ensino que contemple um currículo voltado para todas as regiões e cidades brasileiras.

De acordo com Azevedo (2017, p. 47) “educar o humano em suas várias dimensões, sobretudo em sua dimensão emocional, envolve um empenho para além da formulação e implementações de currículos”. No caso da Educação do Campo, os currículos estão mais voltados para o desenvolvimento das competências cognitivas, o que pode inclusive contribuir para os índices de evasão e de fracasso escolar no contexto rural, posto que os conhecimentos apresentados aos alunos por muitas vezes não são vislumbrados como conhecimentos necessários para o decorrer de suas vidas, tanto profissional quanto pessoalmente. Um currículo que enfatize também as competências



socioemocionais, nesse sentido, pode contribuir para promover a permanência dos alunos no ensino regular, otimizando o processo de ensino-aprendizagem:

O ensino formativo carece de uma maior atenção para o indivíduo e suas dimensões, que não se apresentam apenas nos aspectos científicos e cognitivos. A dimensão emocional no processo de formação humana influencia diretamente na vida do indivíduo, no entanto, quando esses aspectos são desconsiderados no processo educativo o clima emocional pode interromper ensinamentos importantes, gerando falta de interação do aluno, que não se sente à vontade para expressar o que sentem e se posicionarem criticamente. Contudo, quando desenvolvem competências socioemocionais aprendem a conhecer e lidar melhor com suas emoções tornando-se bem-sucedidos em todas as áreas da vida. Esse conceito no âmbito escolar proporciona ao aluno e ao ambiente um espaço favorável ao ensino, na qual os indivíduos aprendem a entender as emoções dos outros e em si mesmos e desenvolvem a longo prazo relacionamentos intra e interpessoais positivos que compõem um dos objetivos da educação emocional (AZEVEDO: 2017, p. 48).

Um currículo que considere as competências socioemocionais da Educação do Campo pode, desta forma, representar a melhoria do movimento em âmbito nacional, contribuindo para a melhoria da educação no cenário rural. Com o desenvolvimento dessas competências, os alunos passam a reconhecer a importância não tão somente de tais habilidades, mas também das habilidades técnicas e cognitivas para o seu pleno desenvolvimento como seres humanos, inclusive no âmbito das relações de trabalho na terra.

Para Freire (2019, p. 45) os aspectos socioemocionais “são indissociáveis dos aspectos cognitivos, ou seja, as aprendizagens não se desenvolvem de maneira separada, mas se complementam, tornando-se fundamental para formação social do indivíduo uma valorização da dimensão humana”, sendo que, para a formação integral dos indivíduos a BNCC considera que o reconhecimento do contexto histórico e cultural, a comunicação e criatividade, capacidade de analisar criativamente e de participar, dentre outros aspectos, requerem o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação disponível, atuar com discernimento e responsabilidade, aplicar conhecimentos para a resolução de problemas, ter autonomia para tomar



decisões, ser proativo para identificar dados de uma situação e buscar soluções, convivendo e aprendendo com diferenças e diversidades.

Ainda segundo a autora supramencionada as habilidades socioemocionais são utilizadas diariamente na vida cotidiana, o que representa o desenvolvimento integral do ser humano na Educação do Campo, fazendo inclusive com que o mesmo compreenda a necessidade de desenvolvimento de outras habilidades. As competências socioemocionais também são trabalhadas ao valorizar o conhecimento prévio dos alunos, permitindo que os mesmos realizem a troca de saberes no contexto da sala de aula, estabelecendo tanto a aplicabilidade de conhecimentos técnicos para o seu dia-a-dia quanto para a aplicabilidade de seus conhecimentos prévios-pessoais para o aprofundamento teórico na sala de aula.

Justamente por esses aspectos, é prudente a defesa de um currículo escolar voltado para a educação do campo que compreenda a necessidade de desenvolvimento das competências socioemocionais. Ademais, conforme destacado anteriormente, o movimento de Educação do Campo compreende o engajamento de uma luta política, exercício da cidadania e consolidação da democracia. O indivíduo somente pode se desenvolver integralmente para a atuação nesses termos na sociedade contemporânea se desenvolver habilidades humanas fundamentais.

Ao considerar os seis conjuntos de competências socioemocionais apresentados no item 04 deste artigo¹, é possível pensar em um currículo onde os conhecimentos dispostos estimulem a curiosidade e o desejo de aprender no caso da Educação do Campo, fazendo com que os alunos moldem suas personalidades e tomem consciência das dimensões de seus seres, promovendo mudanças pessoais e sociais, estimulando o trabalho em conjunto, valorizando a autoestima e a identidade pessoal. O aluno do campo se torna

¹ Reiterando: 1. Variáveis, como atitude, valores, interesse e curiosidade; 2. Variáveis de temperamento e personalidade, como a abertura a novas experiências, capacidade de amar e de tomar consciência, extroversão e estabilidade emocional; 3. Variáveis sociais que envolvem competências como liderança, sensibilidade social e a habilidade de trabalhar com os outros; 4. Construtos voltados para a (auto) eficácia, autoestima e identidade pessoal; 5. Hábitos de trabalho, como esforço, disciplina, persistência e controle do tempo; e 6. Emoções direcionadas a tarefas específicas, como o entusiasmo e a ansiedade.



mais autônomo e independente no seu processo de construção do conhecimento a partir do desenvolvimento de um currículo que o ensine como gerir melhor o seu tempo e como se esforçar para produzir os resultados almejados e a alcançar os fins e objetivos educacionais traçados. Desenvolvem-se assim comportamentos e atitudes voltados para o desenvolvimento educacional integral do discente, os quais o acompanharão ao longo de toda a vida.

Se o currículo considerar as competências socioemocionais em todas as fases da educação no campo, o mesmo irá estimular a permanência na escola, uma vez que os alunos compreenderão a necessidade de seu desenvolvimento integral para que os mesmos possam colher frutos desse desenvolvimento ao longo da vida, tanto no âmbito pessoal, quanto no âmbito profissional.

Em contrapartida, também é a partir dessas habilidades que é possível expandir os horizontes dos alunados a partir da Educação do Campo: existem outras alternativas para tais alunos que extrapolam o trabalho rural e agropecuário. Os alunos podem, por exemplo, conceber novas perspectivas de atuação profissional a partir do interesse em pesquisas, inclusive enriquecendo e buscando soluções e inovações para o trabalho no campo. Ademais, é possível estimular tais alunos para que suas trajetórias educacionais não se encerrem ao fim do ensino médio, os direcionando para o ensino superior de acordo com suas ambições e aspirações, considerando os conhecimentos adquiridos ao longo da trajetória escolar.

Certo é que um currículo voltado para as competências socioemocionais no âmbito da Educação do Campo pode produzir uma série de benefícios para o movimento e para a educação brasileira como um todo, não sendo um excludente das demais competências abordadas e trabalhadas em sala de aula, mas sim as complementando e sendo complementadas por tais competências.

Considerações Finais

O Brasil é um país que historicamente sempre enfrentou dificuldades e obstáculos para a consolidação de uma educação de qualidade. Se o problema é generalizado, ele é ainda mais intenso no cenário da educação voltada para as populações rurais, as quais possuem maiores índices de evasão escolar e de



analfabetismo. Com o advento do Diploma Constitucional de 1988 e a retomada dos trabalhos do movimento Educação do Campo, passaram a ser vislumbradas políticas públicas e programas que compreendam o cenário da educação rural como um todo.

A Educação do Campo se estruturou como um movimento de busca por uma educação de qualidade e pela consolidação da democracia ao estabelecer a educação como um direito estendido a todos. No entanto, as discussões e a parte majoritária dos estudos voltados para esse movimento no âmbito do currículo escolar concentram-se na aquisição de competências técnicas e científicas, com o domínio de habilidades para a realização de cálculos ou de capacidades para redigir e elaborar textos coerentes, desconsiderando a dimensão Socioemocional da educação.

O presente estudo consistiu em uma tese em defesa de um currículo escolar voltado para as competências socioemocionais no caso da Educação do Campo. Conforme apontado, o currículo que considera as emoções socioemocionais deve também reconhecer as competências e conhecimentos prévios-pessoais dos alunos inseridos em tal contexto, auxiliando os mesmos na aquisição de competências que contribuam para o desenvolvimento integral dos alunos, tanto no âmbito pessoal quanto no âmbito profissional.

A presença das competências socioemocionais no âmbito da Educação do Campo, vide exposto, pode contribuir para o enfrentamento de diversos problemas relacionados à educação no meio rural, sobretudo ao estimular a permanência dos alunos na escola e os fornecendo mais autonomia e dependência em seus processos de construção do conhecimento, os ensinando a “aprender a aprender” e influenciando em todo o decorrer de suas vidas.

A tese defendida no presente artigo, nessa mesma direção, não desconsidera ou diminui a importância de outras competências fundamentais para o desenvolvimento educacional e humano dos alunos do campo: tais competências devem ser complementadas pelas competências socioemocionais na mesma medida em que as complementam. Não se trata de privilegiar as competências socioemocionais em detrimento de outras, mas sim de valorizá-las e as estabelecer no currículo escolar.



Outro ponto a ser considerado é que não se pode considerar a educação voltada para o meio rural no Brasil como algo inflexível. No estudo, fora citado o exemplo das regiões rurais do sul do país, as quais são bastante distintas das regiões rurais do Nordeste. É fundamental compreender, no entanto, que as habilidades socioemocionais devem estar contempladas no currículo escolar, diante dos benefícios do trabalho realizado com tais competências para o enfrentamento dos desafios da Educação do Campo.

O foco do presente estudo se deu no levantamento de argumentos e na realização de uma análise que defende um currículo escolar que conte com as competências socioemocionais no âmbito da Educação do Campo. Trata-se de um estudo inédito, uma vez que a maior parte das publicações realizadas sobre tais temas no caso brasileiro não consideram a especificidade do currículo voltado para as competências socioemocionais no contexto da Educação do Campo.

Desta forma, conclui-se que a inserção de competências socioemocionais pode ser extremamente benéfica para a Educação do Campo e para a educação rural como um todo, inclusive ao contribuir para o enfrentamento dos desafios contemporâneos do movimento, posto que o currículo sempre deve considerar o contexto histórico e social no qual o mesmo está inserido.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, A.K.A. **Educação Emocional: aplicação do currículo PATHS no desenvolvimento de competências socioemocionais**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras-Espanhol) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

CARVALHO, R.S; DA SILVA, R.R.D. **Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 173-190, jan./mar. 2017.

CIERVO, T.J.R.C. **A Centralidade das Competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

COELHO, V; SOUSA, V; MARCHANTE, M. **Desenvolvimento E Validação Do Questionário De Avaliação De Competências Socioemocionais Versão Professores**. INFAD Revista de Psicologia, n. 2, v. 1, 2014.



FREIRE, L.S. **Competência Socioemocional: Analisando a perspectiva paradigmática da Base Nacional Comum Curricular**. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

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

GONDIM, S.M.G; MORAIS, F.A; BRANTES, C.A.A. **Competências Socioemocionais: Fator-Chave no Desenvolvimento de Competências para o Trabalho**. Revista Psicologia: Organizações e Trabalho, 14(4), out-dez 2014, pp . 394-406.

MASCARENHAS, I.V; GIORI, R. **Um Olhar Crítico Sobre O Currículo Escolar: Do Tradicional Ao Multicultural**. Revista Psicologia & Saberes, v. 9, n. 19, 2020.

MOLINA, M.C; ANTUNES-ROCHA, M.I; MARTINS, M.F.A. **A produção do conhecimento na licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da educação do campo**. Revista Brasileira de Educação, v. 24, 2019.

MOLINA, M.C; FREITAS, H.C.A. **Avanços e Desafios na Construção da Educação do Campo**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MOREIRA, A.F.B; SILVA, T.T. **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MUNARIM, A. **Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011.

NASCIMENTO, C.G. **Educação do Campo e Políticas Públicas para além do Capital: Hegemonias em Disputa**. Tese (Pós-Graduação em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SANTOS, M.V et al. **Competências Socioemocionais: Análise da Produção Científica Nacional e Internacional**. Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, 11(1), 2018, 04-10.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SILVA, L.H. **Educação do Campo e Pedagogia da Alternância. A experiência brasileira**. Rev.de Ciências da Educação, n. 5, jan./abr. 2008.

SOUZA, R.S; DIESEL, V. **Metodologia da Pesquisa**. Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria, 2008.

THIESEN, J.S; OLIVEIRA, M.A. **O lugar do currículo na/da educação do campo no Brasil: aproximações e teorias curriculares**. R. Educ. Públ., Cuiabá, v. 21, n. 45, jan./abr. 2012.



VIRGINIO, A.S et al. **Território Vivo, Saberes Locais E Currículo Escolar: Problemáticas E Possibilidades**. Revista Humanidades e Inovação v.7, n.7.7 - 2020.

Sobre as autoras

Debora Zago Bissaro

dzbissaro@gmail.com

Bacharel em direito, licenciada em pedagogia e artes e mestra em ensino na educação básica (ceunes).

Déborah Zago Santos

debinha_dzslfr0217@hotmail.com

Licenciada em pedagogia e pós graduada em tradução e interpretação de libras.



Projeto profissional do jovem e sua contribuição para o protagonismo e (re)afirmação de jovens do campo

Youth professional project and its contribution to protagonism and (re) affirmation of young people

Eric de Oliveira
Mônica Aparecida Del Rio Benevenuto

Resumo: Este artigo é parte da dissertação de mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola da UFRRJ, que teve como foco de investigação o projeto profissional dos jovens egressos da Escola Família Agrícola de Jaguaré. Neste artigo expomos parte de uma pesquisa desenvolvida por meio de um recorte temporal, compreendido entre os anos de 2011 e 2016. O objetivo é refletir, a partir da realização dos projetos, sobre o alcance dessa proposta pedagógica nas perspectivas de jovens profissionais que concluíram o curso Técnico em Agropecuária na Escola Família Agrícola de Jaguaré, e sua contribuição para o seu envolvimento e permanência no cotidiano do campo. Os resultados revelaram que os jovens colocaram em prática os projetos, deram continuidade dos estudos e permanência no campo, mantendo-se economicamente por meio de atividades agropecuárias com a família e outros jovens desenvolveram atividades pluriativas. A conclusão aponta que o projeto profissional do jovem proposto pela escola faz parte de um projeto para manter o compromisso de reconhecer os jovens como atores protagonistas de transformação do campo e seu envolvimento com a comunidade local.

Palavras-chaves: Técnico em Agropecuária, Jovens Rurais, Campo.

Abstract: This article is part of the master's dissertation of the Graduate Program in Agricultural Education at UFRRJ, which focused on the professional project of the young graduates of the Escola Família Agrícola de Jaguaré. In this article we expose part of a research developed through a time frame, between the years 2011 and 2016. The objective is to reflect, from the realization of the projects, on the scope of this pedagogical proposal in the perspectives of young professionals who concluded the Technical Course in Agriculture at Escola Família Agrícola de Jaguaré, and its contribution to their involvement and permanence in the daily life of the countryside. The results revealed that the young people put the projects into practice, continued their studies and stayed in the countryside, maintaining themselves economically through agricultural activities with the family and other young people developed pluriactive activities. The conclusion points out that the professional youth project proposed by the school is part of a project to maintain the commitment to recognize young people as protagonists in the transformation of the countryside and their involvement with the local community.

Keywords: Agricultural Technician, Rural Youth, Countryside.

Introdução

O presente artigo denota algumas reflexões sobre a realidade dos jovens do campo, sobretudo dos egressos da Escola Família Agrícola de Jaguaré (EFAJ). A EFAJ, assim como as demais Escolas Famílias Agrícolas, tem por



objetivo trabalhar a Pedagogia da Alternância, com a formação das crianças, adolescentes e jovens, os quais em sua maioria são do campo.

A missão educacional da EFAJ é preparar o (a) jovem por meio da formação integral e profissional em atividades produtivas ligadas ao campo nos aspectos técnicos, administrativos e ambientais da produção, do beneficiamento e/ou prestação de serviços de assistência técnica e extensão rural em vista de promover o desenvolvimento sustentável e solidário do seu meio. O enfoque profissionalizante do curso está na formação de jovens capazes de gerenciar atividades produtivas e/ou profissionais, de maneira autônoma e com qualificação para desenvolver atividades ligadas ao espaço rural (PPP, 2015).

Esta perspectiva é uma via para proporcionar aos jovens a oportunidade de protagonizar iniciativas que contribuam não só para o desenvolvimento de seu território, mas, sobretudo que lhes proporcionem a autorrealização pessoal e profissional, como membro comprometido com sua comunidade que seja capaz de reconhecer sua capacidade de liderança como jovem empreendedor, e possibilitar sua permanência no campo em prol de uma garantia de vida melhor, por meio do desenvolvimento rural sustentável.

Diversos estudos atuais no Brasil e em outros países apontam para a tendência da saída de jovens do campo rumo às cidades. O que torna a questão foco do debate atual é o contexto da política de reforma agrária que vem sendo implementada no Brasil desde 1985. Nesse caso, autores como Abramovay et al. (2005) apontam para a reversão no quadro de migração do campo para a cidade provocada pelo assentamento em massa de famílias no meio rural. Porém, segundo o autor, essa reversão estaria comprometida pelo êxodo dos jovens. Essa situação seria agravada pela tendência de migração maior entres os jovens, provocando o que ele denominou de “masculinização dos campos”.

Para Castro (2010) “ficar ou sair” do campo é mais complexo do que a leitura da atração pela cidade e nos remete à análise de juventude como uma categoria social chave pressionada pelas mudanças e crises da realidade no campo, e para a qual a educação do campo tornou-se uma questão estratégica. De acordo com Brancolina Ferreira (2010), em entrevista ao IPEA - Instituto de



Pesquisa Econômica Aplicada¹, o jovem rural é categoria chave para a reprodução do campo e a agricultura familiar. Os jovens tem um papel além dos jovens urbanos, tem a continuação da unidade de produção familiar rural. A propriedade familiar é dividida até certo ponto, ou seja, com isso, boa parte dos jovens precisam buscar outra forma de trabalho.

A pluriatividade presente no modo de vida das famílias rurais demonstra que essa é uma estratégia altamente promissora para o desenvolvimento local. Potencialidades que o campo sempre pode oferecer, mas por falta, tanto de políticas públicas locais como pela carência de uma mentalidade empreendedora baseada no associativismo e cooperativismo, agora estão sendo cultivados de maneira sustentável por iniciativa dos movimentos sociais do campo, sindicatos, escolas famílias agrícolas e institutos. Com a participação das famílias nesses espaços o processo de formação é maior e pode aumentar a capacidade de desenvolver em suas comunidades e propriedades.

A Escola Família Agrícola com a oferta do Curso Técnico em Agropecuária tem formado novos profissionais que estão inseridos em uma nova realidade rural na região, ao passo que cresce a expectativa referente ao potencial agrícola e de mercado. Para a EFAJ esse desenvolvimento deve estar integrado às conquistas sociais, de tal forma que compreende não existir desenvolvimento real sem essas conquistas. Tendo em vista prepararem um profissional flexível e apto a desempenhar por meio de suas habilidades, a competência apreendida, permitindo constante atualização, aquisição de novas formas de conhecimento, a integração entre trabalho e escola, visando à qualidade e a sustentabilidade econômica, social e ambiental, em consonância com a filosofia educacional das EFAs.

Nesta proposta educativa, o projeto profissional do jovem é visto como resultado concreto da formação dos jovens, sendo indicador das aprendizagens ao longo do processo. A escola com o sistema empreendido pela Pedagogia da Alternância vem acompanhada de um conjunto de princípios educativos, onde

1 Entrevista veiculada no programa de TV do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea. Apresentação feita pelo jornalista Ricardo Wegrzynovski. Vídeo postado no Youtube em 17 de abril de 2010. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=LE3tZv8Cq1U>. Acesso em 16 jul 2020.



seu objetivo principal é não desvincular os jovens educandos de suas famílias e de seu meio de convívio. Com esta perspectiva, o projeto é um instrumento que contribui para que o estudante, partindo da identidade do grupo familiar, dos seus objetivos e planos de futuro, perceba a unidade de produção da sua família ou a comunidade como espaço para empreender uma alternativa viável à sua realidade. O PPJ é compreendido, do ponto de vista didático-pedagógico, como um componente curricular, um elemento que tem a função de sistematizar o conhecimento adquirido pelo estudante, organizar as informações oriundas do seu conhecimento produzido na vivência familiar e comunitária e nos momentos de aprofundamento da sua realidade socioprofissional.

A escolha e interesse em discutir e escrever sobre esse tema parte da formação e convivência com o campo e atuação em escolas rurais. Embasado nessa ideia, surge nosso objetivo de refletir, a partir da realização dos projetos, sobre o alcance dessa proposta pedagógica nas perspectivas desses jovens profissionais proporcionando seu envolvimento e permanência no cotidiano do campo.

O texto que segue está organizado em quatro sessões: na primeira retratamos o panorama da Escola Família Agrícola de Jaguaré, contextualizando com sua proposta pedagógica em relação à Pedagogia da Alternância, Educação do Campo, Formação Integral e os Projetos Profissionais do Jovem; na segunda, expomos o processo metodológico que embasa este estudo. Na terceira, apresentamos os resultados alcançados e discussões feitas a partir do objetivo central. Na última parte trazemos uma pequena conclusão sobre a questão discutida ao longo destas páginas.

A realidade da EFA de Jaguaré

A EFA de Jaguaré surgiu como alternativa para dar respostas aos problemas socioeconômicos e políticos do meio rural os quais ocasionavam a expulsão dos pequenos e médios proprietários de suas terras. Tem sua origem na luta das famílias de agricultores que estavam preocupados com a carência de uma educação para os jovens rurais, o êxodo rural, a expansão do agronegócio. Estas famílias reivindicavam uma educação própria e apropriada



para a continuidade dos estudos dos filhos, com ênfase no desenvolvimento rural sustentável e solidário do campo.

Até o ano de 1990, a escola ofereceu o Curso Supletivo de Suplência em Nível de 1º Grau, ao mesmo tempo em que a realidade do município exigia o curso de 2º Grau na modalidade profissionalizante. Com a proposta de atender as demandas do meio rural e sua profissionalização, no ano de 1989, por meio de uma administração de caráter popular com participação comunitária, foram criadas três escolas comunitárias municipais rurais de ensino fundamental nas regiões de Giral, São João Bosco e Japira.

Um projeto embasado na Pedagogia da Alternância que proporcionou a mudança do curso de suplência da EFA de Jaguaré para o curso de 2º Grau profissionalizante – Técnico em Agropecuária, nos moldes do Parecer CEE n: 45/72. Mantendo a proposta da Pedagogia da Alternância e da participação comunitária e dos movimentos sociais, atualmente a escola oferece o curso Técnico em Agropecuária dentro do eixo tecnológico recursos naturais, na modalidade em alternância.

A Pedagogia da Alternância caracteriza-se, por uma formação com períodos alternados de vivência e estudos na escola e na família no seu meio socioprofissional acompanhados pelos monitores e pelos pais, garantindo a formação integral do jovem e a aplicação dos instrumentos pedagógicos que são próprios e apropriados para uma educação de qualidade, uma vez que a educação do campo é direito de todos.

De acordo com o Coordenador Administrativo da EFAJ, a oferta do curso técnico em agropecuária, foi uma reivindicação das famílias de agricultores que desejavam uma educação própria e apropriada para continuidade dos estudos dos filhos, com ênfase na meta do desenvolvimento rural sustentável e solidário do campo. Esse anseio tornou-se real e está comprovado, na medida em que ao terminar o curso, os estudantes estão exercendo várias atividades no meio agrícola e na extensão rural, dando continuidade aos estudos no mesmo campo da formação.

Partindo desses pressupostos, Molina (2009) esclarece que a legislação educacional do campo está aliada aos dispositivos da Constituição Federal, e



está também definida na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), lei no 9.394/1996, nos seus artigos 23, 26 e 28, a especificidade do campo no que diz respeito ao social, cultural, político e econômico. No caput do artigo 28 da LDB, encontra-se a garantia do direito dos sujeitos do campo à construção de um sistema de ensino adequado à sua diversidade sociocultural, requerendo das redes as necessárias adaptações de organização e metodologias, e currículos que contemplem suas especificidades.

O objetivo da EFAJ é preparar o (a) jovem com formação integral e profissional em atividades produtivas ligadas ao campo nos aspectos técnicos, administrativos e ambientais da produção, do beneficiamento e/ou prestação de serviços de assistência técnica e extensão rural em vista de promover o desenvolvimento sustentável e solidário do seu meio. O enfoque profissionalizante do curso está na formação de jovens capazes de gerenciar atividades produtivas e/ou profissionais, de maneira autônoma e com qualificação para desenvolver atividades ligadas ao espaço rural (PPP, 2015).

Este serviço de educação contribui para o desenvolvimento territorial por meio do fortalecimento da agricultura familiar e da extensão rural, estimulando a diversificação agropecuária, a produção sustentável, o cuidado com o meio ambiente, a geração de renda e a qualidade de vida, propiciando o empreendedorismo e o protagonismo dos estudantes e egressos, tanto em nível familiar como comunitário.

Em consonância com o objetivo da escola e com esse pensamento, Caldart (2009, p.259) afirma que:

A Educação do Campo projeta a educação para além das cercas da escola, propondo princípios de educação que partem das lutas e reforçam as práticas sociais. É concebida pelos trabalhadores para que eles tenham o direito de acessar os conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, mas que possam, além disso, fazer crítica, problematizar e construir novos saberes na interação dos diversos saberes. E que estes contribuam na solução dos problemas e sejam para outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho dos princípios capitalistas.

As ideias de Caldart (2009) nos permitem dizer que o processo de luta dos povos organizados do campo trouxe a especificidade da Educação do



Campo associada à produção da vida, do conhecimento e da cultura do campo, evidenciando o direito de estudar no lugar onde vivem.

A EFAJ, com a oferta do Curso Técnico, tem formado profissionais os quais estão inseridos em uma nova realidade rural na região, ao passo que cresce a expectativa referente ao potencial agrícola e de mercado. Nas EFAs, os jovens são orientados a entenderem de forma crítica os porquês das mudanças que acontecem na realidade do campo. Isso, aliado ao processo de ajuda ao sujeito, à pessoa, ao conhecimento de si próprio, da sociedade em que vive, permite-lhe alcançar sua própria autonomia e uma adequada integração no âmbito social. Nesse sentido, a formação profissional propõe colocar os jovens em situações novas por meio da elaboração do Projeto Profissional do Jovem - PPJ.

Na Pedagogia da Alternância, o saber prático obtido junto à família, na execução das tarefas e a teoria obtida na escola durante a troca de experiências e absorção dos conteúdos ensinados, se fundem. Assim, podem auxiliar e aprofundar a compreensão do que ocorre no dia a dia, na família e na escola, onde o conhecimento emerge, se amplia e se consolida, facilitando ao jovem alternar e valorizar aquilo que ele faz e sabe. É na vinculação do conhecimento escolar com o envolvimento da família, que o jovem reflete sobre seu meio e elabora seu marco de referência (PPP, 2015).

Durante o processo de formação, conforme retrata Oliveira (2018, p.16):

Os estudantes são orientados a entenderem de forma crítica a causa das mudanças no ambiente, no homem e na sociedade. Nesse sentido, a formação profissional propõe colocar os jovens em situações novas por meio da elaboração do Projeto Profissional do Jovem. Desde o início da formação profissional o estudante adquire elementos que lhe permitem aperfeiçoar sua capacidade de projetar, mas é na 4ª série do Ensino Médio Profissionalizante, orientado pela disciplina de Planejamento e Projeto que o estudante sistematiza e apresenta o seu projeto. O PPJ é visto como resultado concreto da formação dos jovens sendo indicador das aprendizagens ao longo do processo.

Para o monitor da disciplina de Planejamento e Projeto e orientador do PPJ, os estudantes precisam desenvolver as competências e habilidades que estão inseridos no plano de curso e o mesmo é compreendido do ponto de vista didático-pedagógico, como um componente curricular, um elemento que tem a



função de sistematizar o conhecimento adquirido pelo estudante, hospedar e organizar as informações oriundas do seu conhecimento produzido na vivência familiar e comunitária e nos momentos de aprofundamento da sua realidade socioprofissional.

O PPJ é um dos instrumentos pedagógicos do Plano de Curso da EFAJ e tem como objetivo aprender a projetar considerando todos os aspectos que influenciam no desenvolvimento de uma atividade profissional, utilizando as potencialidades do meio socioprofissional do jovem de maneira que seja aplicável economicamente, nos princípios da tecnologia apropriada e ainda possibilitar o emprego autônomo e renda parcial ou integral para o estudante e sua família.

A confecção do projeto não exige simplesmente que os estudantes comecem logo o diagnóstico, mas que aprendam para que ele sirva, como é feito e como se articula com as fases seguintes. É necessário que os jovens experimentem diagnosticar situações ligadas à sua realidade, sobre a qual já têm informações significativas. A elaboração do projeto ao longo do processo de formação torna o mesmo um instrumento de pesquisa, de reconhecimento pelo próprio jovem das práticas da sua família e, de forma mais geral, da agricultura familiar, assim como de aplicação dos conteúdos.

De acordo com o PPP (2015), o PPJ é um instrumento que contribui para que o estudante, partindo da identidade do grupo familiar, dos seus objetivos e planos de futuro, perceba a unidade de produção da sua família ou a comunidade como espaço para empreender uma alternativa viável a sua realidade. Para Oitaven (2014), o PPJ é um instrumento que pode exercer papel de extensão, estreitando a comunicação entre os saberes acadêmicos, desenvolvidos nas universidades, instituições e empresas de pesquisas e o saber dos agricultores desenvolvidos no dia-a-dia de suas atividades agrícolas.

O projeto deve também permitir, concomitantemente, o entendimento sobre a necessidade de ampliar horizontes e de construir redes de relações que viabilizem iniciativas inovadoras para o local, seja em termos de produção e diversificação, de processos beneficiamento, transformação ou comercialização, ou ainda, de formas de organização dos produtores. O processo de construção



do projeto deve resultar em um instrumento efetivo de viabilização de oportunidades de geração de trabalho e renda. Não se trata apenas de um exercício escolar, ou de um requisito parcial para a conclusão do curso, mas de um recurso para que o jovem projete e crie oportunidades e, depois realize ações para viabilizá-las.

Em termos gerais, a ideia de projeto apresenta alguns elementos que se sustentam entre eles: refere-se ao futuro, abertura para o novo e a ação – fazer, de caráter indelegável. Em relação ao futuro, uma vez que representa algo que iremos realizar, surge “o novo”, e é difícil pensar adiante sem perceber desafios, incertezas, dúvidas, etc. Todavia, buscamos programar algo, dentro do que conhecemos. O projetar supõe confiança no futuro. A ação: realizada por um ou mais sujeitos, feita individualmente ou coletivamente (PPP, 2015).

A Pedagogia da Alternância como sistema pedagógico, cujo princípio é de formação integral do jovem em vista do desenvolvimento equilibrado da pessoa e do meio, projeta através do seu plano de formação um ser, sujeito de transformação, que assimile a realidade transformando-a, recreando-a e não simplesmente copiando ou reproduzindo; sujeito protagonista do conhecimento, fazendo parte de dentro do processo de sua formação e apoiado, orientado pelos agentes educacionais, buscando desenvolver continuamente as potencialidades humanas em todas as dimensões.

No entanto, como afirma Freire (1987, p.47):

“Não há uma escola que ensine tudo e para toda vida. A educação na escola constitui apenas uma parte de todo esse processo que é a educação. É preciso que o jovem na sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção de saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção”.

É perceptível que a colocação de Freire nos encaminha à ideia de autoformação que deve ser assumida pelo jovem para acrescentar sua formação integral.

Para a UNEFAB (2007), A formação integral coloca-se como um projeto pessoal. O desenvolvimento do meio, que sempre deve ser integrado, abrange aspectos socioeconômicos, humanos, políticos e culturais. A EFA não é uma



escola que está somente preocupada a ensinar o filho do agricultor a ler e a escrever, ela contribui e proporciona aos jovens uma formação integral e global, como também um desenvolvimento, permitindo-os a questionar, refletir e agir sobre a nossa realidade local tendo como resultado a qualidade e a dignidade de vida no campo.

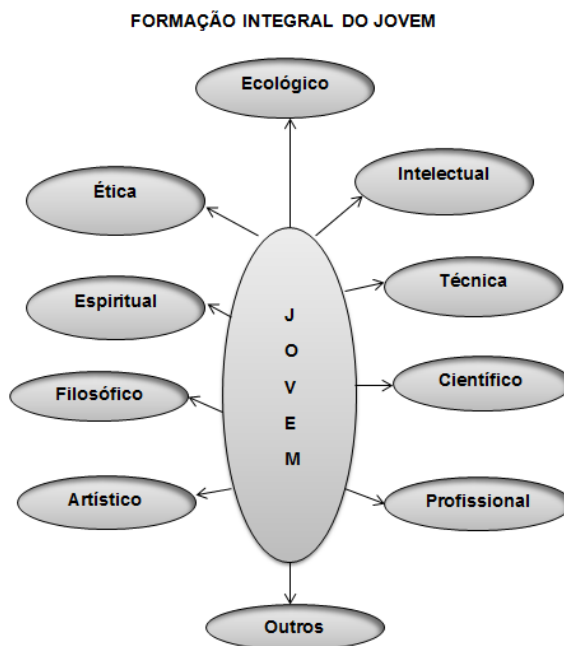


Imagem 01 - Aspectos da Formação Integral dos Jovens²

Fonte: Oliveira (2018).

Ecológico: valorização dos recursos naturais e compreensão da interdependência homem-natureza, em vista de estabelecer uma relação mais harmônica e equilibrada.

Ética: respeito aos valores essenciais, justiça, solidariedade, não querer para o outro o que não deseja para você.

Espirituais: compreender que o ser humano não é um animal qualquer; tem cultura e abstrai a vida.

Econômicos: valorizar a riqueza como um bem social.

² Os objetivos citados nos aspectos da formação integral foram retirados do processo de renovação de oferta de curso. Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, Eixo Tecnológico Recursos Naturais na Escola Família Agrícola de Jaguaré. Resolução CEE nº 3.807/2014 D.O. 08/07/2014- Jaguaré- ES, 2014.

Filosóficos: perceber o sentido das coisas e da vida, o porquê dos fenômenos.

Artísticos: capacidade de ver, contemplar as belezas naturais e culturais, apreciar as expressões gráficas no tempo e espaço.

Intelectuais: trabalhar a mente e o exercício da inteligência.

Técnicos: desenvolver o modo de fazer, habilidades, respeito ao outro e à natureza.

Científico: ter acesso ao conhecimento dos porquês da técnica e seus fundamentos.

Profissional: realizar-se na profissão, sentir-se bem no trabalho.

Humanos: ter autoconhecimento do seu “eu” e das pessoas em geral.

Sociológicos: conhecer a estrutura da sociedade, compreender a estrutura social.

Outros: aspectos políticos e culturais, lazer e sexualidade.

Para o Coordenador Administrativo da EFAJ, o ensino, sobretudo em Pedagogia da Alternância por meio da formação integral, deve seguir o desenvolvimento humano, a articulação de grupos locais, a equidade na distribuição de renda e a diminuição das diferenças sociais, com a participação e organização da comunidade de igual maneira.

O Presidente da Associação de Pais da escola aponta que a EFAJ não está ali somente para ensinar o estudante a ler e escrever, mas também para ensinar o estudante no dia a dia por meio da formação integral e essa escola está preparando o jovem para enfrentar o mundo do trabalho por meio de seu desenvolvimento social, humano e cultural. Portanto, essa formação integral ensinada na EFAJ faz parte de um projeto pessoal. Contudo, a partir dos depoimentos e do diálogo, compreendemos que a formação integral visa alcançar todos esses aspectos citados e ocorre à medida que lhe é agregada de forma dialética e articulada por meio de suas várias dimensões: cognitiva, afetiva, relacional, emocional, corporal, ética e espiritual.



Os caminhos da pesquisa

A investigação estendeu-se por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa e quantitativa (MINAYO, 2003). A coleta de dados ocorreu nos meses, de agosto a novembro de 2017. Foram utilizados questionários e entrevistas semiestruturados, e visitas aos locais dos projetos e comunidades, com o objetivo de conhecer *in loco* os projetos implantados e como estes vêm contribuindo para o desenvolvimento da agricultura familiar.

Foram convidados a participar desse processo todos os 112 egressos que concluíram o Curso Técnico em Agropecuária, entre os anos de 2011 a 2016, na EFAJ. A pesquisa foi organizada a partir da catalogação, junto à secretaria da escola, dos estudantes concluintes de cada ano. Com os dados dos egressos em mãos, estabelecemos contato com eles por meio de telefonemas, e-mails e mensagens em redes sociais. A partir desse movimento, 45 egressos deram retorno e conseguimos estabelecer dias, horários e locais das reuniões para aplicação dos questionários e realização das entrevistas.

Os jovens participantes estão sendo nomeados por nomes de árvores que tendem a ser femininas e masculinas, de acordo com seu gênero. O intuito dessa nomeação não tem a conotação de árvore como algo fixo e que não se move, pois “ninguém fixa ninguém”, sobretudo no campo. Utilizar a denominação por árvores seguiu a ideia de crescer, florir, frutificar e reproduzir no campo, uma capacidade inerente a esta geração.

Os depoimentos fornecidos pelos participantes no presente estudo tiveram por base uma análise qualitativa dos dados, observando as categorias neles trabalhadas. Para maiores esclarecimentos na pesquisa documental foi necessário entrevistar o coordenador administrativo, pedagógico e agropecuário da EFAJ. O objetivo dessa forma de tratar os dados foi o de analisar a percepção desses atores quanto a sua formação como Técnico em Agropecuária e estabelecer uma relação dialógica das falas dos sujeitos com a proposta do Projeto Profissional do Jovem.



Entre diálogos e práticas: a realidade dos jovens rurais de Jaguaré

Retratos dos Jovens do Campo de Jaguaré

A agricultura familiar é fundamental para a permanência dos jovens no campo visto que o futuro da agricultura familiar está em suas mãos. Os jovens não permanecerão no campo porque o governo ou os pais querem, eles ficarão no campo por terem razões para permanecer (PUNTEL, 2011). É baseado nesse diálogo que buscamos trazer neste tópico um olhar sobre os jovens no município de Jaguaré e em especial dos egressos da EFAJ. De modo geral, os jovens agricultores familiares já nascem em uma família de agricultores.

Como confirmam Castro (2010), Wanderley (2009), Carneiro (2005), é importante entender as concepções dos jovens para garantir que a concretização de seus projetos de vida seja possível. No entanto, embora os novos postos de trabalho do rural multifuncional demandem uma série de capacitações e domínios, e mesmo com o município não oferecendo, até o momento, estruturas necessárias para estas novas capacitações e qualificações, muitos dos jovens pretendem manter moradia em suas comunidades rurais, ora trabalhando em atividades agropecuárias ou pluriativas, ora trabalhando no comércio local, não pretendendo necessariamente deixar o campo.

Dizer que os jovens estão indo embora, em Jaguaré isso não seria diferente, pois políticas públicas para a juventude se manter no campo ainda não é a realidade dos jovens por lá. Um fator principal para a permanência desses jovens no campo é a agricultura familiar, uma vez que nas regiões onde o número de agricultores familiares é maior a permanência dos jovens no campo é bem significativa. Conforme os dados na ficha de matrícula da escola, a região do Giral, por exemplo, apresenta um número bastante significativo de pequenos agricultores familiares, com isso os filhos desses agricultores que são os jovens hoje, dão continuidade ao trabalho que era dos pais e isso vem passando de geração para geração, ou seja, a sucessão familiar, conforme aponta Stropasolas (2011). Esses Jovens participam de forma ativa com cargos específicos como associações de produtores, comunidades religiosas, grupos

de jovens e times de futebol, os quais são exemplos de aspectos muito fortes em Jaguaré.

Procuramos saber com esse público mais específico, que tem uma boa representatividade dos egressos pesquisados, o que eles pensavam sobre serem jovens rurais. Por várias discussões feitas na roda de conversa chegaram à seguinte definição coletiva:

“Ser jovem rural, jovem agricultor, jovem do campo, ou qualquer outra designação que nos é dado, hoje em dia é ter responsabilidade, querer, assumir lideranças e compromisso com a nossa região, na qual estamos inseridos promovendo a participação à mobilização de outras pessoas e o conhecimento na sociedade visando mudança de hábitos, tentando sair da mesmice para mudar a realidade local” (Jovens pesquisados, 2018).

A relação dos jovens rurais com a unidade produtiva da terra tem implicações fundamentais na elaboração de seus projetos profissionais de saída ou permanência na agricultura. Para este jovem o trabalho no campo é exaustivo e cansativo, entretanto consegue perceber as dádivas da natureza desde o semear e colher, sem deixar de lado os ensinamentos passados de geração em geração.

“Então, a meu ver ser Jovem Rural é uma lida diária muito grande e ao mesmo tempo gratificante. Pois, buscamos diariamente trabalhando com a terra, alcançar nossos objetivos, e isso às vezes é cansativo até exaustivo, mas, considero gratificante por termos esse privilégio de semear algo, e ver essa grande magia da natureza que é nascer, crescer e frutificar. Não posso deixar de destacar também, a grande importância de usar dos ensinamentos adquiridos pelas gerações passadas (pais, avôs, tios.), que nos passam sempre com tanto carinho a forma de como lidar com a agricultura” (Jovem rural Aroeira 22 anos, sexo feminino).

Outro jovem aponta o processo de ensino aprendizagem com a escola onde estudou o curso técnico em agropecuária e faz a relação da contribuição da economia do município. Outro aspecto relevante é a questão de gênero, pois a mesma afirma que a mulher rural tem condições e competências em cuidar da terra.

“Ser jovem rural no município de Jaguaré é uma grande honra, pois trás muito orgulho saber que contribuo para a economia



deste lugar e de nosso país. É motivador estar em contado direto com o meio rural, colocando em prática toda a teoria que aprendi nos CEFFAS que estudei. Além disso, é mostrar para a sociedade que a mulher agricultora tem valor e que sabemos sim cuidar da terra e fazê-la produzir, gerando renda para a família e emprego na região. Ser jovem rural é, sobretudo, estar feliz com tudo o que conquisto a cada dia com o suor do meu trabalho, com minhas mãos sujas, mas com a alma limpa por estar trabalhando honestamente e com muito amor pelo que faço” (Jovem Rural Sapucaia – 24 anos, sexo feminino).

A preocupação deste jovem é sobre o desafio em conduzir novos projetos, uma vez que a monocultura em Jaguaré é muito forte, sobretudo do café e da pimenta-do-reino e que muitos projetos articulados pelos jovens não conseguem ir em frente. Entretanto, aplicar os conhecimentos como técnico agrícola da EFA é trabalhar em prol do desenvolvimento e da agricultura familiar.

“É desafiador, porque já existe uma cultura tradicional implantada. Implantar o novo requer maturidade para quebrar paradigmas, uma vez que a monocultura domina as propriedades rurais e a maioria das vezes pressiona e faz cair no esquecimento propostas e projetos articulados pelos jovens, pois existe um mercado muito grande para as culturas de café e pimenta-do-reino. Por outro lado, conduzir uma propriedade rural sendo técnico agrícola é um passo para o desenvolvimento da agricultura familiar, pois trabalha de maneira mais consistente das ações” (Jovem Rural Ipê – 21 anos Sexo Masculino).

Não existem políticas públicas suficientes para permanência da juventude no campo, por isso há procura de oportunidades em outros lugares, sobretudo nas cidades, isso foi citado por um jovem como um desafio a ser enfrentado. Em sua visão, se os jovens organizarem por meio de associações juntamente com outras organizações existente ali, é possível encontrar uma saída para a melhoria e permanência na região.

“Muitos dos jovens da região estão se apresentando em várias áreas. Os grandes feitos são a falta de oportunidades de conseguir a vida e a estabilidade financeira na região, por que muitos têm procurado os outros locais para tentar ter uma melhor qualidade de vida. A falta de investimento do governo é um grande desafio, apesar de haver falta de esforços, os incentivos para pequenos agricultores, estradas de qualidade, creches, falta de valorização da educação do campo etc. Como as perspectivas são uma organização de famílias para o fortalecimento das iniciativas, a política de formação de uma associação de pequenos negócios e uma grande parceria com



o ECOR SJB que tem promovido ações em prol da região” (Jovem Rural Jequitibá – 24 anos, sexo masculino).

Os jovens que participam mais ativamente dos movimentos sociais geralmente acabam ocupando posições de importância na sociedade, que por vezes, resultam desses movimentos. De acordo com Brancolina (2010), os jovens estão dentro dos movimentos sociais reivindicando seus direitos. A organização mais massiva de organizações de juventudes rurais aponta para um fenômeno em movimento, sobretudo na região norte e noroeste do Espírito Santo.

Sendo assim, como aponta o lema do 19º grito dos excluídos “Juventude que ousa lutar, constrói o projeto popular”, os jovens rurais devem cada vez mais se tornar participante da sua comunidade local, ajudando nas discussões políticas, buscando políticas públicas que venham favorecer o desenvolvimento local sustentável para uma vida digna no campo. Percebemos que esses jovens são agricultores, comprometidos com o contexto da agricultura familiar e, sobretudo com a sua permanência e sucessão familiar, buscando um desenvolvimento justo para o campo.

As ocupações relatadas pelos jovens após a conclusão do curso técnico em agropecuária mostraram que mais da metade, 85%, permanece no campo lidando com algum tipo de atividade ligada ao meio rural. São vendedores em lojas agropecuárias, agricultores e eletrotécnicos, técnicos agrícolas, professores e secretários escolares. Chamou a atenção um pequeno número: os 11% que seguiram estudando, pois a escola não tem o objetivo de ensinar os jovens a somente ficar no campo, mas de mostrar várias oportunidades no mundo do trabalho. Uma boa parte dos egressos continuam seus estudos como mostrou a pesquisa. Existe um ponto forte que é a localização do município de Jaguaré, onde o mesmo faz divisa com Linhares, São Mateus e Nova Venécia. Esses municípios por meio dos Institutos Federais (IFES) tem a oportunidade de continuar seus estudos pela facilidade de locomoção. Outro ponto forte é o Centro Universitário do Espírito Santo (CEUNES) que fica localizado no Município de São Mateus e oferece os cursos de agronomia, ciências biológicas e licenciaturas em educação do campo. A Universidade oferece outros cursos também, entretanto esses são os mais procurados pelos egressos.



Outros jovens exercem a pluriatividade, ou seja, desenvolvendo outras atividades junto com a atividade rural. Guaitolini (2015) pontua que os espaços pluriativos da agricultura familiar são caracterizados como estabelecimentos rurais, pertencentes a agricultores familiares, nos quais são desenvolvidos tanto atividades agropecuárias quanto atividades não agropecuárias, por vezes incentivadas por políticas públicas.

Quando um membro pelo menos, de uma família rural exerce alguma atividade não agrícola, seja atividade principal ou secundária, fica caracterizada a pluriatividade. Desse modo, as atividades que estão sob o conceito de pluriatividade servem como complemento à renda total da família rural, criando uma nova dinâmica no campo. Dependendo do que a região tem a oferecer, várias ocupações remuneradas podem ser consideradas pluriatividades, como as atividades da construção civil ou do comércio em geral.

Propostas juvenis para a melhoria da agricultura familiar

Na EFA de Jaguaré a aplicação do PPJ ocorre no último ano do Curso Técnico em Agropecuária dentro da disciplina de Planejamento e Projeto, com a carga horária de 105 horas prevista na organização curricular do curso. Durante o primeiro, segundo e terceiro anos, os estudantes tomam ciência da existência do projeto de conclusão, no entanto, as disciplinas da área técnica vão dando suporte para a formação dos jovens, com intuito de aprimorar seus conhecimentos para que os mesmos consigam desenvolver o trabalho de conclusão. Outras ferramentas importantes que contribuem para a realização do PPJ são: o plano de estudo, experiências, estágios supervisionados e visitas e viagens de estudos. Essas ferramentas utilizam metodologias de pesquisas por meio do plano de estudo que é adotado nas escolas com a Pedagogia da Alternância. Desenvolvem a capacidade de interpretação e da escrita, além de interpretar a realidade local e geral.

A escolha dos temas dos PPJs é uma tarefa desafiadora para os estudantes, visto que eles precisam dar início e término àquilo que se propõem a pesquisar. Nesse caminho, a participação da família na escolha do tema é relevante, pois os estudantes ainda não possuem autonomia suficiente para



tomar determinadas decisões relacionadas às atividades laborativas desenvolvidas nas propriedades.

A proposta dos temas para elaboração dos projetos a serem desenvolvidos pelos estudantes passa por uma discussão na escola e nas famílias para serem definidos de acordo a necessidade familiar e de forma coletiva. Entretanto, existem estudantes que não tomam essa decisão junto da família e preferem desenvolver o projeto de forma individual.

Estes projetos seguem diferentes linhas de pesquisa. No setor primário estão voltados, principalmente, para a produção vegetal e animal: implantação, melhorias, recuperação da cultura e/ou do solo, água, infraestrutura, agroecologia, melhoramento genético, recuperação de nascentes, entre outros. Esses projetos buscam a diversificação, a rotação e o consórcio de culturas de modo a implementar manejos sustentáveis e agroecológicos, preocupados com o impacto ambiental, econômico e social das famílias e comunidades. Na categoria do setor secundário, os projetos voltam-se para a implantação ou implementação da agroindústria, que visam autonomia na produção, a comercialização direta, baixa mecanização e agregação de valores dos produtos locais.

No setor terciário, destacam-se as áreas de extensão rural, educação do campo, associações e cooperativas, consultoria técnica e outras. Nesta categoria, os PPJs estão relacionados à pluriatividade do campo, ou seja, a atividades não agrícolas que surgem no meio rural, que vêm complementando as atividades agropecuárias com intuito de melhorar a renda da família e ajudar no lado social da comunidade. Estas atividades estão relacionadas à gestão e administração de atividades ligadas diretamente a produção e comercialização dos produtos agropecuários: oficina de moto e bicicleta, organização de uma associação e cooperativa, salão de beleza, etc.

Os egressos demonstraram preocupação em diversificar a unidade produtiva, procurando desenvolver projetos que não ficassem somente com a principal economia agrícola do município representada pelo café e pela pimenta-do-reino, embora sejam culturas que vêm de tradição familiar. Os jovens tendem a inovar, por meio da diversificação agropecuária, buscando melhorar a renda



da família e garantir a realização de sua perspectiva profissional e de renda. Os motivos que levaram ao tema dos projetos podem ser destacados nos seguintes aspectos, de forma decrescente em relação às respostas: melhoria da renda familiar, tradição familiar, diversificação e desenvolvimento social.

A implantação dos projetos: desafios, oportunidades e perspectivas.

Durante a aplicação e orientação do PPJ, é recorrente que o tema parta de um acordo familiar, baseado nos interesses da realidade e com possibilidade de implantação. Mas nem sempre isso ocorre conforme planejado pelos egressos, pois foram destacados motivos pertinentes e imprevisíveis que impossibilitaram a aplicação dos mesmos. Estes motivos estavam relacionados a questões naturais, recursos financeiros, alterações familiares.

Mesmo que a maioria tenha conseguido implantar seus projetos, foi possível constatar alguns entraves para chegar ao objetivo desejado. Das dificuldades encontradas destacamos as seguintes: questões naturais, como a prolongada estiagem na região que prejudicou principalmente a agricultura familiar; dificuldade em encontrar mudas de boa qualidade, pois após plantar, foi preciso arrancar muitos pés infectados de doenças provenientes de viveiros; influência do agronegócio impondo seu pacote tecnológico; a falta de incentivo na região e do poder público; alto custo dos produtos para a implantação das culturas, poucos recursos financeiros e a queda do preço do quilo da pimenta-do-reino e da saca do café.

Podemos perceber que os desafios e as dificuldades encontradas foram bastante significativos, mesmo assim, não foram suficientes para que esses jovens desistissem dos projetos. Essas dificuldades podem ser consideradas como pontos fracos onde os mesmos dificultam o alcance dos objetivos desejados e sobre os quais os jovens também têm algum controle como, por exemplo, os recursos financeiros. Há fatores no ambiente externo que são incontroláveis e que podem dificultar ou inviabilizar os projetos implantados, como as instabilidades climáticas, novas pragas e doenças, oferta e demanda e alto custo dos insumos. Partindo de um princípio que já existe um mercado consolidado que dita o valor dos produtos, os jovens produtores ficam,



infelizmente, sem saída para dialogar sobre o preço dos produtos a serem comercializados.

Os jovens que implantaram os projetos apontaram os seguintes resultados: aumento na produção do leite, maior qualidade dos produtos, bons lucros, mais conhecimentos adquiridos, boa produtividade da cultura, maior renda e baixo custo de produção, sustentabilidade da propriedade, qualidade de vida e organização na implantação do projeto com auxílio da pesquisa realizada, diversificação das culturas, lavoura sadia, entre outros.

Percebemos que os projetos vêm impactando esses jovens de forma positiva na família e na comunidade, dado que eles cultivam produtos saudáveis, respeitando o ambiente de maneira sustentável. O Jovem Rural Cambuci, por exemplo, ressalta que: *“devemos produzir de acordo com os ensinamentos do professor da disciplina Planejamento e Projeto, de maneira socialmente justa, economicamente viável e ambientalmente correta”*.

Observamos também que houve adaptações em relação aos projetos originais, que foram implantados entre os anos de 2011 a 2016. O Jovem Freijó corrobora nossa observação ao relatar que o aprimoramento das técnicas utilizadas após a implantação do projeto que contribuiu de forma significativa para o crescimento de seu conhecimento, visto que ele teve que estudar, pesquisar e realizar estágios sobre o tema proposto, fato esse que favoreceu na mudança do projeto original que a família desenvolvia.

Os egressos salientaram que a implantação dos projetos proporcionam mudanças significativas em suas unidades de produção. As famílias obtiveram mais experiências sobre a cultura da pimenta-do-reino animando-se em implantar mais lavouras. Mudando o perfil da propriedade, aumentou o número de animais por hectare e conseqüentemente a produção de leite, ocasionando diversificação na propriedade, aproveitando pouco espaço e podendo colher duas culturas com boa produtividade. Houve mais prática em planejar as atividades, uma vez que anteriormente o planejamento não era realizado e muito menos seguido. Hoje o planejamento contribuiu para a realização de atividades semanalmente para o comércio dos produtos. O Jovem Rural Freijó, de 24 anos, relatou que juntamente com sua família conseguiu aumentar o número de



animais por hectare de pasto e conseqüentemente a produção de leite com o projeto sobre a criação de vacas leiteiras no sistema de piquetes irrigados. Já o Jovem Rural Jatobá de 22 anos, demonstrou grande interesse em fazer a diversificação na propriedade, aproveitando pouco espaço e podendo colher duas culturas aumentando a produtividade com o projeto sobre o consorciamento da cultura da pimenta-do-reino e café-conilon, garantindo a renda familiar.

Percebemos que os projetos desenvolvidos também proporcionaram mudanças significativas nas unidades produtivas, não somente no aspecto econômico em aumentar a produção agrícola, mas nos envolvidos adotando consciência no aspecto social e ambiental. Para Caliari (2002), o desenvolvimento local na Pedagogia da Alternância é compreendido sob a lógica da participação e mobilização popular. É a base de conversão de propostas em práticas efetivas, preponderando o fortalecimento das decisões dos atores sociais envolvidos em nosso caso os jovens e sendo capaz de gerar dimensões de mudanças sociais, crescimento econômico, preservação cultural, ambiental e possibilitando transformações.

Partindo do pressuposto que os jovens querem desenvolver no campo de forma profissional e pessoal, foi possível constatar que os egressos que ainda não aplicaram, futuramente pretendem desenvolvê-los. Os que já aplicaram, pensam em novos projetos, uns continuando com a produção vegetal e animal, outros com a ideia de reflorestar e recuperar nascentes em suas unidades produtivas e serem pluriativos.

É notório o crescimento das atividades não agrícolas no campo e que as perspectivas para novos projetos dos jovens nessa categoria da pluriatividade vêm aumentando. A pluriatividade possibilita a permanência dos jovens agricultores no meio rural, pois proporciona que estes continuem com as atividades agrícolas mesmo não sendo estas rentáveis.

Observamos que os egressos apresentaram as seguintes perspectivas de futuro:

Permanecer no campo: Para esse grupo de jovens viver campo já é algo consolidado por eles. Pois é no campo que irão continuar a desenvolver seus



projetos agrícolas, buscando sempre o uso de novas tecnologias, aumentando a produção e renda da família. Essa perspectiva se dá também por meio de aquisição de novas áreas de terras, aperfeiçoando nos estudos, reeducando o manejo na produção agrícola familiar. Como depoimento, um jovem expressa:

Minha perspectiva é continuar no campo, pois o adquirir de mais terras, utilizar os conhecimentos adquiridos no curso técnico para ter uma maior produção e qualidade nos produtos, e cada vez mais crescer como cidadão. Tema: Ampliação da cultura da pimenta-do-reino, no sítio Nossa Senhora Aparecida. (Jovem Rural Pupunha, 19 anos, sexo masculino).

141

Uma via pela formação qualificada: ensino superior: Existe aqui um grupo de jovens com uma representação significativa, ou seja, esses jovens estão cursando ou já terminaram o ensino superior, mas não pretendem efetivamente trabalhar com as atividades agrícolas da família, apenas parcialmente, mas pretendem ter o meio rural como moradia. Esse grupo é representado predominantemente por jovens do sexo feminino que apresentam as perspectivas pessoais a seguir:

Terminar o curso de pedagogia e continuar trabalhando como professora de agricultura nas escolas do campo, pois sempre tive uma enorme admiração pela educação do campo. Tema: A implantação da pimenta-do-reino no tutor vivo, garantindo a rentabilidade no sítio Alegria. (Jovem Rural Sucupira, 22 anos, sexo feminino).

Pela via do trabalho local: Para esses jovens morar na propriedade e trabalhar fora é uma estratégia. Esta situação propaga uma condição em que os jovens buscam uma renda complementar para seus investimentos pessoais e para a propriedade agrícola familiar. Muitos jovens filhos de agricultores buscam oportunidades de trabalho e renda migrando em direção às cidades, ou então continuam morando na propriedade da família e percorrem diariamente até a cidade para trabalhar no comércio local, ou departamento público, pois são as duas fontes de emprego além da agricultura no município. A propriedade para esses jovens continua sendo seu ponto de referência e de identificação enquanto jovens do campo.



Montar uma loja própria de adubos e defensivos agrícolas.
Tema: Implantação de piquetes para a criação de gado de leite.
(Jovem Rural Angelim Pedra, 20 anos, sexo masculino).

Tanto pela via da formação qualificada quanto pela via do trabalho local, esses jovens mantêm o desejo de morar no campo e continuar com a agricultura. Na fala desses jovens a pluriatividade se faz presente, visto que possibilita a permanência dos jovens no campo, proporcionando que estes continuem com as atividades agropecuárias mesmo não sendo a atividade principal.

A partir da descrição desses jovens, observamos que eles enxergam o campo como um local de possibilidade para colocar em prática seus projetos de vida. Para os jovens que tem condições de se manter no campo, principalmente aqueles que possuem terra, já é um grande passo para o processo de permanência e desenvolvimento local. Pois se essas juventudes saírem de vez do campo a produção agrícola familiar, futuramente pode estar com os dias contados.

Considerações finais

Este artigo buscou refletir sobre possíveis caminhos que a Pedagogia da Alternância propõe para uma educação de formação integral e humanizada para os jovens do campo. Essa proposta leva em conta todas as dimensões da pessoa, formando cidadãos autônomos, com consciência crítica e solidária que constitui a base do desenvolvimento pessoal e comunitário.

Buscou também compreender a contribuição dos projetos propostos pelos jovens rurais durante o período em que frequentavam a EFAJ e os desafios encontrados para sua aplicação enquanto profissionais técnicos em agropecuários.

Foi possível constatar que muitos desses egressos, ao terminarem o Curso Técnico em Agropecuária, conseguem colocar em prática o projeto e optam por continuarem no campo, verificada a existência de um sentimento latente de pertença ao meio rural, dando continuidade aos estudos, lidando com atividades ligadas ao meio rural, desenvolvendo sua formação de técnico em agropecuária.



Como foi exposto neste artigo, o projeto profissional do jovem proposto pela escola faz parte de um projeto da EFAJ em manter o compromisso de reconhecer os jovens como atores protagonistas de transformação do campo e seu envolvimento com a comunidade local. A possibilidade de constatar a concretização do projeto do jovem entre os egressos, reforça a oportunidade que a escola oferece aos seus jovens para desenvolver seu protagonismo e (re)afirmação de ser jovem rural. Na medida em que há inserção dos egressos com a comunidade, seus objetivos estão sendo confirmados. Quando o jovem torna-se protagonista de experiências inovadoras e bem-sucedidas, seu exemplo tende a ser seguido por outros ao seu redor. Ele torna-se uma referência na região, o que lhe confere capacidade de liderança.

Referências

ABRAMOVAY, Ricardo. **Raízes da Terra**: parcerias para a construção de capital social no campo. Secretaria de Reordenamento Agrário do Ministério do Desenvolvimento Agrário. Brasília – DF, Abril de 2005.

CALDART, Roseli Salete. et. al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALIARI, Rogério Omar. ALENCAR, Edgard. AMÂNCIO, Robson. **Pedagogia da Alternância e desenvolvimento local**. Organizações Rurais e Agroindustriais. v. 4, n. 2. 2002.

CARNEIRO, Maria José. **Juventude rural**: projetos e valores. In: Retratos da Juventude Brasileira São Paulo, Instituto Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005.

CASTRO, Elisa Guaraná. **Juventude rural “mais que uma palavra”** – uma problematização da construção de categorias sociais. In: Moreira, J. R.; Bruno, R. (org.). *Interpretações, estudos rurais e política*. Rio de Janeiro: Edur/Mauad, 2010. p. 61-94.

_____ et al. **Os jovens estão indo embora?**: Juventude rural e a construção de um ator político. Rio de Janeiro: EDUR/Mauad, 2009.

CONTAG- Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura. **Juventude Reforma Agrária e Agricultura Familiar**. Programa Jovem Saber. 2ª Edição, 66p. Brasília. 2007.



FERREIRA, Brancolina. In: JUVENTUDE Rural – Parte 1. Youtube. 17 abr 2010. 8min31s. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=LE3tZv8Cq1U>>. Acesso em 16 jul 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GUAITOLINI, Renata Nunes. **Espaços pluriativos da agricultura familiar**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória: 2015.

144

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOLINA, Mônica Constagna. Oliveira, Liliane Lúcia Nunes de Aranha. Montenegro, João Lopes de. **Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo**. Brasília: CDES/Sedes, 2009.

OITAVEN, Sandro Roberto Araújo, **Desenvolvimento rural sustentável e educação do campo: projetos de conclusão do curso técnico em agropecuária por alternância nas comunidades rurais de Nova Friburgo/Brasil e Lobos/Argentina**- Tese de doutorado do programa de pós-graduação em ciência, tecnologia e inovação agropecuária na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – 121pag. RJ- 2014.

OLIVEIRA, Eric. **Da teoria à prática: um estudo de caso sobre o projeto profissional jovem da escola família agrícola de Jaguaré**. 2018. 86f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

PPP. **Projeto Político Pedagógico da Escola Família Agrícola de Jaguaré**. Jaguaré, 2015.p.119.

PUNTEL, Augusto Jovane, et al. Situação e perspectivas dos jovens rurais no campo. Educação e Desenvolvimento. Brasília: IPEA, 2011.

STROPASOLAS, Valmir Luiz. **Os desafios da sucessão geracional na agricultura familiar**. Editora Agricultura v. 8 - n. 1 Florianópolis- SC. março de 2011.

UNEFAB. **Revista da Formação por Alternância: Formação Integral**. Brasília: v. 1, n.5, 2007.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **O mundo rural como espaço de vida, reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.



Sobre os autores

Eric de Oliveira

eric.eira.mepes@gmail.com

Professor e Coordenador Administrativo na Escola Família Agrícola de Jaguaré/ES. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ (2018). Especialista em Geografia e Educação Ambiental, Gestão Ambiental, Gestão da Educação, Gestão Pública e Biologia da Conservação. Tecnólogo em Administração Rural pelo Centro Universitário do Espírito Santo - UNESC (2005). Licenciado em Geografia e Educação Ambiental pela Universidade de Uberaba – UNIUBE (2012). Licenciado em Pedagogia pela Universidade de Uberaba – UNIUBE (2020).

145

Mônica Aparecida Del Rio Benevenuto

monicadelrio@uol.com.br

Biografia: Possui graduação em Economia Doméstica pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (1989), mestrado em Desenvolvimento Agrícola área de Agricultura e Sociedade pelo CPDA/ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (1993) e doutorado em Ciências/Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pelo CPDA/ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2003). Atualmente é professora Titular da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Na Graduação leciona nos cursos de Serviço Social e Pedagogia e na Pós-Graduação leciona e orienta no Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola-PPGEA.



Educação do Campo e Educação Ambiental: contributos para as políticas alimentares na escola

Field Education and Environmental Education: contributions to school food policies

146

Simone Teles da Silva Santos

Resumo: Este artigo discute a Educação do Campo contextualizando o desenvolvimento da Educação Ambiental atrelada à alimentação escolar, destinadas a estudantes de uma escola de Ensino Fundamental do/no Campo, no Município de Bom Jesus da Lapa-BA. Teve como objetivo contribuir para o desenvolvimento e melhoria das práticas alimentares e da Educação Alimentar e Nutricional (EAN) para os sujeitos da escola Josino Pereira Dias. A metodologia consiste em abordagem qualitativa, estudos de campo e entrevista semiestruturada. Constatou-se que há a necessidade de reflexão sobre o que seja melhorias de aquisição de alimentos e nutricional, viabilizando mudança de hábitos alimentares não só da escola, mas de grande parte da comunidade. O desenvolvimento deste trabalho agregou perceptibilidade aos quintais produtivos na composição de aquisição de parte dos alimentos para agregar ao preparo das refeições dos estudantes da escola. Ressaltou-se a não utilização de agrotóxicos no manejo de hortas em quintais, visto que os alimentos serão utilizados para a elaboração da alimentação escolar.

Palavras – Chave: Educação do Campo. Segurança alimentar. Quintais produtivos. Educação Ambiental.

Abstract: This article discusses Education in the Countryside contextualizing the development of Environmental Education linked to school meals for students of an elementary school in the countryside in the municipality of Bom Jesus da Lapa-BA. It aimed to contribute to the development and improvement of eating and EAN practices for subjects at the Josino Pereira Dias school. The methodology consists of a qualitative approach, field studies and semi-structured interview. It was found that, there is a need for reflection on the issues of improvements in the acquisition of food, and nutritional, making visible changes in eating habits not only at school, but in a large part of the community. Especially that the development of this work, added perceptibility to the productive yards in the composition of acquisition of part of the food, to add to the preparation of the meals of the students of the school. He emphasized the non-use of pesticides in the management of vegetable gardens in backyards, as food will be used for the preparation of school meals.

Keywords: Rural Education. Food security. Productive backyards. Environmental education.

Introdução

As tensões em torno da concepção de segurança alimentar, enquanto acesso ao alimento, como uma questão de mercado ou como direito humano à alimentação saudável remontam ao final da década de 1940. No bojo da expansão do capital industrial mundial e da industrialização da agricultura, com



a chamada Revolução Verde, observou-se que a questão alimentar e a fome foram assumidas como discurso político pelos agentes hegemônicos do Capital, para pôr em curso seu projeto econômico.

Neste sentido, a experiência brasileira de tensionar a intersectorialidade de políticas para redimensionar a questão da segurança alimentar e nutricional na agenda de governo a partir de 2003, em seus aspectos quantitativos (acesso ao alimento) e qualitativos (segurança ambiental no processo de produção), apesar de não ser o foco de análise deste trabalho e não ter se materializado como esperado na concepção original do Programa Fome Zero do Governo Federal (2003-2006), não se pode negar que alguns arranjos institucionais, políticas e programas decorrentes dessa agenda de governo tiveram importantes reflexos sociais.

Cabe aqui destacar que na década de 1990, embora tenha havido a I Conferência Nacional de Segurança Alimentar – CNSAN, em 1995, e o debate sobre a questão da fome e insegurança alimentar, considerando o contexto neoliberal norteador das políticas governamentais naquele período, o caráter das ações do Estado estiveram mais direcionados ao propagado “alívio da pobreza” do que pensar efetivamente um conjunto de ações estratégicas articuladas e vinculadas a um projeto de desenvolvimento social. (I CNSEAN, 1995).

Já a II Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional só ocorreu novamente em 2004, com a temática “A Construção da Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional”. Nesta, o Direito Humano à Alimentação foi debatido como uma política estratégica e integradora para se pensar o desenvolvimento, uma vez que não podia ser dissociada da geração de renda, trabalho e emprego, da questão industrial, da agricultura, tampouco da saúde e educação (II CNSEAN, 2004).

Certamente, o que nos interessa destacar desse momento histórico do movimento social e debate político e das políticas (*policy*) e aparatos legais disso resultantes é a contribuição dessas discussões e práticas para a compreensão e valorização da alimentação adequada como direito humano, não apenas se referindo ao acesso em quantidade suficiente para garantir a nutrição adequada das populações, mas também as estratégias sustentáveis de produção com foco



na “agrosociobiodiversidade”, sobretudo as práticas agroecológicas dos agricultores familiares camponeses e povos e comunidades tradicionais.

O debate nos permitiu, em certa medida, compreender a complexidade da alimentação adequada no campo da política entendida como direito humano, mas também perpassando por outros direitos como acesso à terra, a água, à saúde. No campo da economia, esse fator pode ser atrelado à questão da distribuição de renda, financiamento de processos produtivos dos agricultores familiares camponeses, política agrícola centrada na garantia da soberania alimentar, preços justos, mercados institucionais, locais e circuitos curtos de comercialização. Na dimensão cultural, considera-se os hábitos culturais alimentares dos diferentes territórios, regiões e povos, portanto, reconhecendo a diversidade sociocultural, os povos e comunidades tradicionais que compõem a nação brasileira. No âmbito da perspectiva agroambiental, vê-se a preocupação com as bases tecnológicas de produção dos alimentos, tendo a agroecologia como matriz sustentável de produção. Já na dimensão da práxis educativa escolar e não-escolar, a alimentação é percebida como necessidade para constituir uma racionalidade ambiental, um pensamento crítico e problematizador sobre a reprodução ampliada da vida.

Neste sentido, observou-se que desde a I CNSAN a relação entre Educação e Segurança Alimentar já era vista como necessária, porém, a construção mais efetiva de ações nas políticas públicas se fortaleceu ao longo do Século XXI. Ressalta-se que as discussões e proposições em torno da Educação Alimentar e Nutricional tiveram maior intensidade na III Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, realizada em 2006, com propostas aprovadas tanto no Eixo de estratégias nacionais de desenvolvimento, quanto no eixo de Política Nacional de Segurança Alimentar Nutricional. Além disso, a Lei de Segurança Alimentar e Nutricional (11.346/2006) instituiu a Política Nacional de SAN e previu em seu Art. 3º, inciso III, que a “instituição de processos permanentes de educação alimentar e nutricional, pesquisa e formação nas áreas de segurança alimentar e nutricional e do direito humano à alimentação adequada”(BRASIL, 2006, p.).



No âmbito escolar, a Lei nº 11.947 de 2009, em seu Art. 1º, inciso II, aponta como diretriz para a alimentação escolar “a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional” (BRASIL, 2009, p.).

De modo geral, embora seja possível evidenciar avanços das políticas governamentais atreladas ao direito humano à alimentação, principalmente no período entre 2003 a 2014, ainda se constitui como desafio a potencialização das ações e práticas de Educação Alimentar e Nutricional - EAN, sobretudo nas escolas. (CNSEA, 2011).

Mesmo compreendendo sua necessária permeabilidade no âmbito da assistência social, saúde, proteção da infância e ambientes de trabalho, é preciso destacar a importância crucial da Educação Alimentar e Nutricional – EAN, no ambiente escolar. Enquanto espaço de ensino e aprendizagem, a escola deve ser o lugar privilegiado, mas não exclusivo, para o debate sobre a temática de alimentação saudável e segurança alimentar, problematizando os aspectos históricos, políticos, econômicos, culturais e ambientais que permeiam a questão da alimentação como direito humano. Como ressalta o Documento de Referência para a IV CNSAN, “a inserção destes temas e conteúdos nos currículos assume papel estratégico” e as práticas educativas e pedagógicas escolares devem ser orientadas a partir dos pressupostos: “promoção da autonomia, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, respeito às culturas alimentares, a história alimentar regional e a valorização da biodiversidade” (2011, p. 27).

Nesse sentido, um importante instrumento norteador para as reflexões e práticas sobre a EAN foi o Marco Referencial da Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas, de 2012, cuja formulação se deu com o envolvimento dos Ministérios do Desenvolvimento Social, Educação e Saúde, entre outras instituições, e com atividades planejadas para promover o debate e propostas sobre a temática, garantindo o caráter de construção coletiva e participativa.



Considerando os diversos campos de prática, a EAN deverá considerar para a Educação os princípios norteadores do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, que visa “o emprego da alimentação saudável e adequada, compreendendo o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis” (BRASÍLIA-FNDE 2016, p. 01).

Além disso, para esta pesquisa, também são considerados outros princípios expostos no Marco Referencial de EAN: I) “Sustentabilidade social, ambiental e econômica” – deve ser considerado o caráter multidimensional do sistema alimentar, em que a alimentação saudável e o atendimento das necessidades alimentares não podem ser compreendidas de forma desarticulada da questão ambiental, da justiça social e da soberania; II) “Abordagem do sistema alimentar, na sua integralidade” – que, como já destacado anteriormente, compreende o acesso à terra, água, tecnologia, crédito, formas de acesso aos mercados, considerando as especificidades da agricultura familiar e camponesa, por exemplo; III) “Valorização da cultura alimentar local e respeito à diversidade de opiniões e perspectivas, considerando a legitimidade dos saberes de diferentes naturezas” – considera os aspectos culturais em torno dos saberes dos povos e comunidades tradicionais sobre a alimentação, as dimensões da religiosidade, dos territórios, e o diálogo destes com os saberes oriundos da ciência.

Nesta perspectiva, considerando o exposto em termos de avanços e discussões sobre alimentação, essa pesquisa buscou, por um lado, compreender os reflexos dessas políticas implementadas ao longo dos anos de 2003 a 2014 para o desenvolvimento e melhoria das práticas alimentares e de EAN para os sujeitos da escola do campo Josino Pereira Dias, localizada na comunidade de Lapinha, na zona rural no Município de Bom Jesus da Lapa- BA; e, por outro, a partir desse diagnóstico, fomentar estratégias que envolvam a Educação Ambiental para potencializar a EAN.

Assim, a metodologia para este estudo se pautou em abordagem de cunho qualitativo que, conforme Deslandes (2009), retrata a pesquisa social, as teorias, métodos e criatividade. Dando o prosseguimento da pesquisa a



ferramenta metodológica para coletar as evidências foi a entrevista semiestruturada, caracterizando o estudo de campo.

Os aportes teóricos da pesquisa utilizou-se das bibliografias, procedimento esse que ocorreu em todo o processo de desenvolvimento desta pesquisa, com respaldo nos seguintes autores, entre outros: na importância de segurança alimentar foi abordado os conceitos de Santos e Mello (2018); para o embasamento sobre educação alimentar saudável e nutricional os referenciais foram abordados na perspectiva de Burity et al. (2010), Dutra et al. (2009), Maluf; Menezes; Valente, (1996). E apresentamos também alguns pressupostos do “Caderno de referência sobre alimentação escolar para estudantes com necessidades alimentares especiais”, do Programa Nacional de Alimentação Escolar-FNDE, (Brasília,2016) e o Plano de Segurança Alimentar e Nutricional (Brasil, 2011). Sobre Educação Ambiental, trouxemos para a discussão Reigota (2001-2004), enfatizando as questões ambientais e as problemáticas com base nas ações do ser humano; Capra (2006a-2006b), ressaltando como o ser humano pode se dispor da natureza sem degradá-la, e ainda, as perspectivas ambientais, e Leff (2003), retratando a Complexidade Ambiental.

Desenvolvimento

Saber o que é Educação Ambiental tornou-se essencial para as ações dos seres humanos, pois, mediante atos gerados no dia a dia, os sujeitos podem estar degradando a natureza e tudo o que existe nela. Assim, a Lei 9.795 sancionada em 1999, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), concebe como Educação Ambiental o designado no

Art. 1º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

A problemática da educação ambiental pode ser concebida por duas ou mais vertentes, a questão é saber como e para que o conhecimento sobre ela.



Assim, o que se deve observar é a sua utilização como prática educativa de conceitos, valores e melhoria das ações humanas.

Com base nesse pressuposto, Reigota (2004) aborda o conceito de duas práticas de educação ambiental desenvolvidas por dois professores, uma é colocada como atividade desenvolvida em uma associação de alcoólicos anônimos e a outra em relação ao aproveitamento dos alimentos. Nessa última são expostas as angústias de uma professora abordando que, por ser filha de agricultores ela se confrontava com a abundância, o desperdício e, ao mesmo tempo, a falta de alimentos. Isso a levou a refletir sobre o assunto e desenvolver para o ensino pedagógico uma prática diversificada e importante para o ensino de educação ambiental.

Atos como esse deveriam estar sempre presentes em meio às ações dos professores, que por serem educadores, têm o privilégio de poder mediar as práticas vivenciadas em seu dia a dia para os estudantes. É notório que a educação ambiental e seus estudos podem influenciar nas atitudes do ser humano com pequenas ou grandes atitudes, dentro ou fora de uma sala de aula, mas com desenvoltura em saber que, segundo Capra (2006a, p. 14) “existe muitas maneiras de conhecer a natureza e aprender com a sua sabedoria”.

Desse modo, Leff (2003) atribui à educação ambiental a complexidade de mediar a construção e as ações do ser humano, e assim, defende que

A educação ambiental é o produto em construção, da complexa dinâmica histórica da educação, um campo que evoluiu de aprendizagens por imitação no mesmo ato, a perspectivas de aprendizagem construtiva, crítica, significativa, metacognitiva e ambiental. É uma educação produto do diálogo permanente entre concepções sobre o conhecimento e a aprendizagem, o ensino, a sociedade e o ambiente (LEFF, 2003, p. 179).

O ensino de educação ambiental como mediador de atitudes e hábitos do sujeito pode ser utilizado pedagogicamente como proposta de interação e aprendizado, para o desenvolvimento no ensino escolar. O posicionamento das ações de cada sujeito não se mede por grandiosos atos, mas por pequenas ações para preservar e manter o meio ambiente, com atitudes e posicionamento crítico de como utilizar os recursos naturais, conscientização de como se deve



utilizá-los para a sobrevivência de todos os seres, desenvolvendo as políticas em ações práticas.

A participação do cidadão na elaboração de alternativas ambientalistas, segundo Reigota (2004), tanto na micropolítica das ações cotidianas, como na macropolítica da nova (des)ordem mundial, exige dele a prática e o aprendizado do diálogo entre gerações, culturas e hábitos diferentes.

Assim, conforme Capra (2006a, p. 15), “a educação por uma vida sustentável estimula tanto o entendimento intelectual da ecologia como cria vínculos emocionais com a natureza”. Reconhecer o que é educação ambiental deve ser o primeiro passo para se chegar à compreensão do porquê de certas atitudes, como porque não se deve consumir desenfreadamente os recursos naturais. Logo, a Educação Ambiental é definida como “um conjunto” que perpassa pelas atitudes, hábitos, saberes, valores, comportamento e conhecimento para a construção de uma reflexão para a vida.

Quando se trata de educação, são remetidos estes atos apenas para a escola, mas educar pode ser atribuição de todas as atitudes humanas, assim, a segurança alimentar em meio a um contexto ambiental vem sendo atribuído como forma de embasamento para assegurar alimentação adequada a todos, incluindo o fornecimento de água.

Nesse sentido, dar possibilidade aos sujeitos para adquirirem seu alimento, mediante o que assegura o Plano Nacional por Amostra Domiciliar (PNAD) de desenvolvimento da segurança alimentar (BRASIL, 2011) que, ao considerar os resultados de 2004 e 2009, coloca o crescimento de famílias que já não vivem em insegurança alimentar e que em decorrência dos planos nacionais obteve um relevante crescimento.

Um fator muito importante demonstrado por esses dados é que as localidades onde tiveram relevância para sair da insegurança alimentar foram do Campo, onde se vivia em “pobreza extrema”. Mas em relação aos tipos de alimentos consumidos por essas pessoas, os dados demonstram que o consumo de frutas e verduras foi pequeno, sendo que as verduras não tiveram crescimento em seu consumo.



Nos últimos anos, foram estabelecidas diretrizes alimentares e instituídas ações pulverizadas de educação alimentar e nutricional, porém, ainda se faz necessário a formação de consenso em torno de ações que, efetivamente, influenciem as pessoas para que escolham alimentos mais saudáveis. (BRASIL, 2011, p. 31).

Assim, a mudança de hábitos dos sujeitos pode propiciar uma alimentação saudável rica em nutrientes. As escolas que cultivam hortas em seus espaços livres podem contribuir para que a alimentação escolar obtenha os nutrientes necessários para uma alimentação saudável. Também na criação de uma horta na escola pode-se trabalhar aspectos de educação alimentar nutricional e sobre educação ambiental com os estudantes, de modo que, “a horta passa a fazer parte do currículo, nós aprendemos sobre os ciclos alimentares, por exemplo, integramos os ciclos alimentares naturais aos ciclos de plantio, cultivo, colheita, compostagem e reciclagem” (CAPRA, 2006a, p.15).

Propostas que venham instituir a mudança de hábitos das pessoas e o reconhecimento de quais pessoas fazem parte do processo de busca de novos hábitos alimentares, pode ser o primeiro passo para propiciar uma alimentação saudável que é servida aos escolares,

A promoção da realização do Direito Humano à Alimentação Adequada está prevista em diversos tratados e documentos internacionais e em vários instrumentos legais vigentes no Estado brasileiro tendo sido também incorporada em vários dispositivos e princípios da Constituição Federal, de 1988. A existência deste marco legal estabelece a promoção da realização do DHAA como uma obrigação do Estado brasileiro e como responsabilidade de todos nós (BURITY et al., 2010, p.06).

Torna-se cada vez mais necessário buscar alternativas para aumentar o consumo de alimentos saudáveis, sendo estes produzidos de forma orgânica ou constituídos com base na agroecologia, pois o processo de produção agroecológica tem como princípio “as práticas que promovem o equilíbrio entre o solo, a água e a planta, permitindo de forma sustentável a produção sem o uso de produtos sintéticos e garantindo o respeito ao equilíbrio da natureza” (ARAÚJO, 2014, p. 32). Desse modo, pode-se minimizar os impactos que a população sofre com a saúde de modo geral ao ingerir alimentos produzidos com a utilização de produtos sintéticos.



Um momento de extrema importância é relatado no Marco de Referência da Educação Alimentar e Nutricional para as políticas públicas (BRASIL, 2012). Nele, é referida a Lei nº 11.947/2009, que prevê outras medidas que contribuem para a utilização dos alimentos escolares, no qual é colocada com preocupação a questão de “que alimentos serão oferecidos aos escolares” (BRASIL, 2009b *apud* BRASIL, 2012) e de que forma são produzidos estes alimentos. Para tanto, vale ressaltar que a produção com base agroecológica promove a produção de alimentos respeitando a saúde dos sujeitos e, por isso, é salutar sua indicação na alimentação escolar (merenda), pois esse pode ser o único fator que leva o estudante até a escola.

Nesse sentido, a merendeira escolar exerce um papel muito importante frente a elaboração dos alimentos que serão servidos aos estudantes e, por essa razão, “[...] são sujeitos da formação, a depender da iniciativa específica, os gestores, professores, coordenadores pedagógicos, profissionais que preparam a alimentação escolar, nutricionistas [...]” (BRASIL, 2012, p. 38). Assim, as merendeiras exercem um papel fundamental e sua capacitação deve ser necessária para a formação de bons hábitos alimentares e para o preparo de alimentos mais saudáveis. O PNAE, para o fortalecimento da EAN, culminou na Lei nº 11.947, de 2009, e faz referência à “inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis [...]” (BRASIL, 2012, p.19).

Sabe-se que é de fundamental importância proporcionar alimentos saudáveis para os estudantes, pois os nutrientes ajudam para o desenvolvimento intelectual e contribuem para o aprendizado, e é dever da escola assegurar aos estudantes uma boa alimentação.

Portanto, o cenário complexo em que se observa as políticas de Educação Alimentar e Nutricional, interfere tanto na vida do escolar quanto em meio à sociedade, pois ao afetar o educando, afeta também as suas necessidades básicas, que interfere no seu aprendizado e na aquisição do conhecimento. Contudo, a satisfação do alunado em ir à escola fica fragilizada, pois ao saber



que na escola a alimentação escolar oferecida não atenderá às suas necessidades, o alunado não se motivará a ir até lá.

Material e Métodos

156

O presente estudo foi desenvolvido na Escola Municipal Josino Pereira Dias, localizada na comunidade rural de Lapinha, município de Bom Jesus da Lapa - BA, às margens da rodovia que liga o município de Bom Jesus da Lapa e Riacho de Santana, região Oeste do Estado. Na Lapinha residem cerca de 25 famílias. A Escola de Ensino Fundamental possuía em 2015, 97 alunos matriculados do 2º ao 9º ano.

Esta pesquisa tem abordagem qualitativa, através de experiências a serem interpretadas a partir de relatos e de discussões em que o pesquisador se envolve diretamente com o objeto pesquisado.

Conforme o que apresenta Deslandes (2009, p. 21) “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares [...] Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. O que caracteriza o contato direto com o objeto a ser pesquisado, tratando-se de convivência com o ser humano e as particularidades a que lhes pertencem.

Kummer (2007, p. 91) aponta a entrevista semiestruturada como “pré-requisito, por exemplo, da “Análise de Sistemas Agrários”, mas, além disso, é uma ferramenta muito interessante para receber informações bem detalhadas sobre qualquer outro assunto”. Para Verdejo (2006, p. 22)

esta ferramenta facilita criar um ambiente aberto de diálogo e permite à pessoa entrevistada se expressar livremente sem as limitações criadas por um questionário. A entrevista semiestruturada pode ser realizada com pessoas chave ou com grupos”.

Sendo assim, para a coleta de dados foram aplicadas entrevistas semiestruturadas com estudantes, merendeiras, gestor da instituição escolar no ano de 2015. A entrevista teve por objetivo responder ou sanar as questões levantadas nesta pesquisa, tentando contribuir para o desenvolvimento e



melhoria das políticas nutricionais de alimentação escolar dos escolares, bem como para o acesso dos estudantes a uma alimentação escolar rica em nutrientes, com baixo teor calórico, e por assim dizer mais saudável.

Resultados e Discussão

157

Na execução e aplicação do instrumento Entrevista, obteve-se como resultado preliminar que as necessidades de melhorias nutricionais na alimentação escolar eram de suma importância, pois, ao realizar a entrevista, as indagações foram surgindo e, mediante a exposição dos fatos observados na comunidade escolar os pontos cruciais se pautavam, sobre: a aquisição de alimentos e aspecto destes alimentos que eram servidos como alimentação para os estudantes.

Outros questionamentos iniciais foram sobre como os estudantes chegavam a escola, como eram recebidos, quais atividades iniciais, qual era o comportamento deles e dos sujeitos que os recebiam, como era a alimentação dos estudantes, em que momento era servido, se eles gostavam do cardápio. Com base nisso foram se desenvolvendo e delineando os resultados desta pesquisa. Estas indagações foram consideradas pertinentes pois foi possível elencar a observação e ressaltar os objetivos que foram o cerne para o levantamento de evidências, respaldadas nas questões supracitadas.

A entrevista

Para aplicação e posicionamento da coleta de dados foi realizada uma entrevista na perspectiva de verificação dos alimentos utilizados na alimentação escolar, no contexto nutricional e composição de preparo, quantidade, horários em que são servidas e modo de servir a refeição escolar, para tentar, de forma qualitativa, responder ao questionamento inicial. Uma das falas da merendeira ao ser questionada sobre o que os estudantes falam que gostariam de comer e não está composto no cardápio escolar, é "*Frutas! Eles gostam de saborear uma boa fruta na merenda escolar*". (01, Merendeira - 2016).



“[...] O horário da alimentação escolar é um bom momento para aprender sobre o que é uma alimentação saudável, com resultados positivos no comportamento alimentar do aluno [...]”. (DUTRA *et al.* 2009. p.34), pois, sabe-se que a alimentação (merenda) escolar pode ser o único fator que leva o estudante até a escola. E, nesse sentido, a merendeira escolar exerce um papel muito importante frente a elaboração dos alimentos que serão servidos aos estudantes. Para tanto, quando questionado às merendeiras se havia na escola alguma criança ou adulto que tem restrição ou problemas específicos causados por alimentação respondem:

Existe uma criança que tem alergia, para essa criança o preparo da alimentação é diferenciada. (01, Merendeira - 2016).

Tem um grupo de meninas que não comem na escola. (02, Merendeira - 2016).

Perguntado para a merendeira – 02 se saberia dizer o motivo de as meninas não se alimentarem na escola ela responde: “*Eu não sei o motivo*”. (02, Merendeira - 2016).

Sobre a questão do preparo da alimentação escolar diferenciada para alguns estudantes, o caderno de referência sobre alimentação escolar para estudantes com necessidades alimentares especiais, do PNAE/Brasília-FNDE (2016, p. 16) expõe que esse é um direito adquirido pelos estudantes que tem restrição alimentar, e ressalta ainda que “a Lei nº 12.982/2014 determina que o cardápio especial seja elaborado com base em recomendações médicas e nutricionais, avaliação nutricional e demandas nutricionais diferenciadas” (BRASIL, 2014). Em relação a resposta da segunda merendeira sobre as meninas que não se alimentam na escola, podemos entender ou conjecturar que pode ser por restrição alimentar, mas também pode ser por questões culturais. Essas mensurações do porquê não realizar as refeições na escola deveriam ser desmistificadas a partir de acompanhamentos com a nutricionista que elabora o cardápio da escola. Maluf, Menezes e Valente (1996, p.12) atribuem que “a questão da qualidade dos alimentos e da dieta alimentar é especialmente importante, na medida que o componente da segurança nutricional se incorpora ao conceito de segurança alimentar”.



Na medida em que as perguntas foram sendo realizadas, as angústias e anseios dos estudantes, professores e direção que acompanhavam a pesquisa se afloravam e foram sendo esclarecidas, mas cada entrevista se deu separadamente, em horários diferentes.

Ao aplicar a entrevista para os estudantes, diante dos questionamentos relataram sobre escassez de alimento na escola, que:

Só venho para a escola porque tem a merenda minha mãe manda vir. (02, Estudante, do 6º ano- 2016)

Algumas vez nós tem que ir pra casa porque faltou a merenda. Tem vez que é pouca e não da pra tudo. (01, Estudante, do 5º ano- 2016).

Quando não tem merenda nós vamos embora ninguém vai ficar aqui com fome. (03, Estudante, do 7º ano - 2016).

Os relatos dos estudantes demonstram que a alimentação escolar, é um dos requisitos que permeiam suas vindas a escola. Assim, Santos e Mello (2018) esclarece que, a segurança alimentar é direito constituído pela Política Nacional, e desse modo, “poder ser considerado como garantia de segurança alimentar, que se concretiza com o acesso do cidadão à alimentação qualidade e em quantidade suficiente” (SANTOS; MELLO, 2018, p. 99). Assim sendo, a fala dos estudantes, retrata uma necessidade de reparação sobre o que está constituído na Política Pública que integra a Política Nacional de Alimentação para os escolares.

Diante o momento da entrevista, anotações paralelas são realizadas, e essas anotações são valiosas na apresentação das evidências no estágio de triangulação. Desse modo, se pôde perceber com mais clareza o que alguns estudantes demonstraram em suas falas, que estavam sendo enviados à escola por causa da alimentação escolar que era oferecida. Outros questionaram sobre o tipo de alimentação escolar que era oferecido, dizendo que nem sempre era adequado às necessidades deles, e muitas vezes faltava a “merenda” e eles tinham que ir embora mais cedo por falta de alimentação. Relataram também que quando tem alimentos, a refeição escolar não é suficiente ou não sustentavam até chegar o horário de irem para casa, e logo ficavam com fome. Estas evidências estão expostas na fala deles citadas anteriormente.



A fala dos estudantes e as anotações das mesmas em bloco de anotações possibilitaram rever pontos que de algum modo ficou ou passaram despercebidos nas respostas escrita do entrevistado

Ao questionar às merendeiras e à direção da escola sobre a escassez de alimentos na escola, expõem:

Sempre tem merenda. Chegam quinzenalmente (01, Direção da escola – 2016).

Os alimentos chegam quinzenalmente, não falta. A escassez é da horta, seria ótimo se tivesse para agregar com os alimentos que vem da secretaria (02, Merendeira –2016).

Diante da fala dos estudantes e das merendeiras, pôde-se observar pontos divergentes, mas o que aqui se retrata é que programas de alimentação com proposta de que esta seja saudável e nutricional é instituído e está respaldado pelo direitos humanos. Para tanto, Santos e Mello (2018) ressaltam ainda que,

[...] de uma maneira geral, os programas suplementares de assistência aos educandos são instituídos pela Constituição Federal para todas as etapas da Educação Básica, com finalidade de garantia a continuidade do percurso educativo dos alunos, com qualidade”.

Na entrevista, foi questionado também sobre o gosto dos estudantes, o que gostariam que estivesse incluído na alimentação escolar. A maioria dos estudantes responderam que se na alimentação escolar fosse ofertado fruta, como manga, banana ou até mesmo melancia, iriam gostar mais do que o biscoito com suco artificial, que é ofertado quase sempre. Nesse sentido, conforme Maluf, Menezes e Valente (1996, p.12), “isto implica que todos os cidadãos consumam alimentos seguros que satisfaçam suas necessidades nutricionais, seus hábitos e práticas alimentares culturalmente construídas, promovendo sua saúde”.

Mediante o relato dos estudantes, lançou-se a questão para as merendeiras sobre como é preparado os alimentos, quem os prepara e qual a condição dos alimentos que chegam na escola. Elas responderam: “*Cozidos, outros alimentos já vem preparados. As mulheres*” (01, Merendeira -2016).; “*Semi-pronto, Mulheres*” (02, Merendeira - 2016).



É notório que existem divergências entre os relatos dos estudantes e as falas das merendeiras, mas para o levantamento de problemas no diagnóstico ficou evidente que o cardápio das refeições da escola não está sendo adequado às necessidades da comunidade, carece de intervenções e que a falta de alimentação escolar na quantidade que supra o alunado também é uma dificuldade encontrada. Além disso, não devemos deixar de citar o não acesso à alimentação escolar com a presença de verduras e frutas. Quanto a isso, Maluf, Menezes e Valente (1996, p.12) afirmam que, “hoje, no Brasil, os problemas de saúde decorrentes da ingestão de uma dieta qualitativamente inadequada são tão graves quanto os problemas decorrentes da falta absoluta de acesso aos alimentos”. Assim, algumas propostas foram lançadas, como o plantio de horta, comprar mais frutas para a alimentação escolar, buscar parcerias com os pais dos estudantes para que estes possam trazer de casa as frutas e verduras que os pais cultivam, assim como realizar o aproveitamento total das partes não-convencionais dos alimentos, como talos, cascas, folhas e sementes. As propostas foram apresentadas pelos estudantes, merendeiras e a direção escolar, diante dos relatos da comunidade escolar.

Todo o contexto de levantamento de dados para a formulação de ações na escola se constituiu com o objetivo de obter o máximo de informações sobre como e com quais tipos de alimentos são produzidos a alimentação escolar. Nesse contexto, Burity et al.(2010, p. 15) expõe que

[...] estima-se que 2 bilhões de pessoas sofrem de fome oculta (deficiências de micronutrientes), principalmente mulheres com anemia e deficiência de ferro, bem como as 250 milhões de crianças afetadas por deficiência de iodo, a causa mais comum de retardamento mental, ou os 250 milhões de crianças que sofrem de deficiência subclínica de Vitamina A, o que reduz a capacidade de combater doenças e pode levar à cegueira.

O tipo de alimentação escolar referido pelos estudantes e pelas merendeiras, quando informam que são alimentos que chegam na escola prontos ou semiprontos, podem vir com deficiência nutritiva, e de acordo com a estimativa apresentada por Burity et al (2010), a falta de nutrientes na alimentação escolar, pode contribuir com o pouco rendimento escolar dos



estudantes, uma vez que falta vitaminas no preparo de alimentos que são servidos para os educandos.

Assim, a inserção de hortas nas escolas e o apoio dos pais, trazendo de seus quintais frutas e verduras para a alimentação escolar, proporcionando o aproveitamento das partes não-convencionais como talos, cascas, sementes e folhas destes alimentos, por serem cultivados sem a utilização de agrotóxicos, pode ser uma iniciativa plausível para sanar a problemática de aquisição de mais nutrientes para a refeição escolar. Segundo a apostila de capacitação de merendeiras, desenvolvida pela Secretaria da Educação do Estado de Goiás (S/D), os alimentos que podem ser aproveitados integralmente com fonte rica em nutrientes são:

- folhas de: cenoura, beterraba, batata doce, nabo, couve-flor, abóbora, mostarda, hortelã e rabanete;
- cascas de: batata inglesa, banana, tangerina, laranja, mamão, pepino, maçã, abacaxi, berinjela, beterraba, melão, maracujá, goiaba, manga, abóbora;
- talos de: couve-flor, brócolis, beterraba;
- entrecascas de melancia e maracujá;
- sementes de: abóbora, melão, jaca;
- pão amanhecido;
- pés e pescoço de galinha.

Mediar a aprendizagem de educação ambiental contempla, o reconhecimento de como proceder diante da utilização sustentável para uma vida mais saudável, por meio do consumo de frutas, verduras e legumes, e trazendo para a vivência em sala de aula todo o processo, desde plantio, manejo da terra, plantação, cuidado dos frutos até a colheita, sem a utilização de produtos sintéticos para que os alimentos possam ser utilizados em receitas, possibilitando o aproveitamento das partes não-convencionais.

O conhecimento de que alguns alimentos, como os citados acima, podem ser utilizados integralmente e que as partes não-convencionais obtêm teor nutricional maior ou tanto quanto as partes convencionais, torna-se conteúdo de



ensino aprendizagem para a educação alimentar ou reeducação, que podem ser desenvolvidos em salas de aula na proposta curricular da Educação Ambiental.

A escola configura-se como espaço privilegiado para ações de promoção da alimentação saudável, em virtude de seu potencial para produzir impacto sobre a saúde, autoestima, comportamentos e desenvolvimento de habilidades para a vida de todos os membros da comunidade escolar [...] (BRASIL, 2008, p. 10-11).

Neste sentido, as questões alimentares se desenvolvem como conteúdo para ser trabalhado em sala de aula com os estudantes. A educação ambiental torna os educandos capazes de interceder sobre sua alimentação e saúde e também produz impactos na vida dos sujeitos, quando infere questões que implica no cuidar de si, melhorias na saúde e, portanto na qualidade de vida. Assim, as ações propostas de utilização de produtos dos quintais, teve por objetivo agregar ao conhecimento escolar como proceder diante da questão de melhorias nutricionais na alimentação escolar que é servida aos educandos.

Considerações finais

A aplicação do instrumento de pesquisa entrevista propiciou a coleta de dados a partir do que os interlocutores relatavam, bem como na releitura do bloco de anotações. Baseado em questionamentos que teve como objetivo contribuir para o desenvolvimento e melhoria das práticas alimentares e de EAN para os sujeitos da escola do campo Josino Pereira Dias, no município de Bom Jesus da Lapa, BA, através da utilização de estratégias envolvendo a Educação Ambiental.

O que se verificou foi que em todos os espaços escolares há a necessidade de melhorias nutricionais alimentares e, principalmente, por se tratar de uma escola do/no campo. A proposta de melhorias nutricionais na alimentação escolar da escola do campo Josino Pereira Dias não contemplou apenas a escola, mas a comunidade Lapinha, e outras comunidades, na medida em que os sujeitos pertencentes a escola são também moradores desta e das comunidades circunvizinhas.



O que se pôde observar é que os alimentos que chegam à escola não suprem as necessidades dos estudantes, tanto no teor nutricional quanto em relação aos alimentos que satisfaçam a vontade desses, pois ao afirmarem que gostariam de consumir frutas frescas, demonstram a insatisfação por não poderem degustá-las, e apresentam, tanto os estudantes como as merendeiras, o descontentamento do cardápio não proporcionar essa alimentação na escola.

Para tanto, os dados levantados ressaltam que os alimentos para a confecção da alimentação escolar são processados e industrializados. Além disso, esses alimentos chegam na escola no formato de “semiprontos”, assim como expuseram as merendeiras, e o preparo se dá de forma instantânea. Ressaltaram ainda que a utilização de hortifrútis no preparo é escassa, e que só eram utilizados na alimentação escolar verduras e legumes quando a horta da escola estava em funcionamento.

As merendeiras abordaram que quando a horta estava funcionando na escola a alimentação escolar era mais nutritiva, pois elas utilizavam os produtos retirados desta horta para o preparo da alimentação escolar. Nesse contexto, foi proposto como melhoria imediata das ações na escola que a comunidade propiciasse uma vez por semana uma alimentação mais nutritiva e saudável, como desafio de melhorar o cardápio tanto de casa quanto o da escola. A proposta final, proferida pelo gestor em nome do corpo docente da escola, foi explanada em um momento de reunião de pais e mestres na escola, para que contribuíssem com os alimentos que os mesmos contém em seus quintais, visando um dia na semana de alimentação saudável, sem a utilização dos alimentos “semiprontos” ou preparados que a escola recebe da Secretaria de Educação.

A entrevista contribuiu com os objetivos propostos nesta pesquisa de melhorias nutricional de alimentação da escola, tanto na questão em relação a aquisição de alimentos quanto na melhoria nutricional, como também na perspectiva de mudança de hábitos alimentares, não só da escola, mas de grande parte da comunidade. Agregou valor aos quintais produtivos, visto que os alimentos serão utilizados para a elaboração da alimentação escolar dos filhos da comunidade. Ressaltou as questões de não utilização de agrotóxicos



no manejo de hortas em quintais, na medida em que foi apresentado a proposta de aquisição de alimentos para o preparo da alimentação que os estudantes da comunidade vão ingerir, pois sabe-se que cada sujeito é aquilo que ingere.

Referências

ARAÚJO, Vânia Rita Donadio. **Educação ambiental no contexto escolar: saberes e práticas docentes**. Salvador: EDUNEB. 2009.

BRASIL, Câmara Interministerial de Segurança Alimentar e Nutricional. **Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional: 2012/2015**. Brasília, DF: CAISAN, 2011.

BRASIL, Câmara Interministerial de Segurança Alimentar e Nutricional. **Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional: 2012/2015**. Brasília, DF: CAISAN, 2011.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas**. – Brasília, DF: MDS; Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Manual operacional para profissionais de saúde e educação: promoção da alimentação saudável nas escolas** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. – Brasília: Ministério da Saúde, 2008.

BRASIL. Lei 9795 de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Meio Ambiente e dá outras providencias**. Poder executivo, Brasília. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm>. Acessado em: 09/03/17.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela terra**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

BURITY, Valéria. [et al.]. **Direito humano à alimentação adequada no contexto da segurança alimentar e nutricional**. Brasília, DF: ABRANDH, 2010.

CAPRA, Fritjof. MICHAEL, K. Stone, e ZENOBIA Barlow. (Org.). **Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2006a.

CAPRA. **Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2006b.

Caderno de referência sobre alimentação escolar para estudantes com necessidades alimentares especiais / Programa Nacional de Alimentação



Escolar. – Brasília: FNDE, 2016. Acessado em: <http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-material-de-divulgacao/alimentacao-manuais>. Data de acesso: 07/03/17.

DESLANDES, Suely Ferreira. GOMES, Romeu. MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DUTRA Eliane Said. **Cardápios Saudáveis**. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

ESTADO DE GOIÁS Secretaria da Educação Gerência de Alimentação e Nutrição Escolar. **Apostila de Capacitação de Merendeiras**. Neusa Maria Silveira de Almeida Gerente de Alimentação e Nutrição Escolar. Acessado em: <http://www.seduc.go.gov.br/documentos/merenda/cartilha.pdf>. Data de acesso: 20/07/15.

KUMMER, Lydia. **Metodologia participativa no meio rural: uma visão interdisciplinar, conceitos, ferramentas e vivências**. Salvador: GTZ, 2007.

LEFF, Enrique. **A Complexidade Ambiental**. Cortez: São Paulo, 2003.

MALUF, Renato S. MENEZES, Francisco; VALENTE, Flávio L. Contribuição ao Tema da Segurança Alimentar no Brasil. **Revista Cadernos de Debate: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alimentação, UNICAMP**, vol. 4, p. 66-88. 1996. Acessado em: <http://www.unicamp.br/nepa/publicacoes/san/1996/IV/docs/contribuicao-ao-tema-da-seguranca-alimentar-no-brasil.pdf>. Data de acesso: 06/03/17.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

REIGOTA. **Meio ambiente e representação social**, 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS Edjane de Souza; MELLO, Maria Alba Guedes Machado. O programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE): um estudo de caso na Escola Municipal Governador Roberto Santos no município de Salvador – BA. In: MUTIM, Avelar Luiz Bastos. [et al] **Educação profissional, território e sustentabilidade**/ Curitiba: CRV, 2018.

VERDEJO, Miguel Expósito. **Diagnóstico Rural Participativo: Um guia prático**. Brasília: Gráfica da Ascar - Emater-RS, 2006.

Sobre a autora

Simone Teles da Silva Santos

simone.teles.silva@gmail.com

Mestra em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia – PPGEduC - UNEB. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental, Políticas Públicas e Gestão Social dos Territórios –



GEPET. Especialista em Inovação Social com ênfase em Economia Solidária e Agroecologia pelo Instituto Federal- IFBaiano/Campus Bom Jesus da Lapa. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB/Campus XVII Bom Jesus da Lapa. C. Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/8378440652964246>> E-mail: Simone.teles.silva@gmail.com ORCID 0000-0002-7016-1163.



Pedagogia da alternância e a formação de educadores/as: a experiência do programa girassol

Pedagogy of alternance and educator training: the sunflower program experience

Celso Eulálio de Oliveira Júnior
Alcione Reetz

Resumo: Os educadores/as se constituíram como significativos sujeitos para a construção e fortalecimento da Pedagogia da Alternância e Educação do Campo. Contudo a formação desses profissionais ainda é um desafio a ser superado por esse movimento. Dessa forma, o objetivo deste trabalho foi caracterizar a formação dos educadores/as da Pedagogia da Alternância, através da experiência do Programa Girassol de formação continuada para atuar na Pedagogia da Alternância e Educação do Campo no município de Nova Venécia, Espírito Santo. Para sistematizar essa experiência, utilizamos a pesquisa qualitativa, documental, nos referenciando em Nosella (2014; 2007) e Begnami (2003). Utilizamos ainda a observação participante natural, na forma expressa por Gil (2008). Constatamos que, apesar dos avanços em relação a formação dos educadores/as que atuam na Pedagogia da Alternância e Educação do Campo no município, ainda persiste uma situação desafiadora em relação a essa que ameaça a continuidade dessa proposta, sendo necessárias ações para garantir e fortalecer a formação dos educadores/as que atuam nessa modalidade.

Palavras-chave: Programa Girassol, Formação de Educadores/as, Pedagogia da Alternância.

Abstract: Educators were constituted as significant subjects for the construction and strengthening of Pedagogy of Alternation and Rural Education. However, the training of these professionals is still a challenge to be overcome by this movement. Thus, the objective of this work was to characterize the education of educators of Pedagogy of Alternation, through the experience of the Girassol Program of continuing education to work in Pedagogy of Alternation and Rural Education in the municipality of Nova Venécia, Espírito Santo. To systematize this experience, we used qualitative, documentary research, referencing us in Nosella (2014; 2007) and Begnami (2003). We also use natural participant observation, as expressed by Gil (2008). We note that, despite advances in the training of educators who work in Pedagogy of Alternation and Rural Education in the municipality, a challenging situation still exists in relation to the one that threatens the continuity of this proposal, requiring actions to guarantee and strengthen the training of educators who work in this modality.

Keywords: Girassol Program, Educator Training, Pedagogy of Alternation.

Introdução

A Pedagogia da Alternância, desde sua origem no Brasil em 1969, tem se expandido cada vez mais nesse país, alcançando em 2017 a marca de 296 escolas (OLIVEIRA, 2018). Essa dinâmica pedagógica, busca através de seus princípios e instrumentos pedagógicos, contribuir com a emancipação e a



transformação das pessoas e do meio, exigindo para isso o conhecimento da realidade, devendo, portanto, considerar o ser humano, um ser de relações que não apenas está no mundo, mas, também, com o mundo, assim como afirma Freire (2013).

Para que a Pedagogia da Alternância se constituísse dessa forma e como uma importante dinâmica pedagógica no município de Nova Venécia, Espírito Santo, foi necessário grande engajamento dos parceiros da formação, que se referem aos estudantes, suas famílias, os educadores/as e outros colaboradores/as que ajudam nessa construção.

Nos Centros Familiares de Formação em Alternância (Ceffa's) os educadore/as, são denominados de monitores/as. Eles recebem essa denominação para se diferenciarem da função exercida pelos professores, tendo eles, conforme Gimonet (2007) e Begnami (2003), função mais ampla e complexa que os professores, como veremos nesse trabalho. Contudo, a denominação de monitor/a, na forma mais habitual do termo, traz muitas confusões em relação a função exercida por esses profissionais, como nos explica Nosella (2014). Desse modo, adotaremos nesse trabalho a nomenclatura educador/a para nos referirmos aos monitores dos Ceffa's, tendo em vista que evita as confusões do termo, ao mesmo tempo que expressa, na perspectiva apresentada por Freire (2013), o mesmo sentido de monitor.

Diante da forte integração existente entre os parceiros da formação, torna-se muito difícil analisá-los separadamente. Contudo, a situação dos educadores/as tem se demonstrando mais desafiadora no contexto desse município, especialmente no que tange aos processos de formação continuada para possibilitar a esses profissionais a preparação necessária para atuar nessa modalidade de educação.

Dessa forma, neste trabalho aprofundaremos a análise dessa problemática com o intuito de conhecer mais detalhes sobre essa situação e caracterizar a formação dos educadores/as da Pedagogia da Alternância no município de Nova Venécia, através da experiência do Programa Girassol de formação continuada para atuar na Pedagogia da Alternância e Educação do Campo.



Para tanto, inicialmente, após apresentar nosso caminho metodológico, caracterizamos a importância e função dos educadores/as que atuam nos Ceffa's. Em seguida contextualizamos a Pedagogia da Alternância no município de Nova Venécia, encerrando com a caracterização da experiência do Programa Girassol.

O caminho metodológico

Nesta pesquisa foi analisada a experiência de formação de educadores/as para atuar na Pedagogia da Alternância e Educação do Campo no município de Nova Venécia, Espírito Santo. A motivação para esse estudo esteve fundada na importância da Pedagogia da Alternância e Educação do Campo para o município, tendo sido a formação de educadores/as um limitante a essas escolas, ao longo de sua existência, sendo necessário investigar os desafios, mas também as possibilidades para ajudar a superar ou ao menos minimizar essa problemática, fortalecendo essa modalidade de ensino, o campo e os camponeses/as presentes nesse território.

Para a realização da pesquisa, foi utilizada uma abordagem qualitativa do tipo aplicada e a estratégia adotada foi a sistematização da experiência. A pesquisa em educação busca não apenas identificar problemas e fazer análises, mas também estimular a transformação da realidade estudada.

O objetivo do trabalho foi caracterizar a formação dos educadores/as da Pedagogia da Alternância no município de Nova Venécia, através da experiência do Programa Girassol de formação continuada para atuar na Pedagogia da Alternância e Educação do Campo.

Como procedimento metodológico, utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental, relativos a formação de educadores/as para atuar na modalidade Educação do Campo e especificamente os relacionados ao Programa Girassol. Além disso, adotamos a observação participante natural, apontada por Gil (2008), como muito útil quando os pesquisadores fazem parte do grupo estudado, possibilitando investigá-lo a partir do seu interior, sendo justificado nesse caso pela participação dos autores no processo de articulação, elaboração e operacionalização do programa.



Pedagogia da Alternância e formação de educadores/as: necessidades e desafios

Os Ceffa's são escolas que adotam a Pedagogia da Alternância, possuindo dinâmica pedagógica apropriada ao território onde estão inseridas. Através da alternância, entre tempo-espaço, eles articulam diversos instrumentos pedagógicos, que amplamente integrados a participação das famílias e de outros parceiros da comunidade escolar, promovem formação contextualizada, buscando construir uma educação libertadora e emancipadora, na perspectiva de Freire (2013).

Essas escolas possuem identidade da Educação do Campo, ou seja, consistem em ser:

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 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 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, 2002, p. 22).

A Educação do Campo, com base em Caldart (2012), se diferencia da Educação para o Campo, pois a primeira se refere a educação como um direito dos camponeses/as, sendo construída no bojo da luta histórica dos povos do campo, com a sua participação e partir do seu território, carregando os seus valores, a sua identidade. Enquanto a Educação para o Campo, se trata, de modo geral, de uma educação pensada com base na visão urbanocêntrica e estendida ao campo, como uma política compensatória.

Historicamente, a Pedagogia da Alternância foi construída com particularidades em relação aos projetos de educação hegemônicos. No Brasil, ela inicia sua jornada no período da ditadura militar, com severas limitações determinadas por esse contexto, mas realizando um trabalho de promoção social conseguiu se estabelecer e expandir, inicialmente, no território capixaba e posteriormente pelo Brasil (NOSELLA, 2014).

Desse modo, a Pedagogia da Alternância se constituiu como uma pedagogia revolucionária, se contrapondo a perspectiva violenta de expulsar ou fixar o homem no campo, estimulando a mudança nas relações campo-cidade e a transformação da realidade por meio da formação dos sujeitos do campo.

Para que a Pedagogia da Alternância se consolidasse como uma importante dinâmica pedagógica, foi necessário grande engajamento dos educadores/as, se constituindo como importantes parceiros na construção e desenvolvimento do movimento Ceffa pelo mundo. Para França e Burghgrave (2007), eles são os sujeitos animadores, articuladores de todo o projeto, tendo papel crucial para as escolas da Alternância alcançarem seus objetivos.

Diante da importância desses profissionais é que sua função tem sido sistematizada e aperfeiçoada ao longo da história desse movimento, sendo que algumas características básicas permanecem desde a origem dessa categoria na França. Contudo, essa elaboração não tem sido uma tarefa fácil, pois diante da complexidade e abrangência da atuação desse profissional, aliado a natureza dialética dessa profissão, se ajustando ao período-histórico em que se realiza e as características locais que cada escola confere a ela, encontra-se uma grande dificuldade para definir precisamente a sua função.

Procurando caracterizar a atribuição desse profissional no Ceffa, num sentido político-pedagógico da atuação, Nosella (2007), afirma o caráter revolucionário dessa pedagogia, buscando a transformação das relações campo-cidade, esclarecendo ainda que o educador/a que atua nesse projeto precisa construir um perfil e uma atuação nessa mesma direção, tornando-se,

[...] revolucionário quando cumpre sua função pedagógica, porque traz na sua concepção metodológica e científica a potencialidade de transformar profundamente as relações sociais no campo. Portanto, esse educador é um profissional militante, mesmo quando não exerce formalmente militância política (NOSELLA, 2007, p.15).

Nesse sentido, sobre a competência desse profissional, esse mesmo autor afirma que:

Não existe um educador competente que não realize em seu ato político pedagógico uma determinada militância política. [...] a Pedagogia da Alternância é uma técnica didática que efetiva



uma opção política progressista, renovadora e revolucionária. Por isso, ao praticar com competência essa pedagogia, ao mesmo tempo milita-se politicamente numa direção revolucionária (NOSELLA, 2007, p. 6).

Em uma dimensão mais pedagógica, mas não se esquecendo do papel político desse profissional, Gimonet (2007), propõe que ele tenha os seguintes papéis: de educação, pedagógicos, relação de animação e técnico.

173

Nesse mesmo sentido, para a Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (Raceffaes), as dimensões desse profissional que atua nos Ceffa's são basicamente sete e cada uma delas se relaciona com uma função do educador/a na Pedagogia da Alternância, a saber: a) acompanhamento de turma e do dia: a vida ensina mais que a escola; b) administração das disciplinas: método sobre o conhecimento; c) funções de coordenação: trabalho em equipe; d) administração de tarefas: corresponsabilidade; e) funções externas: movimento de educação (RACEFFAES, 2010).

Por sua vez, Begnami (2003) assevera que as peculiaridades dessa pedagogia, fará com que o educador/a precise, paradoxalmente, assumir um perfil diferente do adotado nas escolas em geral. Ele esclarece que esse profissional possui um papel mais amplo que o do professor, devendo ser um articulador, animador dos vários processos do Ceffa, integrando os vários parceiros da formação. Na verdade, ele deve superar a perspectiva de professor, e à medida que caminha em sua práxis, ir se transformando em educador/a, sendo a polivalência um requisito fundamental para o sucesso em seu trabalho, contribuindo para os Ceffa's alcançarem sua finalidade.

Assim, ele afirma que o educador/a na Pedagogia da Alternância trata de:

[...] um agente de comunicação entre os diferentes atores e instâncias da EFA. A capacidade de animação e comunicação é indispensável para uma atividade exitosa e participativa, onde todos assumam seus papéis responsabilmente, fazendo sua parte na complementariedade da formação (BEGNAMI, 2003, p. 51).

Com base no exposto fica evidente a importância do parceiro educador/a para o Ceffa e para viabilizar a proposta educativa dessa pedagogia, sendo difícil



construir uma escola com dinâmica pedagógica tão complexa, com uma função simplificada desse profissional.

Para alcançar o perfil desejável de educador/a dessa pedagogia, é necessário, além do tempo de trabalho e vivência da Educação do Campo e do Campo, uma boa formação teórica, sendo ainda essa questão um dos grandes desafios a ser superado por esse coletivo, tendo em vista que ainda hoje, não são comuns cursos superiores que promovam esse tipo de formação, apesar dos notáveis avanços principalmente com a Licenciatura em Educação do Campo.

Segundo Arroyo et al. (2008), em geral os programas de formação de educadores/as, sobretudo as graduações, não abordam a Educação do Campo, ou se fazem é no sentido de reproduzir preconceitos e abordagens pejorativas, estando os currículos fundamentados quase que exclusivamente para contextos urbanos.

Desse modo, para Leonarde e Simões, (2015, p. 1664), “quando pensamos na formação docente em contextos campestres, logo pensamos em uma formação comprometida com a transformação consciente da realidade escolar, da complexidade e desafios que emergem desse/nesse campo.” Contudo, ainda segundo esses mesmos autores, muitos educadores/as que atuam nas escolas do campo, não possuem formação adequada para essa modalidade, tendo dificuldade para lidar com as peculiaridades da região, tendo muitos empecilhos para se inserirem em processos de formação continuada (LEONARDE; SIMÕES, 2015).

Por todas essas questões e aliadas a outras relacionadas a valorização e reconhecimento da necessidade desse profissional, fizeram com que a questão dos educadores/as se constituíssem como um desafio a esse movimento, sendo essa categoria, ao mesmo tempo, um impulsionador e um limitador do desenvolvimento do Ceffa, havendo uma nítida preocupação histórica com a formação desse coletivo, em vista de alcançar os ideais da formação dessa pedagogia (OLIVEIRA JÚNIOR, 2019).

Essa dificuldade em relação a formação dos educadores/as, não tem sido uma particularidade do cenário atual da Pedagogia da Alternância no Brasil, na



verdade, ela remonta a sua origem na França (NOSELLA, 2014; GIMONET, 2007) e no Brasil (NOSELLA, 2014; BEGNAMI, 2003), sendo desenvolvidas muitas experiências e tentativas de promover espaços de formação para ajudar a minimizar esses desafios e avançar na construção da Pedagogia da Alternância, fortalecendo a Educação do Campo no estado do Espírito Santo.

No âmbito estadual, algumas instituições e organizações, tem assumido importante papel nessa construção, com destaque para o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes), que desde 1971, estabeleceu o Centro de Formação e Reflexão de Monitores/as (NOSELLA, 2014); a Raceffaes, que desde 2003, tem atuado no estado promovendo a unidade e o fortalecimento dos Ceffa's e a Educação do Campo (RODRIGUES, 2019); o Movimento de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST), com destaque para os cursos de Pedagogia da Terra (FOERSTER, 2005).

A rede federal de ensino também tem contribuído com a oferta de formação à Educação do Campo, seja individualmente ou em parceria com os movimentos sociais do campo, como é o caso de alguns campi do Instituto Federal do Espírito Santo, que promoveram seminários e cursos de aperfeiçoamento em Agroecologia, Pedagogia da Alternância e Educação do Campo, como também especialização nessas mesmas áreas; a Universidade Federal do Espírito Santo, com curso de aperfeiçoamento, mas principalmente, a nosso ver, com a oferta desde 2014, do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEONARDE; SIMÕES, 2015). Sendo esse, uma antiga demanda dos movimentos e organizações sociais do campo, sobre o qual projeta grandes expectativas para ajudar a avançar na formação de educadores/as para atuar na Pedagogia da Alternância e Educação do Campo.

Além dessas, encontramos ainda o registro de atividades ofertadas pelas faculdades particulares, com cursos de especialização em Educação do Campo.

Apesar dessas importantes iniciativas, elas ainda não são suficientes para resolver a questão da formação dos educadores/as para atuar na Pedagogia da Alternância e Educação do campo, até porque esse desafio não se dá de maneira isolada, sendo necessário superar outras questões para possibilitar



ainda mais avanços, como a questão do reconhecimento e valorização dessa profissão, garantia de contratação em editais específicos etc.

Diante desse contexto, urge a necessidade da qualificação de educadores/as para atuar na Pedagogia da Alternância e Educação do Campo, com destaque para além dos cursos de graduação, a necessidade de criar programas de “formação cujas metodologias permitam a vivência de novas alternativas pedagógicas no próprio processo de formação. Emerge a necessidade da formação de professores com visão do mundo do campo, com uma formação específica para a área rural” (LEONARDE; SIMÕES, 2015, p. 11665).

Assim, permanece atual a necessidade do coletivo da Educação do Campo seguir construindo e reivindicando ações para superar esse desafio, desenvolvendo e divulgando iniciativas e experiências de formação e buscando assegurar esse direito como política pública, como afirma Arroyo (2007). Nesse sentido, nos títulos que seguem, buscaremos apresentar a experiência desenvolvida em Nova Venécia, buscando superar a problemática aqui apresentada.

A formação de educadores/as da Pedagogia da Alternância no contexto do município de Nova Venécia

O contexto de Nova Venécia em relação a formação de educadores/as, não difere muito do contexto geral, apresentado anteriormente, persistindo desafios muito semelhantes.

De modo geral, analisando o processo histórico de constituição da Pedagogia da Alternância no município, constatamos, em relação as experiências de formação de educadores/as, a existência de dois grandes períodos, que denominamos de pré e pós-expansão da Pedagogia da Alternância. O período pré-expansão, vai de 1988, ocasião da implantação da Escola Família Agrícola de Chapadinha (Efac), até 2008, quando definiu-se pela implantação das Escolas Municipais Comunitárias Rurais (Emcor's).

Nesse primeiro período, a formação foi destinada a única escola de Pedagogia da Alternância do município, ou seja, aos educadores/as da Efac, que



participavam quase exclusivamente das atividades de formação promovidas pelo Mepes e pela Organização de Monitores/as das Escolas Famílias Agrícolas do Norte (Omefan), atualmente denominada Associação de Monitores/as das Escolas Família Agrícola do Mepes (Amefam), que além de articular os educadores/as, também promovia formação política e pedagógica a esse coletivo (OLIVEIRA JÚNIOR, 2019).

A partir de 2003, com a criação da Raceffaes, as possibilidades de formação ficaram ainda mais diversificadas e abrangentes, pois a regional estruturou um forte projeto para construir a unidade pedagógica entre os Ceffa's, adotando a formação como o principal meio para alcançar esse objetivo (OLIVEIRA JÚNIOR, 2019). Assim, por meio dessas três vias principais os educadores/as se formavam para atuar na Pedagogia da Alternância.

O segundo período, que aqui chamamos de pós-expansão, inicia-se com a criação das Emtor's em 2009 e alcança os dias de hoje.

Para iniciar o trabalho das Emtor's foi necessário superar muitos obstáculos, tanto políticos, quanto de infraestrutura e, apesar da forte mobilização das famílias, junto à Prefeitura municipal de Nova Venécia (PMNV) e Secretaria Municipal de Educação (Seme), possibilitando superar essas situações, ainda persistia a questão dos educadores/as, pois não havia no município pessoas em quantidade suficiente, com experiência e formação específica sobre Pedagogia da Alternância, com condições de iniciar o trabalho dessas escolas, sendo essa uma ameaça ao início das atividades previstas em 2009.

Diante dessa situação, a comissão de expansão conseguiu garantir junto a Seme, a realização, ainda em 2008, de um curso sobre Pedagogia da Alternância para os interessados em atuar nas Emtor's. Contudo, por ocasião dos critérios estabelecidos no edital de contratação dos educadores/as, nem todos/as os aprovados/as tinham essa formação, aumentando os desafios iniciais dessas escolas e ameaçando a qualidade e a continuidade do trabalho (EFAC, 2010).



Desse modo, desde o início da experiência, em virtude das diferentes normas das mantenedoras (Mepes e PMNV), as possibilidades de formação se deram, de forma heterogênea, entre a Efac e as Emcor's.

Por possuir maior autonomia, em nosso estudo verificamos que os educadores/as da Efac, continuaram participando das formações promovidas pela Raceffaes, Amefam, Mepes, Seme, mas também as da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), não enfrentando, em geral, problemas de liberação para isso, sendo inclusive uma política da escola o incentivo a formação nos espaços coletivos, mas também individuais. Os desafios para esse grupo estavam em concretizar essa política em nível de pós-graduação *stricto sensu*, não tendo ainda, uma política evidente sobre como oportunizá-la aos educadores/as, mas sendo incentivada a sua prática e encontrado alternativas específicas para cada caso.

Por outro lado, a situação dos educadores/as das Emcor's, sempre foram muito diferentes e desafiadoras, enfrentando, ao longo desses onze anos, constantes mudanças na política de formação, determinadas pelo projeto de educação de cada gestão municipal.

Dessa maneira, mesmo sendo facultado a esse coletivo as mesmas oportunidades de formação da Efac, constatamos que a possibilidade efetiva de participar delas variou conforme as diretrizes da Seme, sendo que em alguns períodos houve maior facilidade em participarem das formações externas, enquanto em outros foram mais difíceis.

Analisando os conteúdos programáticos das formações com participação das Emcor's, pode-se observar grande variação em relação aos enfoques delas, sendo que, nos períodos que puderam ter maior envolvimento, sobretudo nas ações da Raceffaes, tiveram maior amplitude de temas relacionados aos aspectos administrativos, pedagógicos e agropecuários do Ceffa, viabilizados por meio de seminários, encontros, reuniões, oficinas, cursos etc.

Em períodos de menor participação, verificamos que a formação basicamente ficou limitada a formação inicial, para os educadores/as que estivessem iniciando na Pedagogia da Alternância, ofertada pela Raceffaes e aos seminários municipais de Educação do Campo, promovidos pela Seme,



Emcor's, Efac, Comitê de Educação do Campo de Nova Venécia (Comec-NV) e Raceffaes, sendo muito importante para esse coletivo, principalmente nos aspectos políticos, mas não sendo suficiente para atender a demanda apresentada.

Também notamos que apenas em alguns poucos períodos, não houve a possibilidade de realização de nenhuma atividade de formação para esse coletivo da via pública, sendo viabilizada apenas a formação oferecida pela rede, não tratando especificamente da Educação do Campo. A exceção para os iniciantes, a quem sempre foi possível viabilizar a participação na formação da Raceffaes para esse grupo, por meio da articulação das Emcor's com a Seme.

Em virtude desse contexto, as escolas da Pedagogia da Alternância, sempre mantiveram a reivindicação a esse direito, mas como vimos, nem sempre foi possível alcançá-lo, fazendo com que esse coletivo encontrasse alternativas para minimizar essa ausência

Nesses períodos, foi possível observar, que a estratégia utilizada, esteve em aproveitar a experiência dos educadores/as da Efac e das próprias Emcor's e potencializar a formação interna desse coletivo, principalmente através de reuniões e oficinas, tratando principalmente de aspectos que se apresentavam como mais desafiadores ao desenvolvimento do trabalho nas Emcor's, como também possibilitando a integração e organização coletiva das escolas.

Buscando construir e oportunizar experiências de formação, para os educadores/as atuarem na Pedagogia da Alternância e Educação do Campo, é que o coletivo chegou ao Programa Girassol, como veremos em detalhes a seguir.

A experiência do Programa Girassol para formação de educadores/as para atuar na Pedagogia da Alternância e Educação do Campo em Nova Venécia

Tendo em vista as inconsistências em relação a formação de educadores/as para atuar na Pedagogia da Alternância e Educação do Campo na rede pública do município de Nova Venécia e diante da histórica reivindicação desse direito, feito pelas Emcor's, Efac, Comec-NV e o interesse manifestado nos seminários municipais de Educação do Campo, através do



diálogo, entre a Seme e o coletivo da Educação do Campo, se construiu a proposta do Programa Girassol de formação continuada.

O Programa Girassol consistiu em uma proposta contínua de formação para educadores/as atuarem na Pedagogia da Alternância e Educação do Campo,

oportunizando a formação de professores, aqui entendidos como educandos (as) – educadores (as) do campo, a partir de uma nova visão de educação que comporta a abordagem de um novo currículo e novas metodologias, pautadas na realidade do campo e no interesse dos sujeito (PPP, 2018, p. 02).

O curso foi ofertado pela Seme, mas com a gestão compartilhada com as organizações da Educação do Campo do município e região, incluindo logo no início da formação a representação dos próprios cursistas nesse processo. Para isso, foi estabelecido uma comissão político-pedagógico, formada por representantes de cada um dos segmentos, que se reuniam periodicamente para preparar e gerir a formação.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2018), o número de turmas por ano, variaria com base na demanda e condições da Seme em garantir a oferta. Dessa forma, se esperava garantir aos educadores/as acesso a essa formação, certificação e valorização nos editais de contratação dos docentes das escolas do campo, buscando fortalecer esse coletivo e o acesso aos povos do campo ao direito a educação apropriada aos seus contextos.

Outra preocupação na construção desse programa, foi oportunizar o direito a participação de educadores/as da rede que não atuassem especificamente na Educação do Campo, uma vez que é comum, em função da contratação por meio de designação temporária, que haja constante migração dos educadores/as entre escolas do campo e cidade.

Nesse sentido, uma certa novidade, pois até então as formações estavam restritas às pessoas que atuavam nessa modalidade, não sendo possível a participação dos que atuavam em escolas da zona urbana. Também foi facultado a participação de técnicos da Seme.

Com base nessas expectativas, estabeleceu-se como objetivo geral para o curso:



Capacitar educadoras e educadores das Escolas Municipais Comunitárias Rurais de Nova Venécia (EMCOR's Nova Venécia), técnicos da Secretaria Municipal de Educação, para atuarem no processo de formação dos jovens na modalidade Educação do Campo e Pedagogia da Alternância (PPP, 2018, p. 02).

Os objetivos específicos, por sua vez foram definidos como:

181

- Refletir sobre o contexto sócio-histórico do campo, bem como o conceito e concepções da Educação do Campo e Pedagogia da Alternância;
- Refletir teoricamente sobre os fundamentos e as práticas da Pedagogia da Alternância na rede pública municipal de Educação;
- Discutir, exercitar e criar orientações práticas sobre as estratégias metodológicas da Pedagogia da Alternância (PPP, 2018, p. 02).

Para a construção do programa, tendo em vista que grande parte dos educadores/as que atuavam na Educação do Campo no município, não possuíam experiência nessa modalidade e buscando potencializar a experiência o máximo possível, a opção metodológica foi baseá-lo na própria Pedagogia da Alternância, possibilitando aos educadores/as uma formação sobre as ferramentas metodológicas abordadas no programa, fundamentada na experiência teórica e prática.

Para o estudo dos temas, adotou-se o método do Plano de Estudo, principal método da Pedagogia da Alternância e que permite, dentre outras funções, realizar o diagnóstico de situações diversas, possibilitando que a formação fosse aberta como “uma pesquisa empírica sobre o desdobramento do tema no cotidiano da escola” (PPP, 2018, p. 02). Além disso, também foi adotado a leitura de textos que foram fornecidos previamente pelo assessor/a de cada módulo.

Nesse sentido, os encontros foram organizados em sessão (período presencial da formação) e estadia (período em que estavam no meio socioprofissional), ofertado num conjunto de cinco módulos, com doze horas cada, sendo oito horas de tempo presencial na sessão e quatro horas de tempo comunidade, no meio socioprofissional do educador/a. Toda essa carga horária



foi valorizada e certificada, totalizando sessenta horas de formação. (PPP, 2018).

O tempo presencial, foi aproveitado para as aulas teóricas, trocas de experiências e debates com o coletivo em formação. Já o tempo da estadia, foi disponibilizado para analisarem sua prática profissional e refletirem sobre formas de inovar, avançando na transformação da escola no, para do campo.

Em relação ao conteúdo, abordou-se os temas considerados essenciais e abrangentes aos interesses dos iniciantes e foram definidos com base na experiência da Raceffaes de formação inicial de educadores/as para atuar na Pedagogia da Alternância e Educação do Campo.

Com base na (PPP, 2018), os cinco módulos foram organizados abrangendo os seguintes temas de estudo: a) introdução à Educação do Campo e Pedagogia da Alternância; b) o método Plano de Estudo; c) o plano de formação na Pedagogia da Alternância; d) auto-organização dos estudantes, educadores e famílias; e) instrumentos da Pedagogia da Alternância. Fechando toda essa formação, foi realizado o 5º encontro, que consistiu no 4º Seminário de Educação do Campo do município de Nova Venécia, com o tema: A Educação do Campo e o Desenvolvimento de nossa Região (PMNV, 2015).

Para gerir o curso, com base no estabelecido na PPP (2018), foi adotado a auto-organização, sendo distribuído o coletivo em três grupos: a) mística e ornamentação, responsável por meio de símbolos, e expressões artísticas, como encenação, leitura de poema, cantoria etc, trazer no início e término de cada encontro a importância, a expectativa, os aprendizados do tema abordado no encontro e da mesma forma ao final; b) secretaria, responsável por todos os registros, materiais e equipamentos didáticos; c) coordenação dos dias e alimentação, responsável por toda a organização do dia, ajudando inclusive a organizar a alimentação para o coletivo.

Essas comissões se reuniam, no início e ao final de cada módulo, para organizarem o encontro atual e planejarem o próximo. Cada coordenador desses grupos, se integravam à comissão político pedagógica do curso, formada pela representação dos cursistas, da Seme, Raceffaes, Efac, Emcors e Comec-NV, constituindo um espaço compartilhado de gestão do programa.



Dessa forma, foi possível ir ajustando o programa aos anseios da Seme, do coletivo da Pedagogia da Alternância, mas principalmente às expectativas dos cursistas, se configurando como um importante espaço democrático de construção da formação.

Essa gestão e auto-organização foi construída na perspectiva proposta por Freire (2013, p. 10), “a prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito da sua própria destinação histórica.”

Em relação a cada encontro presencial, o mesmo foi dividido em quatro momentos. O primeiro deles e o último foram dedicados a mística e a gestão do curso, por meio da auto-organização do coletivo.

O segundo momento consistiu na socialização, pelos cursistas, da pesquisa do Plano de Estudo, seguida de debate e problematização, gerando pontos de aprofundamento, que foram abordados pelos assessores/as, por meio de palestras, debates, vídeos, leituras, etc, promovendo o aprofundamento teórico sobre a Pedagogia da Alternância e a Educação do Campo, encerrando o turno matutino.

O terceiro momento ocupou a maior parte do período vespertino, onde foram realizadas oficinas e trabalhos de grupo para diálogo e exercício prático sobre os aspectos abordados na parte teórica, encerrando essa atividade com um levantamento de proposições para as práticas nas escolas do campo. Ao final do dia, a formação foi encerrada com orientação das atividades para a estadia, auto-organização e mística.

O último encontro do curso foi realizado no formato de seminário, onde o evento foi aberto para outros segmentos da sociedade civil organizada, como os conselhos e associações de escola, associações de produtores/as rurais, órgãos de assistência técnica e extensão rural, movimentos e organizações sociais do campo e demais interessados na temática. O intuito foi aproveitar o acúmulo dos educadores/as nesse processo de formação, a participação de outros sujeitos do campo e, dialogar sobre possibilidades de avanços na construção da Educação do Campo em Nova Venécia.



Em relação aos desafios para operacionalização do curso, destacamos a questão da participação dos cursistas, pois, apesar da Seme ter autorizado a participação na formação, isso só foi possível para aqueles que trabalhavam integralmente nessa rede de ensino, tendo alguns, por esse motivo não conseguido participar integralmente do tempo presencial.

Além disso, a grande extensão territorial do município e a falta de logística de transporte, nem sempre possibilitou todo coletivo estar presente no início do curso e ao final, pois os horários de transporte nem sempre eram compatíveis para possibilitar o cumprimento da carga horária presencial. Algumas linhas foram garantidas pela Seme, mas outras não foram possíveis, ficando a cargo de cada educador/a se organizar para participar do curso.

A formação evidenciou ainda a necessidade de, em próximos momentos de formação, buscar alternativas para viabilizar, além do transporte, alimentação para os cursistas, pois, apesar da necessidade e interesse dos mesmos, muitos acabaram sendo onerados, tendo alguns inclusive contratado substituto para assumir sua função nas outras redes de ensino que atuavam.

Ainda com base nas avaliações e manifestações dos/as cursistas, além dos desafios, também foi possível constatar o valor da formação e a expectativa em relação às próximas. Para muitos/as, apesar de já atuarem em escolas do campo, não haviam participado de momentos específicos de formação para trabalharem nessa modalidade, sendo muito valorizada as oportunidades de aprendizagem de novas metodologias para sua prática cotidiana nas escolas, mas principalmente por possibilitar a reflexão sobre as especificidades do que é ser educador/a do campo e sobre as particularidades dos povos que ali habitam, exigindo uma postura diferente desse profissional frente a esse coletivo.

Para as Emcor's, o curso ajudou a iniciar o planejamento operacional de algumas atividades da Pedagogia da Alternância, que seguiu sendo elaborado e operacionalizado no âmbito das equipes no espaço da escola. Para a Efac, a oportunidade possibilitou conhecer com mais detalhes a experiência das escolas públicas da Pedagogia da Alternância, possibilitando aproximar sua prática dessa experiência.



Diante da boa avaliação e dos apontamentos apresentados, a expectativa criada foi que no processo seletivo para 2019, o curso seria considerado como requisito no edital de seleção para as escolas do campo e que haveria nova turma. Contudo, nenhuma dessas expectativas se confirmaram.

Em 2020 esperava-se retomar o diálogo sobre a continuidade do Programa Girassol, mas, diante das limitações do coletivo da Pedagogia da Alternância, Educação do Campo, Seme e com o agravante da pandemia do novo Corona Vírus (Covid-19), não foi possível seguir com essa construção. Para 2021, logo que possível a retomada da normalidade cotidiana, o coletivo da Pedagogia da Alternância espera retomar com a gestão da Seme o processo de formação continuada de educadores/as do campo, pois acredita-se que as demandas apresentadas nos seminários e na avaliação do programa não foram suficientemente atendidas, permanecendo atuais.

Considerações finais

Diante do exposto, fica evidente que a formação dos educadores/as do campo se constituiu como um desafio histórico a esse coletivo no município de Nova Venécia, uma vez que a ausência de uma política pública para esse fim, deixa esses profissionais a mercê das prioridades e projetos de cada gestão do município.

Do mesmo modo, expresso pelo movimento estadual e nacional da Educação do Campo (RACEFFAES, 2015; ARROYO, 2007), a ausência de uma política de formação de educadores/as do campo, aprofunda as assimetrias educacionais entre os camponeses/as e, em relação aos cidadãos, pois a formação é um direito e um dos pilares essenciais a construção da Educação do Campo, sendo que o educador/a assume significativo papel na construção da oportunidade ao direito à Educação do Campo, territorializada e atendendo aos interesses das famílias, como vimos anteriormente.

A ausência de uma política de formação para educadores/as das Emcor's, e das outras escolas que estão no campo e buscam se constituir como no e do campo, foi assunto inclusive do seminário municipal de Educação do Campo de Nova Venécia, onde dentre as diversas demandas apresentadas pelo coletivo,



destacamos a necessidade de “Construir currículo adequado às escolas do campo; Utilizar metodologias adequadas aos estudantes e escolas do campo; Realizar formação específica sobre a Educação do Campo para os professores que atuam nesses territórios [...]” (PMNV, 2015, p. 2).

Para além da formação dos educadores/as, o programa, também possibilitou apontar demandas para a Seme e o coletivo da Educação do Campo de Nova Venécia. Para a Seme, a demanda se deu no sentido da continuidade de ações formativas, específicas para a Educação do Campo e também mudanças estruturais no Projeto Político e Pedagógico, para que as escolas tenham caráter de escolas do campo, caminhando para superar a forte característica, ainda presente, de escola para o campo.

Também foi ressaltada a pouca autonomia dos educadores/as em relação aos processos político-pedagógicos da escola, sendo esses muito dependentes da Seme.

Nesse sentido, foi apontado a necessidade de estabelecer setor de Educação do Campo dentro da Seme para articular processos de formação e acompanhamento das escolas do campo, contribuindo para a sua adaptação pedagógica.

Para o coletivo da Educação do Campo, ficou evidente o interesse da participação das outras escolas nesse movimento, ficando claro que a Educação do Campo em Nova Venécia, no sentido que os movimentos sociais acreditam e que apresentamos anteriormente nesse trabalho, ainda está em construção, sendo evidente a motivação das famílias e educadores/as em realizar o debate e a formação para alcançar esse ideal.

Também é notório que esse coletivo está para além das escolas da Pedagogia da Alternância, sendo necessário a esse grupo, compreender que o seu acúmulo histórico precisa ser colocado à disposição desse movimento, ajudando-o a seguir nessa caminhada.

Por todas essas questões, mas sem perder de vista as garantias legais para a formação de educadores/as, fica nítida a necessidade de um programa perene de formação de educadores/as para a Educação do Campo em Nova Venécia, contribuindo para o desenvolvimento das pessoas e do meio.



Referências

ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

ARROYO, M. G. Políticas de Formação de Educadores (a) do Campo. **Cad.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: 15 mai 2020.

BEGNAMI, J. B. **Formação pedagógica de monitores das escolas famílias agrícolas e alternâncias: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Nova de Lisboa/Universidade François Rabelais/UNEFAB. Brasília. 2003. Disponível em: < https://run.unl.pt/bitstream/10362/391/1/begnami_2003.pdf>. Acesso em: 17 de jun 2020.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. et al (Orgs.). **DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 259 – 267.

_____. **Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. In: KOLLING, E. J.; CERIO-LI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília, 2002. p. 18 –25.

EFAC - Escola Família Agrícola de Chapadinha. **Expansão da Pedagogia da Alternância em Nova Venécia**. Nova Venécia, 2010. (documento de circulação interna).

FOERSTE, E. Pedagogia da Terra: diálogos entre MST e universidade. In: 28ª Reunião Anual da Anped, Minas Gerais. **Anais...** Minas Gerais: Anped, 2005. Disponível em:< <http://28reuniao.anped.org.br/> >. Acesso: 18 mai. 2020.

FRANÇA, J. V; BURGHGRAVE, T. A profissão de monitor (a) de CEFFA: a busca do reconhecimento. **Revista da Formação por Alternância**, Brasília, V. 2, n. 2, p. 39-46, ISSN1808-74043, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GIL, A. C. (ORG). **Delineamento da Pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. v. 6.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Vozes, 2007.

LEONARD, C. R; SIMÕES, R. D. História da licenciatura em educação do campo na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). In: XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. Paraná. p.11661-11668, ISSN2176-1396. **Anais...** Paraná: PUC. 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19401_8274.pdf>. Acesso: 18 dez. 2018.



NOSELLA, P. **As Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Coleção Educação do Campo, 2ª Reimpressão, Vitória: EDUFES, 2014.

_____. Militância e profissionalismo na educação do homem do campo. **Revista da Formação por Alternância**, Brasília, V. 2, n. 2, p. 5-18, ISSN1808-74043, 2007.

OLIVEIRA, E. **Da teoria à prática: um estudo de caso sobre o projeto profissional jovem da escola família agrícola de Jaguaré**. 2018. 86f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

188

OLIVEIRA JÚNIOR, C. E. **A Pedagogia da Alternância e a construção do conhecimento agroecológico no norte do estado do Espírito Santo: desafios e possibilidades**. 2019, 275f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2019.

PMNV – PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA VENÉCIA. **Ata do II Seminário de Educação do Campo de Nova Venécia**. Nova Venécia – ES, 2015.

PPP. **Proposta Político-Pedagógica do Programa Girassol de Formação Continuada de educadores/as para atuar na Educação do Campo e Pedagogia da Alternância**. Nova Venécia, ES. 2018. 9 p.

RACEFFAES- Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo. **Cultivando a educação dos povos do campo do Espírito Santo**. Nova Venécia: Cricaré, 2015. 151 p.

_____. **A perspectiva de ser monitor nos Ceffa`s**. Nova Venécia, 2010. (documento de circulação interna).

RODRIGUES, F. J. S. **Rupturas e permanências no processo educativo dos centros familiares de formação em alternância – CEFFAS-ES: expansão da pedagogia da alternância no norte do estado do Espírito Santo**. 2019, 211f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal do Espírito Santo, 2019. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/11059>>. Acesso em: 15 mai. 2020.

Sobre os autores

Celso Eulálio de Oliveira Júnior

celsoeulalio@hotmail.com

Técnico em Agropecuária (EFAV, 2003); Licenciado em Ciências Agrícolas (UFRRJ, 2008); Aperfeiçoamento em Pedagogia do Alternância e Educação do Campo, (IFES, 2015); Mestre em Educação (UFRRJ, 2019); Professor/monitor na Escola Família Agrícola de Chapadinha (2009 a 2020); Membro da Regional



das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (RACEFFAES, 2008 a 2020).

Alcione Reetz

alcionereetz@hotmail.com

Licencianda em História (UNIUBE, 2017); Membro da Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (RACEFFAES , 2015 a 2020).



Avaliação e desenvolvimento institucional: a experiência da escola família agrícola de Chapadinha

Evaluation and institutional development: the experience of the family agricultural school of Chapadinha

Celso Eulálio de Oliveira Júnior

Alcione Reetz

Laércio Moreira Sossai

Resumo: Tem sido crescente a realização da avaliação e plano de desenvolvimento institucional em escolas da Educação Básica no Brasil, buscando através desses instrumentos melhorar os indicadores de qualidade dessas instituições. Contudo, nem sempre isso ocorre. Nesse contexto, o objetivo do trabalho foi analisar o processo de avaliação e desenvolvimento institucional, identificando os desafios e possibilidades, com vistas a aprimorá-los na Escola Família Agrícola de Chapadinha. Para tanto, adotamos a pesquisa qualitativa, bibliográfica, apoiada em Brandalise (2015; 2010), Galvão (2016) e em documentos da instituição. Constatamos que, houveram desafios para a escola efetivar esses instrumentos em seu cotidiano e que adequações precisam ser realizadas para evitar a perspectiva neoliberal, presente na política que regulamenta esses processos, contribuindo para fortalecer a perspectiva dialética e democrática, presente nos princípios da escola.

Palavras-chave: Gestão escolar, Pedagogia da Alternância, Escola Família Agrícola de Chapadinha.

Abstract: The evaluation and institutional development plan has been growing in Basic Education schools in Brazil, seeking through these instruments to improve the quality indicators of these institutions. However, this is not always the case. In this context, the objective of the work was to analyze the processes of evaluation and institutional development, identifying the challenges and possibilities, with a view to improving them at the Escola Família Agrícola de Chapadinha. To this end, we adopted qualitative, bibliographic research, supported by Brandalise (2015; 2010), Galvão (2016) and by documents from the institution. We found that there were challenges for the school to implement these instruments in its daily life and that adjustments need to be made to avoid the neoliberal perspective, present in the policy that regulates these processes, contributing to strengthen the dialectical and democratic perspective, present in the school's principles.

Keywords: School management, Alternation Pedagogy, Chapadinha Family Agricultural School.

Introdução

Tem sido crescente as medidas que buscam mensurar os resultados dos estudantes e das instituições educacionais no Brasil, iniciando pelo ensino superior e posteriormente se estendendo por toda a Educação Básica. Assim, se torna cada vez mais comum a realização de avaliações para os estudantes,



como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), e no caso específico do estado do Espírito Santo, o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes), mas essas ações não param por aqui, pois também estão sendo exigidos, no âmbito das escolas, a realização de Programa de Avaliação Institucional (PAI) e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Essas avaliações e planos institucionais, muitas vezes estão vinculadas aos princípios da política neoliberal, colocando em dúvida o real significado delas e o que se pretende ao exigir sua adoção na gestão escolar.

Essa perspectiva neoliberal vai de encontro a filosofia da Pedagogia da Alternância e da Educação do Campo, que buscam numa perspectiva Freiriana construir uma educação libertadora.

Dessa forma, essas ferramentas de avaliação e desenvolvimento institucional, na maneira muitas vezes adotadas, se caracterizam como um contrassenso, pois não abrangem aspectos valorizados pela comunidade escolar, tensionando, através dos roteiros pré-estabelecidos, uma forte tendência gerencial de controle da escola, principalmente dos aspectos curriculares e administrativos. Assim, esse contexto se configurou como o problema da pesquisa.

Nessa perspectiva, estabelecemos como objetivo desse trabalho, relatar a experiência e os processos de autoavaliação e implementação do plano de desenvolvimento institucional na Escola Família Agrícola de Chapadinha (Efac), localizada em Nova Venécia, ES, buscando identificar os desafios e possibilidades, com vistas a aprimorar o uso dessa ferramenta nessa escola.

Inicialmente, caracterizamos a escola, devido suas particularidades por adotar a Pedagogia da Alternância, fazendo parte da modalidade Educação do Campo. Em seguida, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa. Na sequência, apresentamos a sistematização da experiência da Efac, na construção e aplicação da avaliação e do plano de desenvolvimento institucional, destacando os processos, desafios e perspectivas encontradas em sua trajetória. Por fim, buscamos apontar algumas possibilidades para fortalecer esse trabalho na instituição.



Os caminhos da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida na Efac, que está localizada no município de Nova Venécia, estado do Espírito Santo. Ela faz parte da rede de escolas do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes), entidade filantrópica e pioneira na Pedagogia da Alternância na América do Sul.

Esse trabalho foi desenvolvido referenciando-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa, por sua especificidade, e ainda, em razão de ser o método que mais se enquadra com a filosofia da instituição escolar onde a desenvolvemos, possibilitando, melhor análise e interpretação das informações levantadas em relação a esse estudo. Para Guerra (2014), com a pesquisa qualitativa busca-se a compreensão dos fenômenos que estuda, interpretando-os a partir do olhar dos protagonistas que participam do estudo.

Além disso, também adotamos a perspectiva da observação participante natural, conforme classificação feita por Gil (2008, p. 103), onde o “observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga.” Esse tipo de observação, como define esse mesmo autor, possibilita chegar ao “conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo” (GIL, 2008, p. 103).

Adotamos como referencial teórico os escritos de Brandalise (2015, 2010) e Galvão (2016). Encontramos nos arquivos da própria escola grande parte dos documentos necessários ao levantamento das informações e posteriormente análise dos dados. A esses foram acrescentados documentos e manuais produzidos pelo Mepes, pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU) e Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo (CEE-ES).

Para a análise de dados, dentre os métodos possíveis para uma pesquisa qualitativa, utilizamos a análise hermenêutica dialética. Para Minayo et al. (2002), essa técnica se refere à práxis, sendo necessário contextualizar o estudo em seu contexto sócio-histórico e conjuntural, possibilitando desvendar os condicionantes da pesquisa tradicional positivista e proceder análises, mas que nunca poderão representá-la plenamente, pois o pesquisador estará sempre influenciado pelas condições históricas em que tece a análise.



A escola e a comunidade: características da instituição e da região de abrangência

A Efa de Chapadinha, assim chamada em referência ao nome da comunidade onde ela está estabelecida, se localiza no interior do município de Nova Venécia, na região Noroeste do estado do Espírito Santo.

Ela surgiu, em 1988, a partir da luta histórica das pessoas da região pelo acesso ao direito a educação para seus filhos e filhas. Dessa forma se mobilizaram e por meio de muitos mutirões conseguiram construir os prédios escolares e viabilizar o início das atividades, atendendo a etapa final do Ensino Fundamental. A partir de 2009, a Efac fez a transição para ofertar o Ensino Médio integrado a educação profissional com o curso Técnico em Agropecuária, contribuindo para a formação dos jovens camponeses, que antes precisavam se mudar para as cidades para avançarem essas etapas de estudo (Efac, 2019).

Por possuir dinâmica pedagógica pautada nos princípios da Pedagogia da Alternância, que consiste em um “sistema educativo que alterna espaços formativos entre a sede escolar, o meio sociofamiliar e profissional promovendo uma educação contextualizada e uma formação integral aos camponeses/as” (OLIVEIRA JÚNIOR, 2019, p. 19). Essa pedagogia pode ser considerada como uma forma de “educação popular, que emerge das forças sociais dos atores locais, estando, em um processo dialético, relacionada com a vida dos camponeses/as e, por consequência, também com as dos cidadãos, que lutam e resistem em seus territórios” (OLIVEIRA JÚNIOR, 2019, p. 20).

Apesar de estar situada em Nova Venécia, a escola possui caráter regional, recebendo estudantes de outros municípios da região Norte e Noroeste do Espírito Santo, como: Água Doce do Norte, Barra de São Francisco, Ecoporanga, São Mateus e Pedro Canário.

Em comum, todas essas regiões possuem forte tradição agropecuária, com destaque para a produção de café conilon, pimenta-do-reino, pecuária bovina de leite e corte, mandioca e mamão. Também é crescente a prática e o movimento da Agroecologia nesse território. Sendo assim, 96% dos estudantes matriculados possuem algum tipo de vínculo com o meio rural, seja proprietário,



posseiro, meeiro, diarista, assalariado, aposentado rural etc. Os outros 4% possuem ocupação e residência no meio urbano (EFAC, 2019).

Avaliação e desenvolvimento institucional: fundamentos, importância e desafios dessa perspectiva na educação

194

Buscando alcançar a sociedade que almeja, a democratização do ensino e a formação do indivíduo crítico, muitas instituições educacionais se engajam em processos de avaliação e desenvolvimento institucional, buscando através desses instrumentos alcançar as sonhadas melhorias estruturais e principalmente avançar nos processos de ensino-aprendizagem. Contudo, nem sempre as avaliações e planejamentos realizados nesse ambiente, visam atender o interesse da comunidade, pois comumente acabam por utilizar metodologias com forte caráter tecnocrático, fomentadas no ambiente escolar por políticas públicas, que nas últimas décadas, foram construídas sobre grande inspiração neoliberal.

O novo modelo escolar e educacional que tende a se impor se baseia, em primeiro lugar, em uma sujeição mais direta da escola à economia. Está ligado a um economicismo aparentemente simplista, cujo principal axioma é que as instituições em geral e a escola em particular só têm sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia. O “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” são as referências do novo ideal pedagógico (LAVAL, 2004, p. 23, grifo do autor).

Dentre várias ações desenvolvidas nesse sentido, destacamos nesse artigo os esforços no campo da gestão escolar, promovidos pelos governos federal e estadual, para estabelecer reformas no sistema educacional, alterando sua forma de funcionamento, tanto em aspectos pedagógicos, quanto administrativos, buscando entre outros resultados, alcançar maior eficiência administrativa, aumentando o seu controle sobre essas instituições.

Um expoente nessas mudanças, trata da inserção de instrumentos de gestão no ambiente escolar, como a avaliação institucional que se consolidou como:

um dos pilares da política educacional, nos anos 90, que está inserida em um processo de redefinição do papel do Estado,



parte de um movimento maior do capitalismo que, na tentativa de superação de sua crise, estabeleceu como estratégias principais o neoliberalismo, a globalização e a reestruturação produtiva (PERONI, 2001, p. 01).

Para tanto, desde os anos 1980, tem sido adotadas medidas mais sistemáticas nessa direção, implementando mudanças no campo administrativo do serviço público, onde segundo Galvão (2016) só se tornaram mais efetivas, a partir de 1995, quando o estado brasileiro substituiu o “modelo Burocrático, regido pelo princípio da legalidade, pelo modelo gerencial, pautado pelo princípio da eficiência” (GALVÃO, 2016, p. 17). Para Peroni (2001, p. 01), essas mudanças a partir de 1995, fazem parte da “estratégia neoliberal de esvaziamento das instituições, materializadas no projeto de Reforma do Estado, no Brasil.”

O verdadeiro sentido dessas reformas na educação, promovidas pelo governo federal, está em,

desobrigar-se do financiamento das políticas educacionais; mas, por outro lado, objetiva centralizar as diretrizes, principalmente mediante parâmetros curriculares nacionais e avaliações de instituições de ensino. Definir o que vai ser ensinado em todas as escolas do País e ter o controle, por meio da Avaliação Institucional, tornaram-se aspectos estratégico neste período particular do capitalismo (PERONI, 2001, p. 02).

Assim, fica evidente que o propósito de tais avaliações é ampliar a presença do estado na escola, através de ferramentas de avaliação e controle do sistema educacional. Estudiosos em avaliação definem esse fenômeno “como a presença do ‘Estado Avaliador’ na educação” (BRANDALISE, 2015, p. 60, grifo da autora), cuja função é de “controlar, monitorar, credenciar e oferecer indicadores de desempenho para as escolas e os sistemas de ensino dos países” (BRANDALISE., 2010, p. 139).

Por sua vez, Gentili (1996, p. 17) adverti “que o neoliberalismo formula um conceito específico de qualidade, decorrente das práticas empresariais é transferido, sem mediações, para o campo educacional.”

Aproximando-se das práticas empresariais, além da avaliação institucional, ganhou força no ambiente educacional, um segundo instrumento de gestão, o plano de desenvolvimento institucional (PDI), pois de acordo com



(Peroni, 2001, p. 235), “não basta proclamar a necessidade das mudanças, é necessário indicar onde deve efetivar-se, quais são os resultados esperados e que meios estarão disponíveis para efetuar-la.” Justificando, portanto, a necessidade dessa ferramenta.

Para Galvão (2016), a origem desses instrumentos está nas mudanças iniciadas em 1980, mas a efetividade deles aconteceram nos anos 2000, com a regulamentação dessas práticas nas Instituições de Ensino Superior (IES), especificamente com o estabelecimento do “Decreto N ° 5.773/2006, que serve de guia para a elaboração do planejamento institucional. Esse documento orienta a avaliação institucional e de cursos, bem como, norteia os rumos que a IES precisam seguir” (GALVÃO, 2016, p. 31).

Já Oliveira (2016), identificou a origem da avaliação institucional, enquanto prática, nos anos de 1980, no âmbito das universidades públicas, como tentativa de frear as pressões para efetivar privatizações na educação superior no Brasil, buscando por meio da avaliação institucional demonstrar a relevância dessas organizações para a sociedade.

No entanto, apenas nos anos de 1990, a avaliação institucional ganhou reconhecimento, sendo considerada atualmente como uma importante ferramenta para as instituições e acrescenta que, mediante tamanha relevância eles passaram também a ser adotados para a Educação Básica (Oliveira, 2016).

Quando se trata de avaliação institucional, há um reconhecimento dos teóricos, a exemplo de Brandalise (2015, 2010), Lucky (2012), Luckesi (2003), de que na educação ela possibilita melhorar sua qualidade. Contudo, essa contribuição depende da forma como ela é entendida e praticada, sendo necessário que essa ferramenta se distancie dos interesses neoliberais e se aproxime de uma perspectiva crítica e dialética, contribuindo para uma educação emancipatória. Assim,

o real significado da avaliação na educação está em fortalecer o movimento que leva à emancipação social e à democratização da sociedade, podendo, nessa perspectiva, contribuir para entender a complexa trama em que as políticas educacionais são produzidas e como elas se materializam no cotidiano da escola (BRANDALISE, 2015, p. 61).



Dentre as várias compreensões acerca da avaliação institucional, destacamos algumas, como a de Luck (2012, p. 37), para quem ela,

Consiste em um processo sistemático, abrangente e contínuo de observação, coleta e análise de dados, interpretação e julgamento da realidade e práticas escolares, em seus desdobramentos e interações, tendo por objetivo contribuir para a melhoria contínua do trabalho educacional e seus resultados.

197

Já Luckesi (2003, p. 09), procurando realizar uma síntese, define a avaliação como um “um ato pelo qual, através de uma disposição acolhedora, qualificamos alguma coisa (um objeto, ação ou pessoa), tendo em vista, de alguma forma, tomar uma decisão sobre ela.”

Ampliando esses conceitos, Brandalise (2010) define que a avaliação institucional está relacionada a concepção valorativa da ação educacional e não se pode fugir dessa perspectiva, correndo-se o risco de desvirtuar esse importante e necessário processo. Ainda sobre os valores, ressaltamos que eles “são historicamente e culturalmente construídos, conseqüentemente a avaliação é histórica e cultural” (BRANDALISE, 2010, p. 316).

Assim, fica evidente a importância de se levar em conta as especificidades de cada instituição escolar no processo de avaliação, uma vez que ela possui efeito transitório, mudando o sentido em cada período histórico, com base no valor do momento que cada aspecto possui, dando a esse tipo de avaliação um caráter de meio e não de fim.

Em uma perspectiva crítica, a avaliação institucional, deve buscar evidenciar as relações institucionais, revelando a partir dessa análise o máximo de elementos possíveis da instituição. Tanto relacionados a suas fortalezas, mas também sobre suas limitações e caminhos possíveis.

Contudo, não se pode ter ingenuidade quando se trata de realizar avaliação da escola, pois essa tende a ser sempre um espaço para disputas, ainda que seja comum o interesse para o desenvolvimento dela, pois o hábito institucional arraigado nas pessoas e nas estruturas, tende a manter o status quo, tendenciando mudanças, mas limitando a forma que essa possa ocorrer, buscando manter uma eventual zona de conforto existente, ainda que esses processos sejam inconscientes nas pessoas.



Nesse seguimento, Castoriadis (1975, *apud* BRANDALISE, 2010), explica que esse tensionamento se dá entre o instituído (conjunto de forças já existentes, estabelecidas) e o instituinte (são as forças que promovem a mudança, a alteração na forma instituída). Essas forças estão sempre presentes ao longo da avaliação e precisam ser mediadas para que a avaliação possa ter o alcance esperado, ou seja, “identificar aspectos concretos, formais ou não, internos e externos, que viabilizam a realização dos objetivos e fins educacionais propostos num projeto institucional.”

Há, portanto, que se considerar toda a dinâmica institucional para captar o espírito da instituição avaliada, seja ela pública ou privada, “visando uma reflexão coletiva que possibilite uma gestão democrática e comprometida com a transformação social, e leve os educadores a unir esforços no sentido da efetivação da melhoria da qualidade do ensino” (WILLMS, 2009, p. 05), criando uma consciência coletiva e um sentimento de pertencimento na comunidade escolar.

Uma vez realizada a avaliação, é necessário colocá-la em ação, para isso entra em cena o PDI. Para Brandalise (2010, p. 327), o PDI consiste em “um documento que contém as intenções do coletivo escolar, refletindo a visão de futuro e desenvolvimento necessário à escola”, entendendo ser ele “um documento operacional, orientador da ação da escola no seu processo de melhoria” (BRANDALISE, 2010, p. 328).

Com o estabelecimento da “Lei Nº 10.861/2004 e, conseqüentemente, da Portaria Nº 300/2006, o PDI ganha status de referencial norteador da qualidade institucional, tornando-se instrumento fundamental na consolidação dos processos de avaliação institucional” (GALVÃO, 2016, p. 31).

A possibilidade para o desenvolvimento da instituição está relacionada “à capacidade interna de mudança, que é diferente para cada escola, considerando-se a sua história de vida, sua identidade e singularidade, e está condicionada à política educacional e ao contexto social no qual ela se insere” (BRANDALISE, 2010, p. 328).

Ainda buscando esclarecer o significado do PDI, em nossos estudos, encontramos forte relação entre ele e o planejamento estratégico, sendo



entendido em Galvão (2016), como ferramentas que possuem a mesma função em uma instituição, estando nesses estudos as bases teóricas para a construção desse instrumento.

Segundo Athanázio (2010, p. 52), o planejamento estratégico consiste no “estabelecimento de um conjunto de providências a serem tomadas pelo executivo ou gestor para a situação em que o futuro tende a ser diferente do passado.” Ele se constitui como uma ferramenta que possibilita a instituição se adaptar aos contextos que estão em constante transformação, direcionando da melhor forma os seus recursos para se adaptar às mudanças e alcançar os objetivos esperados. O planejamento “possibilita a otimização de tempo, recurso, custos e benefícios no alcance dos objetivos” (ATHANÁZIO, 2010, p. 37).

Nesse sentido, Godoy e Machado (2011, p. 38), afirmam que “um bom planejamento estratégico pode ser o fator determinante do sucesso de uma empresa, independente do ramo de atividade que ela exerça, principalmente, em uma unidade formadora educacional.”

Assim sendo, para as escolas cumprirem sua função educacional, torna-se cada vez mais necessário a adoção de um modelo administrativo mais adequado a esse novo contexto, adotando um planejamento institucional que possibilite melhorar os resultados alcançados por ela.

Todavia, o planejamento estratégico, apesar de muito importante, como vimos, por si só, não possibilita alcançar os resultados esperados, sendo muito importante adotar em consonância com este, um modelo de avaliação, possibilitando inicialmente as bases sobre as quais o planejamento deverá incidir e posteriormente a ele, possibilitar o acompanhamento e controle sobre elas, buscando identificar suas potencialidades e os entraves para que ela possa se desenvolver, no tempo histórico em que a experiência está localizada.

Nesse trabalho, compreendemos o PAI e o PDI numa perspectiva dialética em que planejar está diretamente ligado ao ato de avaliar, e vice-versa, tendo, portanto, forte caráter integrativo entre esses instrumentos, devendo-se evitar caminhos que pretendam dicotomizar ou hierarquizar-los.



A avaliação e o desenvolvimento institucional na abrangência da Escola Família Agrícola de Chapadinha

No estado do Espírito Santo, a gestão educacional passou por mudanças na segunda década desse século, onde a partir de 2014, o CEE-ES instituiu através da resolução Nº 3.777-14, que as instituições de ensino terão como base para se organizarem quatro instrumentos de gestão escolar: o PDI, a avaliação institucional, o regimento e os planos operacionais anuais da unidade escolar, contendo o perfil do corpo docente e caracterizando a infraestrutura adequada à oferta educacional pretendida.

Dentre esses instrumentos, nessa mesma resolução, o CEE-ES, determinou o PDI como instrumento de gestão escolar, explicando que ele “constitui um documento que contém a proposta pedagógica – PPP [...] à qual são agregados o plano de metas e o plano de sustentabilidade para um período de cinco anos” (ESPÍRITO SANTO, 2014, p. 11). Sendo composto pelos seguintes elementos: I- Perfil institucional, apresentando a filosofia, missão, visão, objetivos e metas institucionais, II- O Projeto Político-pedagógico, no caso da Efac. III- Cronograma de desenvolvimento da instituição. IV- Responsabilidade social. V- Comunicação interna e externa. VI- Políticas de pessoal. VII- Gestão institucional e participação dos segmentos da comunidade escolar. VIII- Descrição da infraestrutura física. IX- Políticas de atendimento aos estudantes e X- Plano de sustentabilidade financeira.

Esses 10 elementos foram denominados como dimensões, podendo estas, serem compreendidas como “agrupamentos de grandes traços ou características referentes aos aspectos institucionais sobre os quais se emite juízo de valor e que, em seu conjunto, expressam a totalidade da instituição” (BRASIL, 2005, p. 01), ou seja, as dimensões correspondem aos pontos de abrangência abordados na avaliação da escola.

Integrado ao PDI, as escolas devem trabalhar com outra ferramenta importante para a gestão escolar: a avaliação institucional. Para Espírito Santo (2014, p. 13), por meio da Resolução Nº 3777-14, CEE-ES, Art. 48 a autoavaliação institucional “é um mecanismo de verificação contínua das



condições estruturais e de funcionamento da instituição, para o aperfeiçoamento da qualidade de ensino oferecido por ela e a melhoria de produtividade.”

Com base nessa resolução, o PAI pode ser elaborado livremente pela instituição, mas deve ser aplicado anualmente ao longo do período em que se desenvolve o PDI, sendo obrigatório a apresentação dos relatórios para renovação de cursos, conforme esclarece no artigo 50 e 51 da resolução Nº 3.777. Onde destaca ainda em seu Art.27, parágrafo único, que para os casos de renovação se faz necessário que o novo PAI e o PDI “demonstrem a evolução pretendida para o período de pelo menos, cinco anos” (ESPÍRITO SANTO, 2014, p. 07).

Aprendizagens em caminhos sinuosos: desafios e possibilidades da autoavaliação e desenvolvimento institucional na Efac

Diante de uma política recém estabelecida pelo governo estadual, em fase de implantação e sem referências anteriores de avaliação e acompanhamento da mesma, a Efac iniciou a elaboração do seu primeiro PAI/PDI em 2015, para o quinquênio de 2016 a 2020, apresentando-os ao CEE-ES como requisito para renovação do curso de Ensino Médio integrado ao profissionalizante Técnico em Agropecuária.

Para tal empreitada, constatamos analisando documentos da mantenedora, que foi estabelecida duas comissões sendo uma interna e outra externa à Efac (MEPES, 2016).

A comissão externa integrou o coletivo das escolas da rede Mepes, que também estavam passando pela mesma experiência de construção do PAI/PDI. Sua composição contou com a contribuição de educadores/as, técnicos/as administrativos e coordenadores pedagógicos. Essa comissão foi útil para referenciar os trabalhos, servindo de espaço para troca de experiência e informações entre as escolas e também para interlocução com a mantenedora, SEDU e CEE-ES, buscando compreender as orientações e construir os referidos documentos (MEPES, 2016).

Já a comissão interna foi estabelecida com a participação da comunidade escolar, integrando educadores/as, técnicos/as administrativo, representantes



das famílias, estudantes e da sociedade civil organizada. Ela teve a função de elaborar propriamente o PAI/PDI da escola (Efac, 2015).

Essa participação coletiva na comissão de elaboração e acompanhamento desses instrumentos atende ao estabelecido por Dalben (2016, p. 353), para quem a “qualidade social oferecida pelas escolas é predominantemente marcada pelo envolvimento da comunidade escolar [...] de forma que a comunidade escolar se tornasse protagonista do processo avaliativo.” Acrescentando ainda que “a complexidade do fenômeno educativo fica mais bem evidenciada quando a própria comunidade escolar dela se apropria, tendo, portanto, melhores condições para subsidiar suas decisões no processo” (DALBEN, 2016, p. 353).

À medida que os documentos foram sendo elaborados, tendo em vista que um dos princípios da Pedagogia da Alternância é a gestão compartilhada da escola, a comissão interna, para referendar o PAI/PDI, os apresentou nas instâncias de aconselhamento e deliberação política da Efac, que consistem respectivamente no conselho administrativo, formado por representantes dos estudantes, famílias, educadores/as, representantes do poder público municipal e estadual, movimentos sociais, da sociedade civil organizada, conselho fiscal e da assembleia geral das famílias (APEFAC, 2015).

A Efac adotou em seu PDI as 10 dimensões propostas pela legislação em vigor, buscando atender esse critério, mas também por compreender que elas representavam os principais aspectos sobre as quais o planejamento deveria ter maior enfoque, abrangendo parte significativa da totalidade da escola (EFAC, 2016c). Enquanto o PAI, foi elaborado com base no PDI, procurando estabelecer formas para avaliá-lo (EFAC, 2016b).

Analisando os documentos da escola, foi possível constatar, em relação ao PDI, as principais ações realizadas, as situações desafiadoras enfrentadas nesse período, como as medidas encontradas para solucioná-las. Agrupamos esses aspectos, em cada uma das três etapas desses instrumentos, como sugerido por Brandalise (2010): preparação, implementação e síntese. A partir de agora, procuraremos apresentá-los.



O período de preparação, que compreendeu as ações de elaboração dos instrumentos de planejamento e avaliação, foi muito confuso na Efac, uma vez que, por serem ferramentas novas, não havia muitas informações sobre sua construção.

Esse tipo de dificuldade é muito comum no contexto brasileiro, pois quando se decide realizar a autoavaliação institucional, na maior parte dos casos não se sabe bem o que se pretende, sendo, normalmente para atender uma demanda de um agente externo, o estado no caso (BRANDALISE, 2010). Além disso, a mesma autora, reforça que:

Nesse contexto, o desconhecimento dos fundamentos teóricos da avaliação institucional, especificamente das escolas da Educação Básica, pode gerar a falta de planejamento, objetividade e credibilidade perante a comunidade escolar. Deve-se ter uma competência científica e técnico metodológica que direcione o desenvolvimento da avaliação interna da escola, proporcionando-lhe assim legitimidade (BRANDALISE, 2010, p. 320).

Assim, fica nítida a importância da formação das pessoas envolvidas nos processos de avaliação e planejamento, para que possam coordenar as ações, incentivando a participação, manifestação sobre os aspectos a serem avaliados, captando a essência das manifestações, buscando na conjugação de forças, entre o instituído e o instituinte, captar o movimento institucional, possibilitando extrair, não apenas os pontos fortes e fracos da escola, mas também encontrar os caminhos para seguir e os meios para alcançá-los.

Provocados pela surpresa da obrigatoriedade do instrumento e pela falta de formação, como vimos, surgiu um segundo grande desafio enfrentado pela comissão de elaboração do PAI/PDI. Estando este relacionado ao hábito institucional da avaliação, muito estabelecido na Efac, que por sua vez, adota anualmente, a avaliação interna sobre a qual se baseia, para elaboração do planejamento anual e estratégico, o que a coloca na contramão do que Brandalise (2010) apresenta do cenário das escolas brasileiras, onde não há o hábito da avaliação interna, reduzindo-a aos indicadores analisados nas avaliações externas e que muitas vezes é motivo para ranqueamento das escolas.



Apesar de ser um hábito saudável à instituição, ele representou um desafio à construção do PAI/PDI, pois, para isso, a escola utiliza metodologias próprias, o que gerou certa resistência para adotar o novo roteiro estabelecido pela CEE-ES, tendo dificuldade para integrar as ferramentas utilizadas pela escola ao novo formato.

Outra angústia, muito presente na construção do PAI/PDI, esteve em torno da existência da necessidade de estabelecer metas, das quais, a escola não sabia quais seriam os impactos sobre ela, caso não as alcançassem (EFAC, 2016).

Passada a fase de preparação, houve início ao período de implementação do PDI e paralelamente do PAI, uma vez que esses instrumentos caminharam juntos na Efac.

Com base nas atas das assembleias da Efac, nesse período, onde se realizaram as avaliações anuais que formaram o relatório final do PAI, o principal desafio nessa etapa, ficou por conta da captação de recursos financeiros necessários ao cumprimento dos objetivos e metas, uma vez que nesse PDI, grande parte das ações ficaram relacionadas à melhorias nas estruturas físicas, por serem essas de grande interesse e solicitação da comunidade escolar.

Houve algumas dificuldades pelo fato da Efac ser uma entidade filantrópica, e por contar com recursos de doações e convênios, não possuir muita condição de estabelecer planejamentos financeiros a médio e longo prazo, conseguindo no máximo elencar as prioridades e fontes prováveis de financiamento, sendo por isso necessário articular ao longo do ano letivo a efetivação dessas parcerias financeiras.

Contudo, ao analisar as metas propostas no PDI e contrastar com a autoavaliação institucional final, podemos caracterizar como muito efetivo o trabalho da escola ao longo do quinquênio, uma vez que 85% das metas estabelecidas foram alcançadas.

Com base no relatório de autoavaliação institucional (EFAC, 2020), as metas alcançadas com maior destaque no documento foram as seguintes: reforma e ampliação predial, incluindo salas de aula, dormitórios, laboratório de informática, banheiros, acessibilidade, ambientes de convívio, lazer e esporte;



aquisição de máquinas, equipamentos, mobília e insumos pedagógicos e no administrativo: aquisição de softwares para gestão escolar, comunicação com famílias e estudantes, melhoria nas condições de acesso e permanência dos estudantes, fortalecimento das políticas de assistência estudantil, ampliação do número de vagas nos dormitórios, bolsas de estudo e atendimento personalizado, ampliação de rotas do transporte escolar etc.

No campo dos educadores/as, também houve muitas melhorias, possibilitando dentre outros, estabelecer sistema digital online para registro de notas, conteúdos presenças/ausências, aumentando a eficácia no trabalho dos educadores/as, que puderam dedicar menos tempo a esses processos, facilitando também a comunicação com famílias e estudantes, por meio de canais digitais que dinamizaram esse processo de comunicação, aumentando a integração educador/a-família-estudante.

Houve ainda, maior incentivo à continuidade dos estudos, para a categoria, possibilitando realização de cursos de nível de aperfeiçoamento profissional, especialização e mestrado strictu sensu, nas áreas de formação dos educadores/as e também relacionados à Pedagogia da Alternância e Educação do Campo, além de diversos espaços de formação continuada.

Outro destaque, nesse período, foi a regularização da situação dos educadores/as em relação as disciplinas das diversas áreas do conhecimento, chegando ao final do quinquênio, com todas elas sendo atendidas por profissionais formados na área específica.

No corpo técnico administrativo, foi possível contratação de mais um auxiliar de serviços gerais e outra de secretaria, dando mais agilidade e qualidade nas atividades dessas respectivas áreas e possibilitando aos educadores/as se dedicarem mais ao trabalho pedagógico da escola.

Por fim, na etapa de síntese, foram sistematizadas todas as informações das avaliações realizadas ao longo dos anos de vigência do PDI/PAI, concretizando a autoavaliação institucional da Efac para o período desse primeiro quinquênio, adotando esses instrumentos.

Até o final desse estudo não foi possível acesso ao parecer do CEE-ES sobre a avaliação institucional para o período de 2016-2020, pois em virtude da



Pandemia da COVID-19, o CEE-ES paralisou suas atividades, estendendo os prazos para quando retomar os seus trabalhos.

Buscando realizar uma análise mais geral sobre os processos do PAI/PDI na Efac, mas ainda ficando no campo dos desafios e possibilidades, foi possível perceber algumas lacunas, sobre as quais buscaremos tecer algumas análises, na intenção de apontar situações problemas e sugestões, que poderão ser melhor debatidas pela comunidade escolar na oportunidade da construção de novos documentos sobre esses instrumentos, por ocasião da próxima renovação do curso.

Iniciamos nossas considerações, a partir da análise do perfil institucional da escola. Ao analisar o PDI nota-se, que não há clareza sobre ele, pois os aspectos que compõem esse item, como missão, visão, valores e objetivos institucionais, são todos referentes ao Mepes, onde muito embora, muitos elementos se apliquem às unidades escolares, a mantenedora possui perfil muito mais amplo, pois em sua estrutura além de escolas de ensino médio, existem também as creches, as escolas com ensino fundamental, o curso profissionalizante em turismo, e até hospital, uma dimensão muito maior para a escola do que realmente essa possui.

Observando esse item, não foi possível, perceber a visão, missão e valor da escola para a comunidade escolar, não possibilitando criar uma imagem futura sobre essa instituição. Nesse sentido, parece necessário, empenho da escola para sistematizar o seu perfil institucional, construindo o próximo PDI mais contextualizado à instituição.

Também é fácil perceber, certa confusão em relação ao PDI e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, sendo possível constatar, verificando os documentos, que os aspectos mais ligados ao desenvolvimento pedagógico, foram pouco contemplados no PDI, mas sendo amplamente praticados pela escola.

Essa situação foi fruto da dificuldade em compreender a relação entre o PDI e o PPP da escola, o que provocou o entendimento de que os aspectos pedagógicos, amplamente contemplado no PPP, não precisariam ser listados na



forma de metas no PDI, que acabou abrangendo os aspectos mais administrativo-financeiro, que consistem em meios para o trabalho pedagógico.

Entretanto, Dalben (2010), destaca a importância do PPP ser um documento importante e necessário à avaliação institucional, servindo como norte a todos os processos, destacando que eles estão intimamente relacionados. Fernandes (2002, p. 58) aprofunda essa questão afirmando que:

[...] o projeto pedagógico e a avaliação institucional estão intimamente relacionados. A não existência de um desses processos ou a separação deles trará danos para a própria escola. Sem um projeto pedagógico que delimite a intencionalidade da ação educativa e ofereça horizontes para que a escola possa projetar seu futuro, faltará sempre a referência de todo o trabalho e suas concepções básicas. Já a avaliação se coloca como processo balizador, para se perceber e redirecionar o Projeto Pedagógico.

Acreditamos que os avanços alcançados nesse período, tanto no que se refere ao quadro de metas, mas também os aprendizados, diminuirá o tensionamento na comunidade escolar por melhorias estruturais e possibilitará evidenciar os desafios pedagógicos da escola, podendo ser melhor considerado no próximo PDI. Esse aspecto também será favorecido pela melhoria na qualificação da formação da equipe, tendo em vista as diversas ações de formação continuada e de pós-graduação realizadas no período.

Em um aspecto mais documental, reforçamos, o que já comentamos antes, a necessidade da Efac adotar um referencial teórico metodológico, que possibilite atender aos requisitos legais na construção e aplicação desses instrumentos gerenciais, ao mesmo tempo que mantendo suas características de educação popular e participativa, respeitando os princípios da Pedagogia da Alternância.

Assim, é recomendável que a Efac promova mais formações internas para a comissão do PAI/PDI e comunidade escolar como um todo, sobre essas temáticas, para que possa fortalecer a construção de um “processo próprio de avaliação da unidade escolar que contribua para melhorar a efetividade do processo de ensino aprendizagem” (SANTOS, 2013, p. 13). Para tanto é necessário, segundo Paro (2017, p. 81),



prever instrumentos institucionais que avaliem não apenas o rendimento do aluno, mas o próprio processo escolar como um todo, com a presença de alunos e de pais, pois eles são os usuários da escola e a eles compete apontar problemas e dar sugestões de acordo com seus interesses.

Muito embora não tenhamos a intensão, nesse trabalho, de nos aprofundar e muito menos definir os caminhos da Efac na melhoria da construção e prática desses instrumentos de gestão em seu cotidiano, buscaremos apresentar algumas possibilidades, encontradas no percurso da pesquisa e, que nos parecem estar de acordo com os anseios da escola.

Sendo assim, com base no princípio pedagógico da Efac, a educação contextualizada (EFAC, 2019), e buscando “uma concepção crítica de avaliação a partir da consideração da sua dimensão ética e, portanto, política.” Em (BRANDALISE, 2015, p. 59), parece ser necessário que essas metodologias estejam baseadas na perspectiva epistemológica do construtivismo, apoiadas em métodos prioritariamente qualitativos, apesar de ser importante os quantitativos em algumas dimensões, mas estes não devem ser predominantes na análise.

Por se tratar de processos participativos e dialéticos, vemos grandes possibilidades na pesquisa-ação contribuir para o desenvolvimento desses instrumentos na escola, pois como defini Thiollent (2011, p. 20) ela consisti em:

Um tipo de pesquisa social concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Desse modo, percebemos a utilidade dessa metodologia, por notar profunda relação com as características desejáveis para uma avaliação e plano de desenvolvimento institucional,

Dentro de uma concepção do conhecimento que seja também ação, podemos conceber e planejar pesquisas cujos objetivos não se limitem à descrição ou avaliação. No contexto da construção ou da reconstrução do sistema de ensino, não basta descrever e avaliar. Precisamos produzir ideias que antecipem o real ou que delineiem um ideal (THIOLLENT, 2011, p. 85).



Dessa maneira, destacamos a avaliação institucional participativa, que segundo Dalben (2010, p. 135), possibilita o “aprimoramento da gestão pedagógica e administrativa, na constante busca da melhoria da qualidade educacional oferecida àqueles que se beneficiam da escola, aumentando, assim, sua relevância social.”

Por esse ângulo, também nos parece necessário, ainda que diante de muitos limites do formato estabelecido em lei, que a Efac, continue buscando metodologias populares e democráticas, também para a elaboração do seu plano de desenvolvimento institucional, pois:

Quando à participação no processo da gestão escolar, esta é motivada e incentivada pela própria gestão. As pessoas podem agir de diversas formas, mas, ao se sentirem como membros integrantes no processo de decisão, terão condições de participação, criando condições para um ensino-aprendizagem mais eficiente, pois saberão identificar as possíveis falhas no processo do trabalho (GUIMARÃES, 2017, p. 37).

Reforçando a necessidade do planejamento, mas procurando apresentar uma perspectiva diferente das formas tecnocráticas de planejamento, Guimarães (2017), recomenda a adoção do planejamento participativo, cuja principal característica é possibilitar a “[...] participação de todos. Com isso, várias ideias diferentes podem surgir para solucionar o mesmo problema, o que pode gerar diferentes formas de vê-lo, podendo apontar novas soluções ou mecanismos para se chegar à meta desejada” (GUIMARÃES, 2017, p. 36).

Buscando diferenciar a perspectiva estratégica, da participativa, a mesma autora nos explica que ela reside na criação desses modelos, destacando que ambos pressupõem a participação coletiva, mas destaca que “o participativo não foi criado originalmente, com seus conceitos modelos, técnicas e instrumentos voltados para se obter lucro, e sim para contribuir para a construção de pessoas e das estruturas sociais” (GUIMARÃES, 2017, p. 38).

Ao adotar esse referencial, a escola poderá definir, em um variado leque de opções, as ferramentas que vão ajudar a proceder a sua avaliação institucional, possibilitando, por conseguinte, melhorar a formulação do PDI, para o próximo quinquênio, que também poderá ser construído nessa mesma base



teórica, uma vez que o debate da avaliação, já indica a direção e conteúdos do PDI.

Considerações finais

De modo geral, o que se pôde constatar com esse trabalho é que o PAI/PDI estão sendo dois instrumentos adotados pela Efac que, apesar da existência de contradições naturais ao processo ainda incipiente, trouxeram importantes contribuições para o fortalecimento institucional da escola, pois possibilitaram um olhar mais sistemático sobre ela, além do estímulo ao planejar e avaliar com um olhar para horizontes mais distantes, sistematizando a evolução da escola.

Contudo, ao mesmo tempo, por falta de maior conhecimento sobre esses processos, eles também se configuram como ameaça à escola, uma vez que podem promover mudanças nas prioridades do trabalho escolar, supervalorizando aspectos administrativos-financeiros, em detrimento do trabalho pedagógico, reduzindo os instrumentos de gestão e promoção institucional, ao objetivo avaliador do Estado na escola, buscando adequá-la às políticas neoliberais da educação, onde os resultados quantitativos e avaliações externas são mais relevantes que os qualitativos.

Assim, o desafio para o PAI/PDI para o período de 2021-2025 na Efac, parece ser encontrar um caminho entre o exigido pelos órgãos reguladores e sua essência pedagógica, expressa pelos princípios da Pedagogia da Alternância, onde encontram na gestão compartilhada pela comunidade escolar a oportunidade de diálogo para construção das políticas da instituição para alcançar o princípio filosófico, ou seja, a primazia da vida sobre a escola.

Nesse sentido, são necessários outros estudos sobre essas temáticas na Efac, buscando aprofundar as lacunas e outras questões apontadas nessa pesquisa, ajudando a escola cumprir seus objetivos históricos, que se traduzem ainda hoje, nas necessidades dos camponeses e camponesas, de ter acesso ao direito a uma educação contextualizada em seu território, construída em bases que valorizem a vida e o trabalho como diretrizes pedagógicas.

Por fim, ficou evidente que para se chegar a essa construção e posteriormente aplicar esses instrumentos de gestão no cotidiano escolar, muitos desafios surgiram nessa caminhada, possibilitando também aprendizagens a esse coletivo.

Referências

APEFAC – Associação Promocional da Escola Família Agrícola de Chapadinha. **Estatuto**, Nova Venécia –ES. 2015. (documento de circulação interna).

ATHANÁZIO, M. M. **Processo de planejamento estratégico em universidade pública: O caso da universidade federal do pará**. 2010, 153f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-graduação em Administração Pública, Universidade Federal do Pará. 2010. Disponível em <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/12147/1/MadeleineMA DISSERT.pdf>. Acesso em: 10 de mar. 2020.

BRANDALISE, T. Avaliação institucional na escola pública : os (des) caminhos de uma política educacional Institucional. **Educar em Revista**, v. n.1, p. 55–74, 2015. Disponível em: < <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/41446/26414>>. Acesso em: 20 de jan. 2020.

_____. Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas. **Olhar de Professor**, v. 13, n. 2, p. 317–332, 28 dez. 2010. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3220>>. Acesso em: 15 de jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP; **Portaria nº 4, de 13 de janeiro de 2005**. Brasília: INEP, março de 2005. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documentos-e-legislacao16>>. Acesso em 22 de mar. de 2020.

DALBEN, A. Caminhos da construção de uma avaliação institucional participativa. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 27, n.65, p. 346–374, 2016. Disponível em:<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3919>>. Acesso em: 25 de jan. 2020.

_____.Avaliação Institucional na Escola de Educação Básica: uma aproximação orientada pelos princípios da participação. **Educação : Teoria e Prática**, v. 20, n. 35, p. 133–146, 2010. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/277801850_Avaliacao_Institucional_na_Escola>. Acesso em: 23 de jan. 2020.

EFAC – Escola Família Agrícola de Chapadinha. **Autoavaliação institucional**. Nova Venécia, 2020.

_____.**Proposta pedagógica de curso da educação profissional técnica de nível médio**. Nova Venécia, 2019.



_____. **ATA de reunião dos educadores/as**. Nova Venécia – ES. 2016a. (documento de circulação interna).

_____. **Plano de autoavaliação institucional**. Nova Venécia, 2016b.

_____. **Plano de desenvolvimento institucional**. Nova Venécia, 2016c.

_____. **ATA de reunião dos educadores/as**. Nova Venécia – ES. 2015. (documento de circulação interna).

ESPÍRITO SANTO. **Resolução CEE Nº 3.777 de 14 de maio de 2014**, fixa normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo. Disponível em: < <https://cee.es.gov.br/Media/cee/Leis/Resolucoes/res3777.pdf>>. Acesso em 05 de fev. de 2020.

FERNANDES, M. E. A. **Avaliação institucional da escola: base teórica e construção do projeto**. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

GALVÃO, A. A. A. **Plano de Desenvolvimento Institucional: uma proposta para elaboração e acompanhamento pelos Institutos Federais**. 2016,] Universidade Federal de Brasília, 2016, 66f. Dissertação (Mestrado em Administração). Disponível em: < <https://repositorio.unb.br/handle/10482/20967>>. Acesso em 05 de fev. de 2020.

GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

GIL, A. C. (ORG). **Delineamento da Pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. v. 6

GODOY, V. A. DE; MACHADO, M. Planejamento estratégico na gestão educacional: uma ferramenta importante no processo decisório da instituição de ensino superior. **Revista científica Intr@ciência**, p. 32–85, 2011. Disponível em: < http://files.valdirgodoy.webnode.com.br/200000039-8639f8693a/artigo4_PlanejEstrategico>. Acesso em: 22 de mar. de 2020

GUERRA, E. L. DE A. **Pesquisa qualitativa em administração**. 1. ed. Belo Horizonte: Grupo Ânima Educação, 2014. v. 1 Disponível em: < https://docente.ifsc.edu.br/luciane.oliveira/MaterialDidatico/Pós_Gestão_Escolar/Legislação_e_Políticas_Públicas/Manual_de_Pesquisa_Qualitativa.pdf>. Acesso em 02 de fev. de 2020.

GUIMARÃES, S. DA S. C. **O Planejamento Estratégico e a Missão da Escola : um estudo de caso**. [s.l.] Universidade Federal de Goiás, 2017. Disponível em: < <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7754>>. Acesso em 05 de fev. de 2020.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004. 324 p.



LÜCK, H. **Perspectivas da avaliação institucional da escola**. Rio de Janeiro: ed. Vozes. 2012.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola – reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

MEPES – Movimento de Educação Promocional de Educação do Espírito Santo. **Ata de reunião**. Documento de circulação interna, 2016.

MINAYO, M. C. DE S.; DESLANDES, S. F.; NETO, O. C; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, C. Uma experiência de avaliação institucional na educação básica: limites e possibilidades. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 27, n. 65, p. 408–438, 2016. Disponível em:<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3023>>. Acesso em 27 de jan. de 2020.

OLIVEIRA JÚNIOR, C. E. **A Pedagogia da Alternância e a construção do conhecimento agroecológico no norte do estado do Espírito Santo: desafios e possibilidades**. 2019, 275f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2019.

PARO V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PERONI, V. M. V. Avaliação institucional: controle da produtividade e controle ideológico? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 17, n.2, p. 233–244, 2001. Disponível em:<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_ufpr_ped_artigo_celia_regina_juliao.pdf>. Acesso em 22 de jan. de 2020.

SANTOS, C. R. J. DOS. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense - Na Perspectiva do Professor**. Secretaria ed. Curitiba: Secretaria de Estado de Educação do Paraná, 2013. v. 1. Disponível em:<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3023>>. Acesso em 24 de mar. de 2020.

THIOLLENT, MI. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 136p.

WILLMS, N. T. **Avaliação institucional : um conceito em construção**. [s.l.] Universidade Federal do Paraná, 2009. Disponível em:<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3023>>. Acesso em 24 de jan. de 2020.



Sobre os autores

Celso Eulálio de Oliveira Júnior

celsoeulalio@hotmail.com

Técnico em Agropecuária (EFAV, 2003); Licenciado em Ciências Agrícolas (UFRRJ, 2008); Aperfeiçoamento em Pedagogia do Alternância e Educação do Campo, (IFES, 2015); Mestre em Educação (UFRRJ, 2019); Professor/monitor na Escola Família Agrícola de Chapadinha (2009 a 2020); Membro da Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (RACEFFAES, 2008 a 2020).

214

Alcione Reetz

alcionereetz@hotmail.com

Licencianda em História (UNIUBE, 2017); Membro da Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (RACEFFAES , 2015 a 2020).

Laércio Moreira Sossai

laerciosossa@gmail.com

Técnico em Agropecuária (EFAV, 1995); Bacharel em Administração de Empresas (UNIVEN, 2006), Licenciatura Plena em Matemática (UNIMES, 2007); Especialização em Educação do Campo: Interculturalidade e Campesina (UFES, 2010); Bacharel em Direito (UNIVEN, 2014); Aperfeiçoamento em Pedagogia do Alternância e Educação do Campo,(IFES, 2015); Professor/monitor na Escola Família Agrícola de Pinheiros -MEPES – Pinheiros – ES, (1998 a 2000); Professor/monitor na Escola Família Agrícola de Chapadinha - MEPES – Nova Venécia – ES, (2001 a 2020); Advogado – Seccional- OAB/ES, 2015 a 2020.



Estudo de caso sobre o analfabetismo em uma comunidade do campo¹

Case study on illiteracy in a community in the field

Mikael Jurandir da Silva

Resumo: A discussão proposta é resultado de pesquisa realizada em uma comunidade no perímetro rural do município de Rodelas/Bahia, tem como objetivo principal investigar as causas da situação de analfabetismo dos agricultores, refletindo as principais consequências desse fenômeno nas vidas dos atores e atrizes que residem no campo. O crescente mapa da fome, o subemprego, as condições precárias das instituições escolares, o limitado acesso às escolas de educação básica pela ausência de transporte, são agravantes que confirmam essa dura realidade. O percurso metodológico utilizado nesta investigação apresenta uma abordagem quali-quantitativa em pesquisa de campo, tendo o estudo de caso a metodologia adotada. Trata-se de uma pesquisa que descreve os fenômenos do analfabetismo na ótica das pessoas que convivem com essa problemática e sentem em suas vidas as consequências desse fato. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado entrevistas semiestruturadas e questionários fechados.

Palavras-chave: Campo. Analfabetismo. Jovens e Adultos.

Abstract: The proposed discussion is the result of research carried out in a community in the rural perimeter of the municipality of Rodelas / Bahia, whose main objective is to investigate the causes of the illiteracy situation of farmers, reflecting the main consequences of this phenomenon in the lives of actors and actresses who reside in the countryside. The growing map of hunger, underemployment, the precarious conditions of school institutions, the limited access to basic education schools due to the lack of transportation, are aggravating factors that confirm this harsh reality. The methodological path used in this investigation presents a qualitative and quantitative approach in field research, with the case study using the methodology adopted. It is a research that describes the phenomena of illiteracy from the perspective of people who live with this problem and feel the consequences of this fact in their lives. As a data collection instrument, semi-structured interviews and closed questionnaires were used.

Keywords: Field. Illiteracy. Youth and Adults.

Estudio de caso sobre analfabetismo en una comunidad en el campo

Resumen: La discusión propuesta es el resultado de una investigación realizada en una comunidad en el perímetro rural del municipio de Rodelas / Bahía, cuyo objetivo principal es investigar las causas de la situación de analfabetismo de los agricultores, reflejando las principales consecuencias de este fenómeno en la vida de los actores y actrices que residir en el campo. El creciente mapa del hambre, el subempleo, las precarias condiciones de las instituciones escolares, el acceso limitado a las escuelas de educación básica debido a la falta de

¹ Trabalho apresentado no II Encontro Baiano de Educação do Campo sob o título "Mapeamento do Analfabetismo em uma Comunidade do Campo no Município de Rodelas/Bahia: Diálogos com a EJA".



transporte, son factores agravantes que confirman esta dura realidad. La ruta metodológica utilizada en esta investigación, se presenta como un enfoque cualitativo y cuantitativo en la investigación de campo, teniendo el caso de estudio la metodología adoptada. Es una investigación que describe los fenómenos del analfabetismo desde la perspectiva de las personas que viven con este problema, y sientan las consecuencias de este hecho en sus vidas. Como instrumento de recolección de datos, se utilizaron entrevistas semiestructuradas y cuestionarios cerrados.

Palabras Clave: Campo. Analfabetismo. Jóvenes y Adultos.

Introdução

O conceito de alfabetização aqui utilizado tem como referência, o mesmo que afirma o Ministério da Educação (MEC), a saber: “[...] um indivíduo alfabetizado não será aquele que domina apenas rudimentos da leitura e da escrita e/ou alguns significados numéricos, mas aquele que é capaz de fazer uso da língua escrita e dos conceitos matemáticos em diferentes contextos”. (BRASIL, 2015, p. 160). Desta forma, a alfabetização é o processo no qual o educando adquire a habilidade da leitura e escrita não somente de palavras, mas de textos e principalmente consegue estabelecer interações com o conhecimento de modo que estabelece conexões diversas com o seu contexto.

Assim, definimos que a alfabetização é um processo para além da aquisição funcional da leitura e escrita, significa a capacidade de operacionalizar as competências adquiridas para a sociabilidade e interação de forma crítica e diferenciada na sociedade, a partir da interferência e intervenção com os sistemas locais complexos e peculiares do meio. Os sujeitos que não adquiriram a capacidade/habilidade da leitura e compreensão de pequenos textos e não dominam a escrita, mas conseguem de forma mecânica ler e escrever são chamados de analfabetos funcionais. Contudo, a denominação de analfabetos não caracteriza ausência total de conhecimentos, pois existem saberes/fazeres diferenciados que caracterizam experiências próprias de desenvolver a vida em diversos contextos.

Diante dos processos políticos que caracterizam uma realidade marcada pelas desigualdades sociais, a falta de oportunidades configura uma implicação dessa realidade. No campo a ausência de escolas e conseqüentemente de



acesso a escolarização, é uma configuração implicada nessa realidade e sempre esteve presente contribuindo para provocar um ideário social em que o conhecimento escolar não fazia parte.

Porém, não adianta somente ofertar um projeto ou programa para que essa modalidade de ensino esteja presente no campo, mas dar condições reais do bom desenvolvimento do trabalho pedagógico para o aprendizado dos educandos, compreendendo criticamente o mundo e as relações do tecido social que empurram os sujeitos para o gueto da subordinação dos valores e da pobreza, já que:

O mapa do analfabetismo é o mesmo mapa da pobreza, onde falta tudo, não só acesso à educação. Por isso, a luta pelo direito à educação não está separada da luta pelos demais direitos. E não basta oferecer um programa de Educação de Jovens e adultos. É preciso oferecer condições de aprendizagens, transporte, locais adequados, materiais apropriados, muita convivência e também bolsas de estudo. (GADOTTI, 2009, p. 26).

A falta de acesso a escolas e condições mínimas para garantir a aprendizagem, facilitou o iletramento desses sujeitos, dificultando sua organização social. Esse descaso político acirra com mais intensidade a problemática relacionada a inferioridade e vulnerabilidade dos agricultores e agricultoras do campo, que levam suas vidas sem acesso ao entendimento da realidade de dominação social e, assim, permitem o comando dos grandes latifundiários e empresários do agronegócio, pois assumem o controle da situação de legitimidade das relações de subalternidade e submissão.

Múltiplos autores, entre eles: Arroyo, Caldart e Molina (2011); Soares (2006); Freire (1981), apontam o analfabetismo como consequência da falta de políticas públicas eficientes não só para ofertar a EJA, mas proporcionar condições para os educandos e educadores permaneçam no processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisa é de grande importância, primeiro que a comunidade fica localizada no campo e como outras populações camponesas sofreram com o abandono governamental na educação, desenvolvimento local e em outras áreas da sobrevivência humana. Em segundo, é importante compreender os



motivos que levaram os sujeitos dessa comunidade ao analfabetismo. Em terceiro, dará subsídios de informações qualitativas e quantitativas para fortalecer a tese da ineficiência das políticas públicas de combate ao analfabetismo nesse território específico.

Assim, a presente investigação buscou analisar as causas da situação de analfabetismo dos sujeitos do campo, refletindo as consequências desse fenômeno na vida de agricultores e agricultoras e a oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na comunidade camponesa no município de Rodelas/Bahia. Diante dessa inquietação, a procedência desse estudo, incidiu sobre a realização de um mapeamento conceitual das causas e consequências desse fato, na visão dos próprios sujeitos investigados que serão de grande valia para avaliar o quanto o direito a educação está sendo assegurado aos sujeitos do campo.

O percurso metodológico utilizado nesta investigação apresenta como uma abordagem quali-quantitativa em pesquisa de campo. Uma parte dos dados coletados foram quantificados, mensurados em forma, porcentagem e gráficos, centrando na objetividade e precisão dos resultados obtidos. Assim, a pesquisa quantitativa não só traz estrutura de estatísticas, “[...] mas a estatística pode ser considerada mais do que apenas um meio de descrição racional; é, também, um método de experimentação e prova, pois é método de análise”. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 108-109).

A investigação é resultado também de informações retiradas de achados subjetivos, por isso requer do pesquisador um entendimento aprofundado das relações intersubjetivas no contexto da vida dos agricultores e agricultoras pesquisados/das. Por isso foi usado o método qualitativo, pois “[...] é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas [...]”. (MINAYO, 2008, p. 57).

Quanto aos fins, essa pesquisa se caracteriza como sendo descritiva e explicativa. A finalidade deste tipo de investigação é descrever e encontrar a consistência cultural com que o processo, fenômeno e/ou fato ocorre. De acordo com Gil (2002, p. 42): “[...] entre as pesquisas descritivas, salientam-se aquelas



que têm por objetivo estudar as características de um grupo; sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde física e mental etc. [...]”. Nesse caso, o quantitativo de pessoas em situação de analfabetismo em uma comunidade do campo no município de Rodelas/Bahia, tendo em vista as causas e consequências.

Caracteriza-se também como uma pesquisa explicativa, pois busca identificar e explicar a ocorrência das inquietações problematizadas. De acordo com Gil (2002, p. 42): “[...] uma pesquisa explicativa pode ser a continuação de outra descritiva, posto que a identificação dos fatores que determinam um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado”. Nessa circunstância, este estudo realiza um mapeamento conceitual; interpreta, identifica e tece explicações das causas e consequências do analfabetismo na vida dos agricultores e agricultoras no município de Rodelas/Bahia.

Como procedimento metodológico, foi utilizado o estudo de caso que permite aprofundar em uma pessoa, grupo ou categoria de sujeitos organizados de forma semelhante e se assumem tratar de uma situação específica, procurando encontrar as características/fatos/fenômenos presentes no objeto investigado. Para Gil (2002, p. 5) o estudo de caso: “[...] consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados”. Para tanto, essa investigação de estudo de caso permite um aprofundamento na realidade do analfabetismo de uma agrovila de agricultores/as localizada no município de Rodelas/Bahia.

Foram utilizados como instrumentos de coletas de dados para a pesquisa, questionários fechados e entrevistas semiestruturadas com 70 agricultores e agricultoras de uma comunidade do campo no município de Rodelas/BA. O questionário fechado foi usado para coletar os dados quantitativos, como o número de pessoas analfabetas na comunidade divididos por: sexo, cor e faixa etária. De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 200): “[...] o questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Portanto, a utilização desse instrumento de pesquisa permitiu



facilitar a coleta de informações quantitativas e qualitativas, que subsidiaram essa investigação.

Para coletar os dados qualitativos foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com os agricultores/as, sujeitos dessa investigação. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 199) a entrevista: “[...] é um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social”. Esse instrumento oportuniza o entrevistado discorrer sobre o assunto pesquisado livremente e já que se trata de sujeitos analfabetos, a entrevista torna-se a melhor abordagem.

Assim, as próximas seções trataram das discussões teóricas e empíricas do analfabetismo de jovens e adultos no campo, mostrando as causas e consequências segundo os sujeitos, bem como a falta de políticas públicas concretas de enfrentamento para acabar com o analfabetismo no campo.

Analfabetismo de jovens e adultos no campo e a EJA

O Brasil é um país com ampla desigualdade social, elevado índice de pobreza, desemprego e perspectiva de qualificação/permanência pelo vícios da escolarização formal em nível médio e superior. Levando em consideração esses e outros fatores sociais, o campo brasileiro sempre esteve atrelado ao local do trabalho degradante, onde os sujeitos “não precisariam estudar”, já que trabalham na roça. Essa ideologia dominante internalizada pela elite brasileira como valor, é perpassada ao longo do processo histórico nas práticas governamentais, com pautas orçamentárias em fundos que reservam as políticas de direitos sociais direcionadas para o meio urbano e para a classe dominante, relegando as populações que vivem no e do campo (PIRES, 2012; ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011).

De acordo com Pires (2012) os latifúndios modernos estão nas “mãos” de poucos e outros muitos não têm acesso à terra, caracterizando o Brasil como um país de maior concentração de terras do mundo. Segundo a autora, isso ocorre desde as capitânicas hereditárias e “[...] tem provocado grandes desigualdades socioeconômicas no campo brasileiro, com alto preço de destruição da



agricultura familiar, devastação e degradação dos empregos rurais, miséria da população rural, elevados índices de analfabetismo [...]” (p. 23).

As desigualdades para a obtenção da propriedade sempre foram evidentes na distribuição de terras, no Brasil. Essa lógica perversa incide também nas oportunidades no âmbito do alcance a educação formal. Essa política negligente do Estado, em longo prazo, construiu uma cultura de degradação para o acesso e permanência a educação para os atores e atrizes do campo e como consequência dessa realidade, o país apresenta altos índices de analfabetismo, repetência, evasão escolar; também o êxodo rural, a subordinação dos grandes proprietários de terra em um processo ideológico de dominação de uma elite burguesa e aristocrata.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de analfabetismo na população de 15 anos ou mais de idade caiu de 13,63% em 2000 para 9,6% em 2010. No campo, a taxa de analfabetos na mesma faixa etária passou de 29,8% para 23,2% (CENSO-2010). Esses números mostram uma pequena queda em relação a quantidade de pessoas em situação de analfabetismo, consequências da distribuição das políticas de acesso à escola nos últimos anos como a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) e suas alterações, o Plano Nacional de Educação (PNE), o Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010, Diretrizes Curriculares Operacionais para Educação do Campo, Resolução n.º 2, de 28 de Abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, entre outras. Também os enfrentamentos dos movimentos sociais do Campo, que atuam fortemente contra as injustiças e negação de direitos: o direito a educação própria, contextualizada e significativa. Mesmo com esses avanços, o Brasil continua com números elevados de pessoas que não tiveram acesso à escola; ainda segundo o Censo (2010), existem aproximadamente pouco mais de 13.000 pessoas na mesma faixa etária que não conseguem ler ou escrever. Por isso, precisamos de “[...] programas ou iniciativas continuadas de alfabetização de jovens e adultos, até que seja efetivamente eliminado o analfabetismo no campo”. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 50).



Nessa perspectiva, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a alfabetização torna-se diferenciada porque precisa introduzir na esfera curricular, problematizações referentes ao processo histórico dos educandos. Esse processo é uma das caracterizações da alfabetização de adultos, pois estes têm uma história vivida com uma visão de mundo singularizada. Os educandos da EJA são em grande parte trabalhadores rurais, empregados e desempregados e tais aspectos devem ser levando em conta como política pedagógica em atuação, nas metodologias, nos projetos, no currículo e didáticas; como prática para uma educação contextualizada e significativa, pois segundo Freire (1981, p. 12), em contestação com a maneira infantilizada de desempenhar o processo educativo em EJA, está “[...] implícita uma deformada maneira de vê-los – como se eles fossem totalmente diferentes dos demais. Não se lhes reconhece a experiência existencial bem como o acúmulo de conhecimentos que esta experiência lhes deu e continua dando”. Essa maneira de alfabetizar infantilizando o jovem ou adulto torna-se um entrave para trazer esses sujeitos para o mundo letrado.

Assim, para o processo de alfabetização eficiente, torna-se primordial que o educador tenha formação inicial e continuada voltada para a construção de metodologias e didáticas contextualizadas com a realidade social na qual os educandos da EJA estejam inseridos, como afirma Freire (1981, p. 13) quando diz que:

Para a concepção crítica, o analfabetismo nem é uma “chaga”, nem uma “erva daninha” a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. Não é um problema estritamente linguístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização através da qual se pretende superá-lo.

O analfabetismo segundo o autor não pode ser comparado a uma “chaga” ou “erva daninha”, mas se constitui em consequências das políticas; uma problemática social, entendido como implicado a um dos fatores que caracteriza o quadro da marginalização e subordinação dos sujeitos do campo ao capital e ao trabalho degradante. Esse desafio faz a EJA uma iniciativa libertadora para



vencer as barreiras da visão negativa de si mesmo, bem como a concretização de um direito negado na história do Brasil: o direito a educação.

As políticas educacionais concretizadas com a finalidade de garantir o acesso de jovens e adultos ao mundo letrado são fundamentais, entre elas o Decreto n.º 7.352 inciso primeiro, de 4 de novembro de 2010, que afirma ser fundamental: “I - reduzir os indicadores de analfabetismo com a oferta de políticas de educação de jovens e adultos, nas localidades onde vivem e trabalham, respeitando suas especificidades quanto aos horários e calendário escolar”. Também, conforme se constata no Capítulo II, Seção V, da LDB, de 1996, que, assim, regulamenta:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL, 1996, p. 13).

A Resolução n.º 2, de 28 de abril de 2008, estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, em especial o art. 1º, parágrafo 4º coloca que:

§ 4º A Educação do Campo deverá atender, mediante procedimentos adequados, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, as populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, em idade própria. (BRASIL, 2008).

E antes mesmos dessas políticas públicas garantirem a EJA, temos a Constituição Federal de 1988 (CF), em seu art. 205 garante que “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988).



Contudo, essas políticas mostraram-se ineficientes, como já mencionado anteriormente na leitura dos dados do IBGE (CENSO, 2000), ou até mesmo são inexistentes na prática. Deve-se construir ações de incentivo e motivações para o letramento, pois somente a oferta da EJA não é/será suficiente para erradicar o analfabetismo. Há uma questão fundamental para a alfabetização que engloba a vontade e o estímulo do educando a realizar tal tarefa e alguns motivos levam a esses jovens e adultos a entrarem nesse processo de aquisição da leitura e escrita, entres eles: questões econômicas e sociais; mercado de trabalho; o prazer pessoal de entrar no universo letrado; entre outros.

Também no Plano Nacional de Educação (PNE), no que tange a EJA, destaca-se o art. 2º que diz sobre as diretrizes do plano:

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; [...]. (BRASIL, 2014).

Deste modo, espera-se que a União, Estados e Municípios consigam até 2024 alcançar as metas propostas e finalmente ofertar e promover o aprendizado e a permanência dos Jovens e Adultos na educação básica, cumprindo o que já estabelece a legislação vigente.

Outros fatores para que haja um processo da EJA no campo é um currículo e projetos político pedagógico próprio, projetos educativos contextualizados e que esteja de acordo com os tempos, saberes e fazeres desse território específico. Deste modo, Soares (2006, p. 24) afirma que:

[...] Um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se interessa em ouvir a leitura de jornais, feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva [...] se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita.



O autor acima afirma que mesmo que o sujeito seja analfabeto, inserido no mudo letrado, em alguma medida é letrado. O adulto em situação de analfabetismo, nesse caso específico no campo, tem sabedoria própria, pois “[...] os camponeses desenvolvem sua maneira de pensar e de visualizar o mundo de acordo com pautas culturais que, obviamente, se encontram marcadas pela ideologia dos grupos dominantes da sociedade global de que fazem parte”. (FREIRE, 1981, p. 27). O analfabetismo dos sujeitos do campo se resume a não codificar e decodificar os símbolos gráficos e não ausência de conhecimento e linguagem comunicativa. O processo de alfabetização deve estar convergente com a realidade. É importante também a formação específica para educador/a da EJA que trabalho e/ou mora no campo, pois, ele/a como conhecedor/a da realidade vivenciada pode partir dos núcleos geradores de interesse do educados para alfabetizá-los, segundo Arroyo (2006, p. 22):

[...] um dos traços da formação dos educadores de jovens e adultos tem de ser conhecer as especificidades do que é ser jovem, do que é ser adulto. Em qualquer programa de formação do educador e da educadora da EJA, as questões que devem ser nucleares, e a partir das quais tudo deve girar, são: quem é essa juventude e quem são esses adultos com quem vamos trabalhar? O que significa ser jovem e adulto da EJA? Não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia. Se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos [...].

Assim sendo, criar condições de alfabetização e letramento é uma tarefa complexa, mas que carrega em si o problema da exclusão social, cultural e política. “Acabar” com o analfabetismo na relação quantitativa, em muitos casos, não representa, entretanto, a inclusão de fato em relação a aquisição do conhecimento e a inserção profissional no mercado de trabalho. O qualitativo por vezes é deixado para trás para se cumprir objetivos e metas governamentais, relegando as relações sociais, as especificidades, as tensões e problemas que muitas vezes, se considerado, interfere diretamente no enfrentamento e superação dessa problemática, política e social: o analfabetismo no campo.



Análise dos dados sobre o analfabetismo em uma comunidade do campo no município de Rodelas/Bahia

Importante destacar que a análise evidenciará o descaso com a alfabetização de jovens e adultos, mesmo existindo políticas públicas que garantam o acesso e permanência no processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos camponeses e as disparidades entre idade, sexo, cor e gênero dispostas em percentual.

Educação de jovens e adultos no município de Rodelas-Bahia

No município de Rodelas-Ba, de acordo com o Plano Municipal de Educação (PME), com validade de 2015 a 2025, diz que as matrículas na Educação de Jovens e Adultos caíram ao longo dos anos devido ao fato que algumas escolas deixaram de ofertar essa modalidade de ensino, entres outros motivos.

Segundo o PME (2015), na meta 8, diz que a posposta é:

Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (RODELAS, PME, 2015).

E para atingia a meta 8, o PME (2015) adota, entre outras, as seguintes estratégias:

8.1 disponibilizar os recursos para atender a Educação no Campo e a Educação de Jovens e Adultos, garantindo uma educação com políticas inclusivas que assegure o acesso e a permanência dos alunos, disponibilizando, sobretudo à formação continuada dos educadores, contemplando o plano de cargos e salários de todos os profissionais de educação. [...] **8.3** Garantir parcerias junto com as esferas Municipal, Estadual e Federal em ofertar cursos do PROEJA, para a Educação do Campo. (RODELAS, PME, 2015).



Também segundo o PME e o Referencial Curricular do Município de Rodelas (ainda em construção) a Educação de Jovens Adultos é apenas ofertada no Colégio Municipal João Justiniano da Fonseca e é distribuída da seguinte forma:

Tempo Formativo	Eixo	Ano Escolar
Multisseriadas Tempo Formativo 1	I, II e III (Turmas na aldeinha)	1º ao 5º ano
Tempo Formativo 2	IV	6º e 7º anos
	V	8º e 9º anos
Tempo Juvenil 2	I	6º e 7º anos
Tempo Juvenil 2	II	8º e 9º ano

Fonte: Adaptado da Proposta Curricular do Município de Rodelas-Ba (2020).

Fica evidente que a meta 8 está longe de ser atingida, pois exceto a “aldeinha”, as populações do campo não têm acesso a EJA nas suas comunidades, sendo um entrave para o fortalecimento ao acesso e a permanência dos alunos. Este fato se relaciona com a diminuição das matrículas, já que é mais complexo os agricultores e agricultoras saírem das suas agrovilas e irem para a cidade estudar.

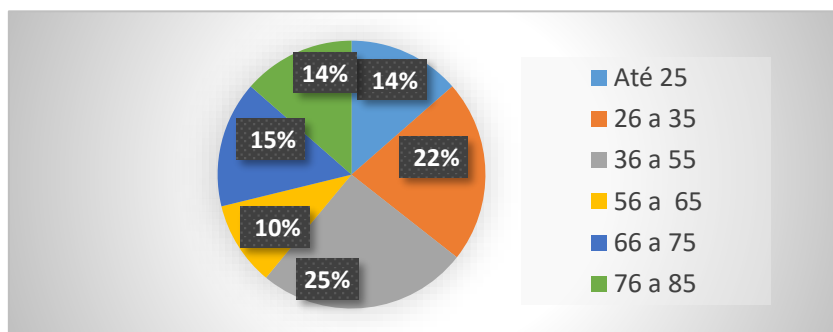
Análise teórica e empírica dos dados da pesquisa de campo sobre o analfabetismo

Dos 70² agricultores que participaram da pesquisa, apenas 11 são alfabetizados. Ainda segundo os dados obtidos na investigação, foi possível constatar, que a maior parte dos colaboradores desta pesquisa, sujeitos do campo em condições de analfabetismo, possui a faixa etária entre 36 a 55 anos de idade, perfazendo um total de 26% dos agricultores e agricultoras entrevistados, como mostra o gráfico.

² A comunidade possui mais agricultores/as, porém só os 70 aceitaram participar da pesquisa.



GRÁFICO 1- Mapa do analfabetismo, de uma comunidade do campo, por faixa etária.



Fonte: O autor em resultado da pesquisa de campo.

O gráfico evidencia que os sujeitos da pesquisa de até 25 anos de idade, estimados em 14% são superiores em quantidade, ao percentual de pessoas analfabetas que possuem entre 56 a 65, representando 10%, também entre aqueles com faixa etária de 76 a 85 anos equivalentes a 14%. O gráfico, ainda evidencia um maior número de analfabetos com idades entre 36 a 55 anos, 25%.

Então podemos sublinhar a ineficácia do acesso a escolarização básica em todas as faixas etárias, em consequência das ausências de políticas para a Educação no/e do Campo em tempos remotos. Em amostra representativa em estudo de caso, constata-se, em número, que a garantia constitucional do direito a educação para todos e a política nacional da Educação de Jovens e adultos (EJA), foi historicamente negligenciada no campo. Existe uma política contrária, que não garante acesso e permanência aos processos de escolarização formal e informal, destinados aos povos da terra, das águas e da floresta para a aquisição do conhecimento objetivo e socialmente construído pela intersubjetividade dos saberes desses povos.

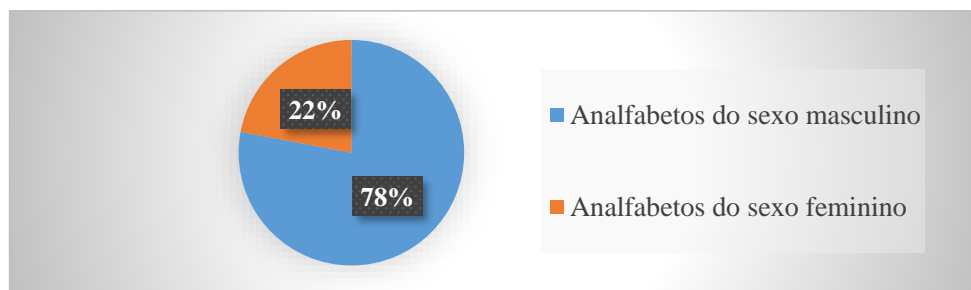
O gráfico ainda mostra que o menor percentual de analfabetos na comunidade é entre 56 a 65 anos de idade, um total de 10% dos agricultores e agricultoras entrevistados. Esse percentual apresenta menor, segundo os dados da entrevista, em consequência do impacto, segundo os agricultores e agricultoras, do programa Todos pela Alfabetização (TOPA) do Governo do Estado da Bahia realizado no município de Rodelas/Bahia, onde a maioria que frequentava as alunas de alfabetização eram nessa faixa etária. Ainda assim, o



número de analfabetos, mesmo que funcional, nessa comunidade do campo é expressivamente alarmante do ponto de vista da criação, implementação e eficácia de ações e políticas para alfabetização para a população camponesa.

O segundo gráfico mostra o número de analfabetos por sexo. Segundo essa categoria de análise a maioria dos iletrados entrevistados na comunidade são do sexo masculino com um total de 78% ao passo que do sexo feminino, constituem 22% dos analfabetos.

GRÁFICO 2- Índice de analfabetos por sexo.



Fonte: O autor em resultado da pesquisa de campo.

Em entrevista, os agricultores e as agricultoras responderam que a maioria dos homens, mesmo crianças, tinham que ajudar na roça, pois o trabalho em duração nos turnos matutino e vespertino impediam estudar; enquanto as mulheres ficavam em casa ajudando a mãe com os afazeres domésticos pela manhã e à tarde iam estudar como afirma uma agricultora:

Quando eu era criança tinha que ajudar minha mãe em casa e a tarde ia estudar, mas mesmo assim, faltava muito na escola, porque as vezes tinha que ajudar na roça quando as coisas apertavam. Eu ficava olhando minhas amigas trabalharem o dia inteiro e não 'ia' a escola, então acabaram por não aprender a ler. Eu ia a escola, mas também não consegui aprender ler e escrever porque não dava importância para estudar, eu tinha era que arrumar a casa e trabalhar (AGRICULTORA EM ENTREVISTA).

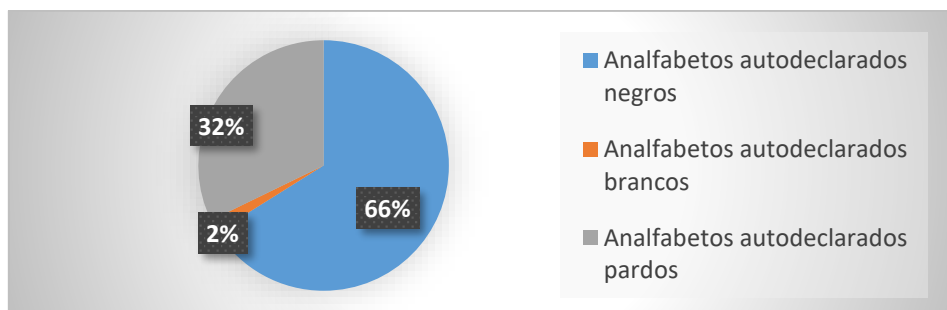
A camponesa relata que em meio as dificuldades da vida no campo, não se sentia estimulada para estudar, também por dividir o seu tempo entre ajudar a família na roça, ajudar a mãe nas tarefas domésticas e estudar, acabou

desistindo de frequentar a escola e por isso não aprendeu a ler e a escrever. Algo muito comum na vida de quem vive no campo, embora ao longo dos anos essa realidade tem mudado significativamente. No entanto acredita-se que a Educação do/no Campo ainda tenha uma parte política nesse processo de garantir uma educação específica para esses sujeitos, significativa para a garantia dos direitos a uma educação específica, que envolva atores, atrizes e realidade. Muito embora há aspectos no acesso e permanência na escola como a falta e/ou ineficiência das políticas públicas concretas para alfabetizar.

É possível constatar, que essa divisão biológica do trabalho doméstico para as mulheres e do labor na roça para os homens, tem na relação sexual de gênero um aspecto a sublinhar. O homem aparece como forte biologicamente, provedor e capaz de aguentar as adversidades climáticas, por isso a escola não constitui seu lugar. Já as mulheres são frágeis, dominadas pela fortaleza masculina. Essa distinção de papéis aparece no argumento de que “homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente [...]”. (GUACIRA, 2014, p. 24). Podemos constatar que essa divisão de gênero favoreceu a mulher, apenas no acesso à escola.

inda segundo os dados, os autodeclarados pardos compõem 32% do total dos analfabetos na comunidade entrevistada. Essa estatística também mostra que apenas 2% dos analfabetos se autodeclararam brancos.

Gráfico 3- Índice de analfabetos por cor da pele.



Fonte: O autor em resultado da pesquisa de campo.

Outro dado preocupante é que a maior parte dos analfabetos são de cor negra. Os autodeclarados negros constituem 66% dos analfabetos na comunidade, ou seja, a população negra e pobre nesse território geográfico rural específico, demonstram assumir os processos que envolvem reconhecimento racial, porém sofrem com a marginalização, a falta de acesso à educação e outros problemas que se referem a sobrevivência social.

Existe na sociedade um processo histórico de segregações educacionais, políticas e culturais da população do campo. Ao observar o índice de brancos analfabetos, 2% seguido dos autodeclarados pardos de 32%. Constata-se o racismo histórico, em nosso país, conduziu o índice de negros analfabetos, subordinados a valorização do branqueamento, principalmente na declaração da cor parda, intermediária ao branco e preto, que não retrata a realidade racial existente, contribui para reforçar o sentimento de inferioridade e injustiças sofridas.

Para Pires (2012, p. 16) o acesso aos direitos humanos, em especial das minorias [negros, índios, povos do campo...] é negado, porém “[...] a sociedade presencia uma nova onda de direitos: o direito às identidades, à pluralidade cultural e de valores, e, mesmo, à defesa de diferenças e outros que vão surgindo [...]”, sento a luta dos povos do campo e a educação em direitos humanos potencialmente responsáveis por difundir o direito as singularidades presentes em cada contexto.

As causas e consequências do analfabetismo na vida dos agricultores segundo os próprios sujeitos

Em resposta a entrevista os agricultores/as responderam sobre as causas do afastamento a escola em suas vidas, considerando a presença do analfabetismo na família, a carência de estímulos para a formação do conhecimento, fatos que impediam o acesso e permanência na escola. Outro fator de dificuldades além da não existência de escolas próximas a suas residências é o cansaço depois do trabalho exaustivo, como afirma os agricultores/as sobre as causas do iletramento “[...] por que tinha que trabalhar para ajudar pai e mãe a criar os irmãos. Por que não tinha escola perto de casa



naquela época, caminhava muito no sol quente para chegar até na escola, muito longe” (AGRICULTOR EM RESPOSTA A ENTREVISTA DE CAMPO).

A fala do agricultor mostra à realidade da vida no campo em uma época que o trabalho braçal era a única perspectiva de vida, o único caminho para os camponeses. Essas colocações concretizam uma infância/adolescência (e/ou a falta dela) de muito trabalho, de inexistência do Estado em construção de escolas, de políticas públicas que viabilizam garantias de vida digna com o mínimo de condições de sobrevivência. A entrevistada também relatou que: “[...] quando eu era criança não pensava em estudar por que isso era algo muito distante da gente, só rico e principalmente da cidade que estudava e também porque casei eu tinha 16 **anos**, aí tinha que ir cuidar da casa, arrumar na verdade, cozinhar e ainda trabalhar” (AGRICULTORA EM RESPOSTA À ENTREVISTA DE CAMPO, grifo meu).

Está explícito na fala da agricultura que existe um ideário legitimado de que o campo não é lugar do conhecimento e essa realidade justifica o atraso, pois constitui exclusivamente lugar de trabalho braçal, faz parte da compreensão da agricultora. Também é introjetada na mente dos agricultores que apenas os sujeitos da cidade devem estudar, seguir carreira escolar. Outro aspecto que chama a atenção é que a entrevistada destaca o casamento e os afazeres domésticos como justificativa para não continuar a estudar.

Cumpramos sublinhar, que esses fatores apontados pelos agricultores e agricultoras apontam a construção de uma estrutura ideológica valorativamente urbanocêntrica entre os sujeitos do campo, ao desenvolver o “*habitus*” de que trabalho, a terra, a água ou a floresta possuem sabedorias suficientemente capazes de conduzir a vida em sociedade, pois não há a necessidade da compreensão do sistema de escrita e da codificação-decodificação das letras. (BOURDIEU, 2009).

A pesquisa evidencia que o analfabetismo causa grandes consequências na vida dos sujeitos do campo, pois esse contínuo processo de exclusão dos camponeses do mundo letrado segundo os colaboradores da investigação tem efeitos negativos, pois: “[...] isso causou muito mal a mim, até hoje tenho que colocar o dedo no lugar da assinatura por que não sei ler, né?” (AGRICULTORA



EM RESPOSTA À PESQUISA DE CAMPO). Outro entrevistado destaca que “[...] todas as consequências do mundo, sem ler ou escrever é difícil encontrar emprego bom” (AGRICULTOR EM RESPOSTA À PESQUISA DE CAMPO).

Considerando as afirmações acima, podemos dizer que a não aquisição do processo de leitura e escrita, segundo os próprios sujeitos, dificultam no dia a dia ao tentar um emprego melhor e quando tem que ir à cidade onde o mundo letrado cobra o conhecimento objetivo: saber codificar e decodificar o sistema de escrita. Isso tem consequências graves na vida dos agricultores, um processo forte de baixa estima, de inferioridade da população que mora na cidade.

Ainda segundo os camponeses as consequências estão presentes em suas vidas e reconhecem somente depois, no crescimento da sua maturidade e experiência de vida, pois “[...] o arrependimento de não ter estudado faz parte da minha vida, né? Por que “pudia” ter um emprego bem melhor e uma vida melhor, né, hoje, já depois de velho e cansado eu percebi isso, né?” (AGRICULTOR EM RESPOSTA A ENTREVISTA).

A educação na visão dos agricultores não é pensada para a formação do pensamento crítico e reflexível, formação pessoal, profissional e humanista dos sujeitos futuros da comunidade. Assim, a educação para os agricultores se restringe a formação de mão de obra barata para o mercado. Para Frigotto (2005), analisado a relação do capital com a força de trabalho destaca:

[...] A força de trabalho expressa sua centralidade ao se transformar em produtora de valores de troca, com o fim de gerar mais lucro ou mais valor para os capitalistas. O trabalho, então, de atividade produtora imediata de valores de uso para os trabalhadores, se reduz à mercadoria força de trabalho e tende a se confundir com emprego. O capital detém como propriedade privada, de forma crescente, os meios e instrumentos de produção. A classe trabalhadora detém apenas sua força de trabalho para vender. Ao capitalista interessa comprar o tempo de trabalho do trabalhador ao menor preço possível, organizá-lo e gerenciá-lo de tal sorte que ao final de um período de trabalho – jornada, semana ou mês – o pagamento em forma de salário represente apenas uma parte de tempo pago e a outra se transforme em ganho do capitalista ou um sobrevalor [...] (FRIGOTTO, 2005, p. 4).

O capital incumbe os agricultores a pensar que estudar é uma mera formalidade para conseguir trabalhar, excluindo as bases reflexivas da luta de



classes, como cidadãos/cidadãs participativos/participativas e críticos; sem preconceitos, que respeite a diversidade e o multiculturalismo; que seja empoderamento; das visões de sujeito e de mundo que estão presentes as relações campesinas. Freire (1980, p. 33-34) explica:

Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem **e sobre a mulher** e de uma análise do meio de vida concreto do homem **e da mulher** concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se). (Grifo meu).

Assim, existem diversas consequências do analfabetismo segundos os agricultores/as e até mesmo outras que não foi perceptível por eles/as. Essas consequências geram sentimento de culpa, ressentimentos e vergonha nas pessoas analfabetas diante de sujeitos alfabetizados. Mas, temos que verificar, o fato de saber ler ou escrever não garante emprego; essa afirmativa está presente no discurso de muitas pessoas e é construído para que se sintam motivadas a procurar a alfabetização para que possam servir ao mercado do capital. O autor ainda fala que: “[...] não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”. (FREIRE, 1991, p. 22). Então, o educando/a da alfabetização na EJA, precisa se entender como sujeito cultural, histórico e político e as relações de trabalho de dominação.

Educação de jovens e adultos: oferta e participação

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) estabelece em seu art. 3º inciso I, que a “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]” e no art. 4º IV “[...] acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não concluíram na idade própria [...]”, está sendo negado aos agricultores e agricultoras do campo. Ainda, a LDB estabelece que:

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que

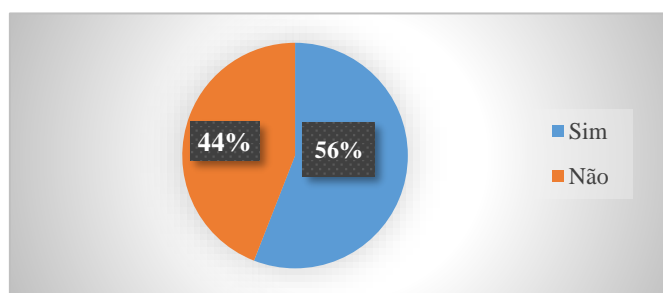


forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1998).

Em entrevista com os agricultores/as, foram questionados sobre a oferta da alfabetização para a população dessa comunidade e constatou-se que não há EJA na comunidade pesquisada, como também está explicitado no PME (2015) e na Proposta Curricular do Município (2020). A negação desse direito fundamental: o direito a educação, vem sendo negligenciado sistematicamente.

Também foi questionado caso seja ofertado a EJA na comunidade, se eles/as frequentariam a escola; a maioria de 56% respondeu que sim, a outra minoria de 44% responderam negativamente sobre o interesse em retornar à escola, como mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 3- Agricultores/as que voltaria/começaria a estudar com a oferta da EJA na comunidade.



Fonte: O autor em resultado da pesquisa de campo.

Segundo os dados obtidos na pesquisa de campo, 56% dos agricultores/as entrevistados e que são alfabetos, estudariam caso fosse ofertado a alfabetização para jovens e adultos em sua comunidade. Também em resposta a entrevista os camponeses responderam que voltariam por que: “[...] nunca é tarde demais “pra” voltar a estudar, né não? Até por que aprender a ler é o melhor a se fazer [...]” (AGRICULTOR EM RESPOSTA A ENTREVISTA DE CAMPO).

É possível considerar, na colocação acima do agricultor o reconhecimento sobre a importância de estudar, em especial aprender a ler, isso lhe traria uma certa autonomia em relação a dependência das outras pessoas. Para muitas pessoas pode parecer algo sem tanta importância, mas para esses camponeses/as, em particular, o conhecimento é de certa forma “[...] um fenômeno espetacular digno de admiração”.

Já os 44% dos agricultores que foram entrevistados e são analfabetos, responderam que não frequentariam a escola; justificaram negativamente não ser viável e não faria sentido em suas vidas como podemos constatar nessa fala:

Por que ainda tenho que trabalhar para sustentar os filho e os neto e também porque esse coisa de estudar tem que ir pra cidade, muitas vezes o ônibus falta e nois tem que ir de moto, fica tarde pra voltar pra 7 [agrovila 07], por isso que nois não estuda mais [...] (AGRICULTORA EM RESPOSTA A ENTREVISTA DE CAMPO, grifo meu).

Como podemos constatar nas falas anteriores, ainda há no imaginário camponês a ideologia dominante de dominação e subordinação: de gênero, território geográfico, cultural e condição de escolaridade. Essa realidade provoca depreciação de si e do seu modo de vida, além de caracterizar a cidade e as pessoas que vivem nela como modelo de afirmação valorativa de vida e de sujeitos.

Ainda na fala acima, destaca o descaso com o traspas escolar. O art. 208, inciso VII da CF, diz que o Estado tem a obrigação de garantir o “[...] atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”. (BRASIL, 1988). A LDB em seu art. 11, inciso VI, diz que os municípios têm a incumbência de “assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal”. Para isso, foi criada a Lei n.º 10.880/04, em seu art. 2º instituiu:

[...] o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE, no âmbito do MEC, a ser executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, com o objetivo de oferecer transporte escolar aos alunos da educação básica pública, residentes em área rural, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, observadas as disposições desta Lei. (BRASIL, 2004).

Assim, fica claro que a legislação garante o acesso ao transporte escolar, para garantir a continuidade da oferta da educação as populações rurais de todo o país. Porém, esse direito estava sendo garantido em partes, já que a agricultora disse que tinha o transporte, mas que o ônibus faltava muito.

A EJA deveria ser ofertada nas comunidades do campo para garantir um processo contextualizado, local e que fosse concreto para a garantia de



permanência. A escola do campo em seus processos educativos em geral, pode ser capaz de libertar das amarras de um processo condicional, de uma lógica espoliativa da negação de direitos e afirmação da luta constante para a sobrevivência em todos os sentidos.

Considerações Finais

O analfabetismo no campo é uma herança negligente que é perpassada de geração a geração em um sistema segregador e de abandono do Estado brasileiro frente aos agricultores, agricultoras e demais povos que compõem o campo, principalmente em relação as práticas educativas e ausências de políticas de direitos.

A investigação mostrou que a maioria de analfabetos nessa comunidade no campo do município de Rodelas/Bahia são homens, negros e tendo idade entre 36 a 55 anos de idade. Também segundo os dados obtidos na pesquisa as principais causas do analfabetismo foram a falta de politização em relação a percepção do quanto são importantes a educação e o processo de escolarização na vida dos sujeitos; a ideologia burguesa de dominação; a falta de escolas próximo a suas casas; a falta de oferta da EJA na comunidade; a divisão do tempo entre o trabalhar no campo e o tempo de estudo; o cansaço após uma jornada de trabalho exaustivo, a falta de transporte escolar diariamente, entre outros aspectos.

Já as consequências, segundo os próprios sujeitos, foram de vergonha, humilhação e subordinação as condições impostas pelo mundo letrado aos analfabetos e a falta de autonomia e emancipação para resolver os problemas e situações do dia a dia , quando estão no universo urbano ou rural que necessite da leitura e escrita.

Assim, após análises e reflexões sobre a EJA, Educação do Campo e a ineficiência das políticas públicas para a comunidade pesquisada, pode-se afirmar que a universalização de acesso e permanência está distante de ser concretizada, pois a EJA é ofertada apenas no território urbano, no Colégio Municipal João Justiniano da Fonseca. A alfabetização de Jovens e Adultos se tornou apenas uma “política de governo” e não projeto de desenvolvimento



nacional e isso tem ocasionado exclusão de um enorme contingente de sujeitos para o analfabetismo.

Torna-se fundamental, novas pesquisas e ações na tentativa de buscar subsídios que possam auxiliar na resolução dos problemas enfrentados pelas populações do campo, em especial, o problema do analfabetismo de jovens e adultos nesse território geográfico rural, no que tange a oferta, permanência, políticas públicas de incentivo e contextualização das práticas pedagógicas, por exemplo, a pedagogia da alternância.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO. Miguel Gonzalez. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. *In*: SOARES, Leôncio (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernand Tomaz (português de Portugal). 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BRASIL. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12 fev. 2018.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE. **Censo Demográfico**. Brasília, 2010.

_____. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2011-2014/2014/lei/13.005.htm> . Acesso em: 20 nov. 2019.

_____. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008**. *In*: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: SECADI, 2012.

_____. **Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004**. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências.



_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**,1988. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 2002.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981. 149 p. (O Mundo, Hoje, v. 10).

_____. O Homem e Sua Experiência/Alfabetização e Conscientização. *In*: FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980, p. 13-50.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez,1991.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p.1-16.

GADOTTI, Moacir. **Educação de adultos como direito humano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2009 (Instituto Paulo Freire. Série Cadernos de Formação; 4). 31p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**.16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

PIRES, Angela Monteiro. **Educação do campo como direito humano**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012. Coleção educação em direitos humanos; v. 4.

RODELAS. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação de Rodelas**. 2015.

RODELAS. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Rodelas para Educação Infantil e Ensino Fundamental**. 2019.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Sobre os autores

Mikael Jurandir da Silva



mikaeljurandir@hotmail.com

Pedagogo pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB, especialista em Administração Escolar, Supervisão e Orientação e também pós-graduado em Gestão Escolar. Membro do grupo de Pesquisa em MEMÓRIA, IDENTIDADE, TERRITORIALIDADE, EDUCAÇÃO DO CAMPO E ESPAÇOS DE SOCIABILIDADES -MITECS, inserido no Centro de Pesquisas em Movimentos Sociais, Educação e Etnicidades (OPARÁ), UNEB, Campus VIII. Autor do livro COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E OS PROCESSOS IDENTITÁRIOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Atua como Coordenador Pedagógico na Escola Municipal Estevão Rodrigues Barboza (Ensino Fundamental) e também na Escolinha Municipal Semente do Amanhã (Educação Infantil), ambas escolas são no território geográfico rural do município de Rodelas-BA. Desenvolve pesquisas com as seguintes linhas: Gestão Escolar, Coordenação Pedagógica, Formação de Professores, Classes Multisseriadas, Territorialidade, Diversidade, Políticas Públicas, BNCC, Processos Identitários, Movimentos Sociais Populares e Educação do/no Campo.



Orientações coletivas e formação crítico-emancipatória dos estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFES *Campus* Goiabeiras

Collective orientations and critical-emancipatory education of students of the Graduation Course in Rural Education at UFES – Goiabeiras *Campus*

Charles Moreto
Danielle Pereira de Melo

Resumo: Trata dos processos de formação de educadores e educadoras do campo, com os estudantes da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES *Campus* Goiabeiras. Objetiva conhecer as orientações coletivas dos estudantes inseridos nos movimentos sociais do campo como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST e Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA – e os que não têm essa inserção. Busca identificar se o curso contribui com o processo de formação crítico-emancipatória dos matriculados. Participaram da pesquisa 12 (doze) estudantes, divididos em dois grupos, sendo: a) Grupo Fênix, sem inserção em movimentos sociais, composto por 05 (cinco) estudantes; e b) Grupo Perseguidores de Sonhos, inseridos em movimentos sociais, composto por 07 (sete) estudantes. Procura apresentar, a partir da análise dos dados produzidos por meio do formulário e grupos de discussão (WELLER, 2006; 2011), quais as orientações coletivas dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo. Para tanto, utiliza o Método Documentário, inicialmente elaborado por Karl Mannheim e reelaborado por Ralf Bohnsack (WELLER, 2005), como método de análise das narrativas. Identifica nos estudantes do Grupo Fênix uma orientação coletiva transformadora e no Grupo Perseguidores de Sonhos uma orientação coletiva militante-comunitária. Para análise comparativa utiliza-se, principalmente, dos constructos teóricos de Paulo Freire (1986; 1992; 1999; 2011) de diálogo, emancipação e empoderamento. O resultado mostra que o curso de Educação do Campo contribui na formação crítico-emancipatória dos estudantes.

Palavras-chave: Formação de Educadoras e Educadores do Campo. Educação do Campo. Movimentos Sociais. Licenciatura em Educação do Campo.

Abstract: It deals with the education processes of educators in the rural field, with the students of the Graduation in Rural Education from the Federal University of Espírito Santo - UFES Goiabeiras Campus. It aims to know the collective orientations of students inserted in the social movements of the countryside such as the Movement of Landless Rural Workers - MST and the Movement of Small Farmers - MPA - and those who do not have this insertion. It seeks to identify whether the course contributes to the process of critical-emancipatory education of those enrolled. Twelve (12) students participated in the research, divided into two groups, being: a) "Fenix Group", without insertion in social movements, composed of 05 (five) students; and b) "Dream Chasers Group", inserted in social movements, composed of 07 (seven) students. It seeks to present, from the analysis of the data produced through the form and discussion groups (WELLER, 2006; 2011), which are the collective orientations of the students of the Graduate Degree in Rural Education. For that, it uses the Documentary Method, initially elaborated by Karl Mannheim and re-elaborated by Ralf Bohnsack (WELLER, 2005), as a method of analysis of the narratives. In the students of "Fenix Group" he identifies a collective



transforming orientation and in the “Dream Chasers Group” a collective militant-community orientation. For comparative analysis, it is mainly used the theoretical constructs of Paulo Freire (1986; 1992; 1999; 2011) of dialogue, emancipation and empowerment. The result shows that the Rural Education graduation course contributes to students' critical-emancipatory education.

Keywords: Education of Educators and Rural Educators. Rural Education. Social Movements. Graduation in Rural Education.

Introdução

A Educação do Campo é entendida como um amplo movimento nacional que emerge das lutas dos movimentos sociais do campo, que buscam a garantia do direito à educação, a partir do reconhecimento da diversidade campesina.

As Licenciaturas em Educação do Campo são conquistas desse amplo movimento nacional, juntamente com Organizações Não-Governamentais - ONG's, intelectuais e universidades. As graduações em Educação do Campo passaram a ser implementadas a partir de 2008, por meio do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - Procampo. Na Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo - LEdoC teve seu início com o ingresso da primeira turma no segundo semestre de 2014.

No artigo em questão apresentamos os resultados da pesquisa “Socialização dos estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFES *Campus* Goiabeiras: um diálogo com diferentes grupos”, apresentada como trabalho final no Curso de Pós-Graduação *lato sensu* Educação e Contemporaneidade do Ifes *Campus* Santa Teresa, que teve como objetivo geral conhecer as orientações coletivas dos estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFES *Campus* Goiabeiras, analisando-as a partir de suas inserções ou não em movimentos sociais do campo, com destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST e o Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA. Tal estudo tem como questão central como os cursos de Licenciatura em Educação do Campo da UFES *Campus* Goiabeiras podem contribuir para o processo de desenvolvimento crítico-emancipatório dos estudantes?



O procedimento metodológico empregado foi o Método Documentário de Interpretação, originalmente elaborado por Karl Mannheim e reelaborado por Ralf Bohnsack, que vai além da análise intuitiva ou dedutiva, contribuindo para a compreensão das visões de mundo de um determinado grupo. Tal método constitui-se em um instrumento de análise para pesquisa social empírica de caráter reconstrutivo.

Para a produção dos dados foram utilizados como instrumentos os Formulários e os Grupos de Discussão. Os Formulários tinham como objetivo levantar dados pertinentes para a composição da caracterização dos indivíduos de cada um dos grupos pesquisados. O Grupo de Discussão, por sua vez, é um instrumento que tem por “[...] objetivo principal a obtenção de dados que permitam análise do meio social dos entrevistados, bem como suas visões de mundo ou representações coletivas” (WELLER, 2006, p. 244).

Os sujeitos participantes da pesquisa foram alunos regularmente matriculados no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFES *Campus* Goiabeiras, nas Habilitações de Linguagens e de Ciências Humanas e Sociais, constituindo-se dois grupos sendo um com alunos com inserção em movimentos sociais do campo e outro grupo sem tal inserção.

Para análise e construção comparativa entre os dois grupos, nos baseamos nos conceitos de diálogo, emancipação e empoderamento elaborados por Paulo Freire (1986; 1992; 1999; 2011), também trabalhados por Streck, Redin e Zitkoski (2010) na obra *Dicionário Paulo Freire*. O trabalho com a produção de Caldart (2004; 2010) complementaram nossa discussão.

Um breve panorama do Movimento da Educação do Campo e das experiências-piloto de Licenciatura em Educação do Campo

O predomínio de uma educação com uma lógica de subserviência às necessidades da reprodução do capital e de degradação das condições de vida humana, que aliena os trabalhadores, foi uma presença quase hegemônica na história da educação brasileira em geral, e da educação dos povos dos espaços campestres, em particular. Em contraposição a essa lógica, assim como a luta



pela terra, o MST passou a pensar e a articular a educação com seus sujeitos nos acampamentos e assentamentos.

Em 1987, aconteceu em São Mateus, Espírito Santo, o I Seminário Nacional de Educação em Assentamentos, no período de 27 a 30 de julho (PIZZETA, 1999). Pretendia-se com o seminário, socializar as experiências que estavam sendo desenvolvidas nos assentamentos dos Estados presentes e formular uma proposta de educação para tais espaços e contextos. No final do Seminário foi formulado um documento para ser encaminhado para os outros Estados. Nele o MST deixava clara a importância de uma escola e de uma educação voltada para seus sujeitos, enquanto classe e grupo social (MST, 1987).

Nesse contexto, a partir das lutas e com o acúmulo das experiências de educação do MST, depois de dez anos do I Seminário Nacional de Educação em Assentamentos, foi realizado o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária - ENERA, em Luziânia (GO) entre os dias 28 e 31 de julho de 1997. Evento que ficou marcado, simbolicamente, como o nascimento do Movimento de Educação do Campo, tendo o Manifesto dos/as Educadores(as) da Reforma Agrária como sua “certidão de nascimento”.

Tem início, pois, o processo de construção do conceito de Educação do Campo, “um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações” (CALDART, 2004, p. 12). A Educação do Campo valoriza seus sujeitos como constituídos de identidade e de direitos, capazes de construir sua própria história e, sobretudo, de construir uma educação *do* povo do campo e não apenas *com* ele, muito menos *para* ele.

Logo após o I ENERA foi promovida a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo realizada em 1998, em Luziânia (GO), quando foi reafirmado que o campo é espaço de vida digna e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto de educação próprio para seus sujeitos. A Conferência teve como objetivo ser um momento de articulação política, elaboração e discussão de ideias, socialização das experiências no campo e afirmação do projeto político. Momento também de denunciar os graves



problemas de falta de acesso e de qualidade no que se refere à educação pública ofertada aos povos do campo.

“Educação do Campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural ao reafirmar a legitimidade da luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para os sujeitos que vivem e trabalham no campo” (MOLINA; SÁ, 2011. p. 66). Com esse propósito foi realizada em agosto de 2004, a II Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia (GO), com apoio e participação de movimentos sociais, sindicatos e outras organizações do campo e da educação (Universidades, Centros Familiares de Formação por Alternância - CEFFAs, Secretarias Estaduais de Educação, entre outros). As duas Conferências são significativas para o avanço das discussões sobre a construção de políticas educacionais para o campo e expressam o compromisso dos movimentos sociais com a questão.

Os movimentos sociais aprenderam a ocupar a terra bem como espaços políticos e, assim, ocuparam espaços e instituições de formação de educadores. Entre os momentos de realização das duas Conferências Nacionais, houve conquistas significativas. Em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº 10, o Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA cria o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária - PRONERA para atender áreas de assentamentos, preferencialmente, com Educação de Jovens e Adultos, ensino superior e educação profissional. Desde seu início, o Programa foi projetado, especialmente, pelos movimentos sociais que por ele lutaram, como um exercício de construção coletiva de política pública na constituição prática e teórica da Educação do Campo (FERNANDES *et al.*, 2008).

É a partir dessas lutas que o Movimento conquista outros pontos da sua pauta de reivindicações. Uma conquista importante que merece destaque no âmbito das políticas públicas foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001, seguido pela Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação - CNE). Em abril de 2008, são estabelecidas as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Em 2010, o Decreto nº 7.352 de 04 de novembro, que dispõe sobre a



política de Educação do Campo e o PRONERA que, em seu Art. 1º, § 1º, incisos I e II definem, respectivamente, o que são as populações do campo e o que é uma escola do campo, sendo o referido Decreto mais um instrumento de luta e de resistência.

Desde o início o movimento de Educação do Campo expressou a necessidade de se buscar a formação de educadores e educadoras que sejam capazes de entender as contradições sociais e econômicas do campo e de construir, com seus sujeitos, práticas no enfrentamento e superação dos desafios. Dentre essas contradições encontram-se o avanço e reprodução do capital, bem como a “diferenciação econômica, política e cultural mesmo entre os camponeses”, conforme destaca Kautsky (1968, p. 26-27).

Em 2007, como resultado da luta dos movimentos sociais e sindicais, a então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD¹ do Ministério da Educação - MEC criou o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo - PROCAMPO. Conforme Molina e Sá (2011, p. 13), tal Programa apresentava como objetivo fundamental:

[...] formar e habilitar profissionais para atuação nos anos finais e no Ensino Fundamental e Médio, tendo como objeto de estudo e de práticas as escolas de Educação Básica do Campo. Essas licenciaturas são ofertadas em regime de Alternância, onde os tempos básicos de formação se intercalam entre Tempo Escola (acontecendo no ambiente universitário) e o Tempo Comunidade (acontecendo nas comunidades do campo de origem dos estudantes e nas escolas lá existentes).

¹ Posteriormente nomeada SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, com objetivo de assegurar o direito à educação com qualidade e equidade, tendo políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão social. Em 2019, no âmbito do Governo Bolsonaro, tal Secretaria foi extinta, sendo criada a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – SEMESP, que “[...] tem por atribuição planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, políticas para a educação do campo, para a educação especial de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na perspectiva da educação inclusiva, e para a valorização das tradições culturais brasileiras, inclusive dos povos indígenas e de populações em áreas remanescentes de quilombos”. Ainda conforme informações apresentadas no sítio institucional do Ministério da Educação (www.gov.br/mec) também é de competência de tal Secretaria “[...] desenvolver e fomentar a produção de conteúdos, de programas de formação de professores e de materiais didáticos e pedagógicos específicos, bem como propor, subsidiar, formular, apoiar, implementar e acompanhar políticas, programas e ações, em suas áreas de atuação, a fim de evitar sobreposições e desperdício de recursos públicos”.



O PROCAMPO teve sua proposta executada em experiências-piloto, inicialmente, em quatro universidades: Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Universidade de Brasília - UnB, Universidade Federal da Bahia - UFBA e Universidade Federal de Sergipe - UFS². As instituições foram indicadas com base nos seguintes critérios: experiência em formação de educadores e educadoras do campo e/ou experiências com implementação de licenciatura por área de conhecimento e/ou experiências em gestão compartilhada com sujeitos do campo e suas representações (MOLINA; SÁ, 2011).

Em 2012, em resposta ao Edital n. 02 de 31/08/2012, a Universidade Federal do Espírito Santo - UFES apresenta a proposta do projeto de Licenciatura em Educação do Campo e em 2014/2 ingressa a primeira turma de Educação do Campo da UFES *Campus* Goiabeiras. A proposta contribui para atender as demandas de formação de professores dos movimentos sociais do campo, em nível de licenciatura, para atuar nas escolas de Educação Básica do Campo, nos anos finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e EJA. Isso significa habilitar profissionais que ainda não possuem titulação mínima exigida pela legislação em vigor, bem como contribuir para a construção coletiva de um projeto de formação de educadores e educadoras que seja referência prática para políticas e propostas pedagógicas de Educação do Campo.

Partindo-se do pressuposto de que a Educação do Campo compreende os processos culturais, a coletividade, a participação, as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo em suas lutas cotidianas como elementos essenciais em seu processo formativo, para o curso em questão adotou-se a Pedagogia da Alternância³ tendo como objetivo integrar atuação dos sujeitos

² Para maiores informações sobre as experiências-piloto dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, consultar MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto** (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

³ Enquanto estratégia pedagógica a Alternância é um conceito em constante evolução. Em síntese, Gerke (2011, p. 68) assim a define: "A Pedagogia da Alternância caracteriza-se, portanto, de uma formação com períodos alternados de vivência e estudo na escola e na família e/ou meio sócio-profissional, acompanhados pelos monitores e também pelos pais [no caso dos educandos dos ensinos fundamental e médio]. Essa pedagogia permite uma formação global onde a experiência e a sistematização ficam presentes; da experiência emergem os novos conhecimentos que são retomados pela escola para aplicação imediata em outras situações de aprendizagem. Por meio da Alternância o aluno analisa sua realidade por meio das atividades trabalhadas nos períodos escolares e a partir de observações constantes que faz no meio sócio-profissional, no meio familiar. A Pedagogia da Alternância permite que os conteúdos de ensino



educandos na construção do conhecimento necessário à formação de educadores, não apenas nos espaços formativos escolares (Tempo Universidade – TU), como também nos tempos de produção de vida nas comunidades (Tempo Comunidade – TC) onde se encontram as escolas do campo⁴.

O TC é entendido como tempo/espço de construção de conhecimento nos contextos das realidades escolares onde atuam os educandos do curso. A relação prática e teoria se manifesta de forma completa e complexa, o que promove diálogo permanente com o Tempo Universidade por meio dos dados da realidade dos estudantes, levando-se em conta as suas necessidades educativas. Tem como objetivo a inserção dos estudantes nas lutas sociais existentes em seus territórios, estudo de intervenções sociais na comunidade e escola, planejadas e executadas coletivamente e elaboração de reflexões e registros dos processos vivenciados. Por sua vez, o TU é tempo/espço de formação teórica, de produção de conhecimento e de auto-organização dos estudantes (UFES, 2010; 2019).

A auto-organização dos estudantes se faz base da concepção da Educação do Campo, que por sua vez é baseada na Pedagogia Socialista elaborada por Pistrack e outros estudiosos soviéticos a partir das experiências com as Escolas-Comunas durante a revolução Russa. A auto-organização tem como objetivos o processo da gestão democrática, o empoderamento dos sujeitos, a capacidade de gerir conflitos e a troca de experiências.

Reforçamos que a auto-organização não acontece apenas nos TU's, mas mantém-se durante os TC's e, não deve ser apenas utilizadas nos movimentos

da Escola Família Agrícola sejam verdadeiramente vinculados ao meio de vida do aluno. A família, a propriedade não é apenas o lugar onde o aluno vai colocar em prática as suas experiências escolares, mas é o lugar onde o aluno vai incorporar ao seu trabalho as interrogações e as preocupações levantadas nas reflexões feitas na escola. A família e/ou o meio sócio-profissional é reconhecido pela Pedagogia da Alternância como *lócus* de formação do educando, é nela, a partir do trabalho no seu meio que emergirão os questionamentos que necessitarão de aprofundamento na escola ou nos espaços de estágio. É uma formação que contempla ação-reflexão-ação, num processo contínuo e interminável, pois pressupõe que aprender é inerente à vida humana e que todo homem aprende sempre". Maiores informações sobre a Pedagogia da Alternância também podem ser encontradas em Antunes-Rocha; Martins (2011), Gerke (2011), Nosella (2012) e Telau (2015).

⁴ Importantes reflexões sobre o Tempo Escola – TE e o Tempo Comunidade – TC nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo são encontradas em Antunes-Rocha; Martins (2011).



sociais ou nas escolas, mas nas comunidades, nos espaços coletivos e dentro da família. Assim como outros processos inerentes ao curso, a auto-organização, desde a primeira turma, vem passando por constantes construções e lutas para reconhecimento como espaço formativo.

Metodologia da Pesquisa

Buscando conhecer as orientações coletivas dos educandos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC da UFES *Campus* Goiabeiras, analisando-as a partir de suas inserções ou não em movimentos sociais do campo, com destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST e o Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA, empregamos o Método Documentário de Interpretação, originalmente elaborado por Karl Mannheim e reelaborado por Ralf Bohnsack, “[...] transformando-o em um instrumento de análise para pesquisa social empírica” (WELLER *et al.*, 2002, p. 377).

Tal Método vai além da análise intuitiva ou dedutiva, contribuindo para compreensão das visões de mundo (*Weltanschauung*) de um determinado grupo. Conforme Mannheim (1980, *apud* WELLER *et al.*, 2002, p. 378) visões de mundo são “o resultado de uma série de vivências ou de experiências ligadas a uma mesma estrutura, que, por sua vez, constitui-se como base comum das experiências que perpassam a vida de múltiplos indivíduos”.

Weller *et al.* (2002) nos auxilia a compreender melhor o que são as visões de mundo de um determinado indivíduo ou as orientações coletivas de um determinado grupo. Conforme a autora,

[...] não podemos confundir visões de mundo com imagens de mundo ou com algo que tenha sido pensado ou produzido teoricamente: as visões de mundo são construídas a partir das ações práticas e pertencem ao campo que Mannheim definiu como sendo o do conhecimento *ateórico*. Assim sendo, **a compreensão das visões de mundo e das orientações coletivas de um grupo só é possível através da explicação e da conceituação teórica desse conhecimento *ateórico***. (WELLER *et al.*, 2002, p. 379, **grifos nossos**).

Assim, a interpretação documentária desenvolve e incorpora teorias ou metodologias de forma reflexiva, durante o processo da pesquisa. “A análise



documentária tem como objetivo a descoberta ou indicialidade dos espaços sociais de experiências conjuntivas do grupo pesquisado, a reconstrução de suas visões de mundo e do *modus operandi* de suas ações práticas” (WELLER, 2005, p. 269).

São quatro as etapas do Método Documentário⁵. A primeira compreende a **Interpretação Formulada**, uma observação de primeira ordem, quando são compreendidos diferentes estágios: (i) organização dos tópicos discutidos (organização temática); (ii) seleção e transcrição dos temas ou passagens que serão analisados; e (iii) análise detalhada do sentido imanente. Em outras palavras, o pesquisador “[...] reescreve o que foi dito pelo(a)s informantes, trazendo o conteúdo de suas falas para uma linguagem que também poderá ser compreendida por aquele(a)s que não pertencem ao meio pesquisado” (WELLER, 2005, p. 273).

A segunda etapa é a **Interpretação Refletida**, uma observação na qual o pesquisador faz suas interpretações, podendo utilizar do seu conhecimento sobre o meio pesquisado. Nesse sentido, a interpretação refletida “[...] busca analisar tanto o conteúdo de uma entrevista como o ‘quadro de referência’ (frame⁶), que orienta a fala, as ações do indivíduo ou grupo pesquisado e as motivações que estão por detrás dessas ações” (WELLER, 2005, p. 276). Durante o processo de explicação de um quadro o pesquisador busca analisar padrões homólogos ou aspectos típicos de meio social, não somente temáticas que possam parecer interessantes.

A terceira etapa constitui a **Análise Comparativa**. Nela o pesquisador busca reconstruir o modelo de orientação de determinado grupo, através de comparação com outros grupos. Essa necessidade de comparação com outros grupos é fundamental para “[...] a reconstrução de um modelo de orientação comum [...]. Toda interpretação somente passará a ganhar forma e conteúdo quando realizada e fundamentada na comparação com outros casos empíricos”

⁵ Ver mais em WELLER (2005).

⁶ Goffman (1996) se refere ao termo “quadro” (frame) “como um dispositivo cognitivo e prático de organização da experiência social que nos permite compreender e participar daquilo que nos acontece. Um quadro estrutura não só a maneira pela qual definimos e interpretamos uma situação, mas também o modo como nos engajamos numa ação” (*apud* WELLER, 2005, p. 276 – 277).



(WELLER, 2005, p. 277). Portanto, através desse procedimento o pesquisador poderá definir uma fala, comportamento ou ação como algo típico para um grupo ou meio social.

Por fim, a quarta etapa é a **Construção de Tipos e a Análise Multidimensional**. A análise comparativa, na reconstrução dos aspectos homólogos entre os grupos, possibilita a construção e tipos. Portanto, “o processo de tipificação está diretamente associado ao universo de comparação do(a) pesquisador(a) e a forma como este(a) constrói o *tertius comparativo*” (WELLER, 2005, p. 278). Assim, compreendemos que “[...] os indivíduos ou grupos pesquisados pertencem a diferentes espaços de experiências conjuntivas [...]” (WELLER, 2005, p. 281), tais como experiências em movimentos sociais e/ou sindicais, experiências com o campo ou outros meios sociais, e que, por isso mesmo, a construção dos tipos “[...] exige uma abordagem multidimensional e uma sobreposição dos diferentes espaços de experiências conjuntivas” (WELLER, 2005, p. 281).

Para a produção dos dados foram utilizados os instrumentos Formulário (com o objetivo de obtermos dados mais específicos sobre cada sujeito que contribuíram para traçarmos o perfil de cada um dos participantes) e os Grupos de Discussão, que são um instrumento com o “[...] objetivo principal [de] obtenção de dados que permitam análise do meio social dos entrevistados, bem como suas visões de mundo ou representação coletivas” (WELLER, 2006, p. 244). Os dados foram produzidos no Tempo Universidade de janeiro de 2019.

Os sujeitos da pesquisa (chamados nesse Método de informantes) - educandos das Licenciaturas em Educação do Campo da UFES *Campus* Goiabeiras (Habilitações de Ciências Humanas e Sociais e de Linguagens) – foram os ingressantes das turmas de 2015/2, 2016/2 e 2018/1, ou seja, alunos que se encontravam matriculados, respectivamente, no oitavo, sexto e terceiro períodos do curso, compreendendo, portanto, alunos em diferentes momentos de formação. Ao todo, participaram dos Grupos de Discussão 12 (doze) estudantes, que foram organizados em dois grupos sendo: Grupo 01 – alunos sem inserção em movimentos sociais do campo, com 05 (cinco) informantes, matriculados no sexto e oitavo períodos e Grupo 02 - alunos com inserção em



movimentos sociais do campo, com 07 (sete) informantes, matriculados no terceiro, sexto e oitavo períodos.

Orientações coletivas dos estudantes dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo da UFES *Campus* Goiabeiras

252

Com base na interpretação (formulada e refletida) das narrativas⁷ desenvolvidas pelos informantes e na análise comparativa dos grupos de discussão, evidenciamos dois modelos ou tipos de orientações coletivas. O Grupo 1 (que se automeceu “Grupo Fênix”) apresentou o que denominamos uma orientação coletiva transformadora. Por sua vez o Grupo 2 (automeado “Grupo Perseguidores de Sonhos”) apresentou uma orientação coletiva por nós denominada de militante-comunitária.

Grupo Fênix e a orientação coletiva transformadora

O Grupo Fênix foi composto por Pedro, Nádia, Eliane, Aline e Sílvia⁸, estudantes do sexto e oitavo períodos, sendo 04 (quatro) alunos matriculados no Curso de Habilitação em Ciências Humanas e Sociais e 01 (um) aluno matriculado no Curso de Habilitação em Linguagens. De acordo com os integrantes, a ideia do nome do grupo para o trabalho em tela vem da mitologia onde a Fênix simboliza o renascimento. Para os informantes, renascimento no sentido de transformação de comportamento e visão do contexto social, como sujeitos críticos e questionadores da realidade após sua inserção no curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Ao serem questionados sobre sua relação com o campo, percebemos que a mesma se dá de formas diferentes conforme o informante. Nascimento, identidade, família, visita ou trabalho. No entanto, foi possível percebermos alguns elementos similares nas histórias, como desejo de permanecer no campo, de sentir-se mais confortável e de gostar daquele espaço.

⁷ As transcrições das falas dos grupos de discussão utilizam o sistema de transcrição denominado *Talk in Qualitative Research* – TiQ, que busca destacar a entonação do discurso assim como pausas e outros elementos da fala. Para maior compreensão do modelo, consultar os trabalhos de Moreto (2015; 2018). Ainda sobre a transcrição das falas

⁸ Os nomes dos alunos apresentados no trabalho são fictícios.



Entre os processos descritos pelos sujeitos foi possível perceber um sentimento de pertença e uma relação de identidade dos sujeitos que nasceram e cresceram no campo. Isso fica bem claro quando Eliane e Nádia dizem que “também por ser uma questão agora de identidade⁹” ou quando Nádia diz que “pelo jeito não vai sair de lá tão cedo. Eu gosto muito”. Esses laços são enfatizados no desejo de permanecer no campo, ficando explícito que as experiências vividas por elas foram boas, a ponto de planejarem suas vidas nesses espaços.

Diferente de Aline, que chegou ao campo há pouco tempo e diz: “a minha relação com o campo passou de cinco anos pra cá”. Antes a informante morava na região urbana. No decorrer da sua narrativa foi possível perceber que ela ainda está se acostumando com a diferença de cenários, “de tudo ser novo, conhecer as dificuldades, prós e contras de morar numa região rural”, mas apesar de toda essa diferença, ela termina dizendo que tem uma “convivência boa”.

Esse estranhamento de campo e cidade foi narrado por Aline que está “chegando ao campo agora” e por Eliane, quando vai à Vitória nos Tempos-Universidade da formação: “mesmo não tendo morado na cidade, mas por passar alguns períodos aqui eu não me sinto tanto confortável como me sinto lá”.

Quando questionados sobre seus respectivos ingressos nos cursos, os informantes ressaltaram que ocorreram mediante convite de terceiros e que os cursos (conteúdo e organização) eram desconhecidos. Observamos isso nas falas, quando Aline e Sílvia disseram, respectivamente: “eu, fui através de um convite” ou “aí, quando minha cunhada que trabalha na SEME [Secretaria Municipal de Educação] de Cariacica, aí ela falou assim: abriu Educação do Campo, acho que é uma boa para você entender o campo”. Ou quando Pedro, Eliane e Nádia, respectivamente, descrevem o convite pelos próprios estudantes do curso: “foi apresentado por ex-alunos”; “um colega nosso começou estudar

⁹ As falas dos(as) informantes foram transcritas literalmente, conforme recomenda a metodologia empregada.



aqui também e aí (.) assim que teve o novo processo ele me convidou para fazer”; “conheci o curso por um colega que também que estuda aqui”.

A partir do exposto foi possível observar como o mundo da Educação do Campo era desconhecido pelos participantes. Em suas narrativas Sílvia descreve que “não imaginava. Quando cheguei aqui levei um susto (01) que (.) eu não imaginava. É um mundo. Não é a UFES mundo que era desconhecido para mim. Era a Educação do Campo que era mundo desconhecido para mim”. Tal fala remete à organização do curso, que traz aspectos diferentes de outros cursos, entre os quais o que ela já tinha frequentado.

Por sua vez, Sílvia também informou que teve interesse em fazer o curso porque não estava conseguindo trabalhar com seus alunos das escolas do campo: “Tive dificuldade em trabalhar com a realidade do aluno que eu queria trabalhar e eu não sabia como fazer (.) eu não queria ficar trabalhando com aqueles currículos, é claro que é necessário trabalhar com aquilo, mas a prefeitura exige a secretaria exige, mas não queria”.

Para eles o ingresso no curso foi um processo de estranhamento e de descobertas. É um curso novo, com uma estrutura organizativa totalmente diferente das normas apresentadas em outros cursos ofertados pela Universidade. Tal estranhamento provocou os informantes a saírem de suas respectivas zonas de conforto, possibilitando enxergar uma nova realidade.

Os informantes foram questionados se e como o curso contribuiu para suas formações pessoais e profissionais. Aline narra a importância do curso em sua vida: “pessoal eu posso dizer que foi uma transformação de (.) noventa e nove por cento”. Isto em relação a como ela enxergava a realidade e o contexto onde vivia. Ressalta isso quando diz que “porque eu não tinha conhecimento da realidade que não era a minha e eu achava que a minha realidade era a realidade de todo mundo”. Continua descrevendo que tinha um conservadorismo e um preconceito arraigado nas suas concepções e que achava tais pré-conceitos normais. Enfatiza que sua entrada no curso provocou uma transformação “imensurável”.

A fala de Aline nos remete a Paulo Freire (2011), que afirma que tal transformação (e conseqüente libertação) só pode ser feita quando as pessoas



não estão isoladas do mundo. A libertação¹⁰ como *práxis*, ou seja, “a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1970, *apud* JONES, 2010 p. 243) é um conceito central do pensamento freiriano. Nesse sentido, também Sílvia afirma: “eu me sinto até um pouco mais livre. É libertadora. A educação é libertadora mesmo”. Para Paulo Freire (1999; 2011), não existe a educação, mas educações, ou seja, formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser.

A fala de Aline ecoa a dos demais participantes. Todos descrevem o curso contribuiu para ser “uma pessoa mais crítica” (Nádia), para “uma transformação de (.) pensamento e comportamento” (Pedro), para “começar a questionar as próprias coisas que você tinha como base certa” (Eliane), para poder dizer “gente tem que fazer diferença” (Sílvia). Por fim, os informantes afirmam que “o olhar mudou totalmente” (Aline), tanto na esfera pessoal quanto na profissional. Eliane destaca isso quando diz que “alguma forma assim tem impacto a partir do momento em que o pessoal também é mudado”. E isso nos levou a destacarmos as narrativas de Pedro, Sílvia e Aline, que descrevem como o lado profissional passou por transformações, permitindo que conseguissem enxergar esse processo de conscientização.

O Grupo “Perseguidores de Sonhos” e a orientação coletiva militante-comunitária

O segundo Grupo automeado “Perseguidores de Sonhos” apresentou uma orientação coletiva que nomeamos como militante-comunitária. Identificamos como elementos de tal orientação o pertencimento e respeito ao movimento social, a formação como instrumento de luta para desenvolvimento e mudanças na comunidade, a participação na construção de práticas que ajudam

¹⁰ Sobre a libertação, Freire (1967, p. 43) assim se pronuncia: “A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em ternos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas”.



a formação de sujeitos de direitos e, possibilitado pelo curso, um resgate da militância mais participativa ao movimento e à comunidade.

O Grupo foi composto pelos estudantes Amanda, Davi, Sebastiana, Pedro, Leandro, Gilda e Rodrigo, matriculados no terceiro, sexto e oitavo períodos dos cursos, sendo 03 (três) da Habilitação em Linguagens e 04 (quatro) da Habilitação em Ciências Humanas e Sociais. De acordo com os informantes, o nome “Perseguidores de Sonhos” tem lugar pelo fato de todos terem partido do princípio do sonho pela terra e logo depois ter surgido o sonho por educação. Suas falas trazem muito dessa trajetória, que é marcante para cada um deles. Essa escolha foi muito significativa, pois nos mostrou como eles se veem como sujeitos de suas histórias, como protagonistas de seus sonhos.

Perguntados sobre sua relação com o campo, os informantes relataram ser principalmente a identidade e a militância: “Nossa paixão que é o MST né e da nossa identidade enquanto Sem-Terra” (Pedro); “de de luta mesmo de (.) tá junto com a militância” (Gilda); “relação com o movimento social com o Movimento Sem-Terra” (Davi); “sou militante do MPA” (Leandro). Essa militância está ligada ao conhecimento do sujeito sobre a sua pertença ao movimento e a significação que resulta dessa pertença. É por meio dela que o sujeito adquiriu, por exemplo, uma identidade de Sem-Terra. A identidade não é algo concreto, ela vai se concretizando no processo de significação da pertença ao Movimento.

Essa relação também é acompanhada por outros sentimentos como: “campo mesmo como sobrevivência” (Rodrigo); “minha relação essa de construção dessa luta de permanência no campo, de reconhecimento dos territórios camponeses” (Davi); “o campo é onde tô enraizada” (Amanda) e “minha relação com o campo é uma relação muito forte porque é a gente apaixonada pelo lugar que a gente mora também né por ser um lugar de luta e resistência” (Sebastiana, ênfase da participante).

Tais narrativas nos remetem à Caldart (2004), quando descreve o enraizamento como uma necessidade do ser humano, que ocorre por meio da participação real, ativa e natural da existência em coletividade: “[...] Enraizado é o sujeito que tem laços que permitem olhar tanto para trás como para frente” (CALDART, 2004, p. 116).



Um ponto abordado por alguns dos participantes que nos chamou muito a atenção e traz uma relação de contraposição a uma lógica ideológica de produção predatória é a da sobrevivência por meio da produção de alimentos. Os movimentos sociais do campo travam uma batalha contra hegemônica buscando a produção de alimentos saudáveis e/ou agroecológicos. Leandro diz que “uma pequena horta, um pomar para consumo, o excedente a gente também comercializa” e que “parte da sobrevivência [...] vem da atividade lá”. A respeito desse assunto, Rodrigo diz: “eu tô meio tô no trabalho do campo mesmo como sobrevivência”; Davi ressalta ter “relação com a terra com produzir” e Amanda, que destaca que a “questão de saúde aonde vivo é bem melhor e a alimentação também”.

Apesar de todos os participantes passarem por experiências diferentes em suas trajetórias no campo, é comum a todos a militância pelo movimento social, tanto junto ao MST e ao MPA. E suas narrativas trazem na bagagem e evidenciam um pertencimento ao campo como lugar de resistência, de produção, de sobrevivência, de produção da vida e da cultura.

Ao serem questionados sobre como conheceram e ingressaram no curso, os informantes ressaltaram que não tinham realizado um curso de graduação, deixando clara a necessidade dos cursos da LEdoC. Vão sendo evidenciadas, em todas as narrativas, a importância de uma formação em nível superior para contribuírem com a comunidade e/ou a organização social de que fazem parte. Gilda destaca isso quando diz que “Sempre um ou outro falava as questões da escola que tinha que fortalecer a escola né, que a escola não pode fechar, que os alunos precisam de uma educação é, que seja do nosso jeito, então poxa, taí uma forma de eu poder contribuir com minha escola”. Acerca desse tema, Leandro diz que “é dos movimentos sim é uma construção, é uma conquista nossa”.

Outro aspecto salientado diz respeito à importância do curso como forma de resistência. Sebastiana afirma que “defende uma ideia também de construção coletiva né que a gente (.) é fala da realidade da gente”. Davi descreve que os sujeitos trabalhadores do campo e dos movimentos sociais desenvolveram uma proposta de educação, que foi negado ao longo da história. Rodrigo enfatiza que



“é uma forma da gente ter mais resistência também, saber de mais conteúdo também é importante”. Amanda finaliza dizendo que “quando a gente entra aqui, a gente acaba influenciando as outras pessoas a entrarem também”.

Para todos os participantes o curso foi um processo de reafirmação da identidade e de envolvimento coletivo em processos de humanização. A respeito desse tema, Góes (2010, p. 77) descreve, a partir de Paulo Freire, que “no trabalho coletivo podemos exercitar a teoria da ação dialógica” e assim “promove-se a aproximação entre a teoria e prática, permite-se compreender melhor o funcionamento da sociedade na medida em que vai desnudando a realidade”.

Por fim, os informantes do Grupo “Perseguidos de Sonhos” destacaram as contribuições dos cursos para sua formação pessoal e profissional. Também entre os mesmos observamos que o curso provocou que os sujeitos participantes saíssem de sua zona de conforto e passassem a questionar mais o que está posto. Aqui também percebemos nas falas dos estudantes que os mesmos foram provocados a não se acomodarem e a manterem viva a militância no movimento que fazem parte. A esse respeito Gilda diz: “porque eu era militante ativa, mas que adormeceu e ele [o curso] me reanimou de novo”. Rodrigo reforça dizendo que “na vida de militante também a gente aprende muita coisa aqui dentro que (.) com certeza lá na frente a gente só tem a ganhar”. Leandro por sua vez, disse que “As relações humanas e isso como fala me fortaleceu, me ajudou a firmar aquilo que minimamente a gente vem construindo, como princípios e valores (.) e essa questão da apropriação da metodologia técnica científica, isso ajudou muito porque às vezes a gente (.) e quando deixa o espírito da militância se sobrepôr, às vezes a gente relaxa com algumas regras né, de métodos, a gente acaba meio que assim, errando, não com intensão de errar é claro; o curso me ajudou muito nesse processo”.

Análise comparativa entre os Grupos “Fênix” e “Batalhadores de Sonhos”

Tomamos por base a análise comparativa dos dados empíricos e buscamos verificar as visões de mundo e as estruturas do pensamento e das ações coletivas dos Grupos “Fênix” e “Perseguidores de Sonhos”. Considerando



a extensão do trabalho em tela, elencamos três aspectos a serem analisados tomando como base os conceitos/categorias de diálogo, de emancipação e de empoderamento de Paulo Freire (1986; 1992; 1999; 2011), também trabalhados por Streck, Redin e Zitkoski (2010).

A categoria diálogo é fundamental na obra de Freire (2011), pois colabora na construção da libertação dos sujeitos, conforme observamos nas narrativas feitas durante os grupos de discussão. Participantes do grupo “Fênix”, contam como foi quando chegaram ao curso, informaram ter, até então, uma visão negativa e totalmente distorcida acerca dos movimentos sociais do campo. Pedro esclarece sua forma de pensar, dizendo “Questão também dos movimentos sociais quando eu entrei assim (.) para mim foi um negócio **assustador** (.) a o que que é isso? Para que isso? Até eu entender o porquê (.) daquilo tudo é: foi um negócio muito muito estranho (ênfase do participante)”. Tal visão foi corroborada por Nádia, que informa que “não tinha conhecimento do que era um movimento social” e que, se fosse perguntada, “ia falar que é um bando de baderneiros”.

A falta de informação acerca do que é um movimento social e de quais são seus propósitos também permite a formação e o fortalecimento de conceitos infundados e preconceituosos. Verificamos, então, que, a partir do diálogo, o exercício da argumentação garante que ideias ou posições diferentes sejam expostas de modo igual, bem como debatidas e avaliadas ou reavaliadas.

Nessa perspectiva, Freire apresenta em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (2011) a concepção de diálogo como “dialético-problematizador”, ou seja, “através do diálogo podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação” (ZITKOSKI, 2010, p.117).

No grupo “Perseguidores de Sonhos”, o diálogo aparece também nesse processo de olhar o mundo como uma realidade inacabada e em constante transformação. Na fala de Davi observamos como o diálogo o ajudou a “compreender mais o ser humano, compreender mais as pessoas porque umas pessoas é de um jeito e outras de outro porque umas defende ‘a’ e outras defende ‘b’”. Também evidenciamos a importância do diálogo e da coletividade



quando os sujeitos descreveram a construção coletiva, como na fala de Sebastiana, ao afirmar que “esse curso é maravilhoso aí também né porque defende uma ideia também de construção coletiva”.

Ao se ter o diálogo como uma ferramenta, abrem-se possibilidades para um processo problematizador e conscientizador. Zitkoski (2010, p. 117) ao tratar o conceito de diálogo em Freire, afirma que o mesmo é “a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo” e complementa ao dizer que através dele “podemos dizer o mundo segundo nosso modo de ver. Além disso, o diálogo implica uma *práxis* social, que é compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora”.

No decorrer desse processo de diálogo e o que este implica, alcança-se uma grande conquista política na luta para libertar-se da opressão e da dominação social: a emancipação (FREIRE, 1999; 2011). Nesse processo a educação popular contribui muito para a emancipação de homens e mulheres, enquanto instrumento e um espaço necessário para a libertação. Tal emancipação pode ser observada nas falas dos estudantes quando, em suas narrativas, descrevem a transformação pessoal destacada na mudança de comportamento ou em outra forma de ver a realidade e contexto social.

Davi, do grupo “Perseguidores de Sonhos”, descreve que o curso revela o tipo de ser humano que os sujeitos pretendem construir: “gente que tem se transformado no ser humano melhor porque ele dá (.) visualiza essa ideia do. do que tipo de ser humano você quer construir e a gente tem contribuído muito com isso né”. Pode-se observar aqui o resultado de uma metodologia pedagógica voltada para a *práxis* social, exercitando o processo de emancipação individual e coletiva, diante da problematização e reflexão crítica da realidade.

Como consequência do diálogo e da emancipação, chegamos ao terceiro conceito definido por Paulo Freire: o empoderamento (FREIRE; SHOR, 1986). Empoderamento, “no sentido de ativar a potencialidade criativa de alguém, como também de desenvolver e potencializar a capacidade das pessoas” (GUARESCHI, 2010, p.147). Podemos dizer que o empoderamento está ligado à conscientização. Uma das estudantes do grupo “Fênix”, Aline, descreve como



o curso contribuiu para esse processo de empoderamento. À medida que os sujeitos vão tomando consciência, vão se libertando.

É exatamente nesses processos, relatados nos grupos de discussão, que se coloca o momento de empoderamento, que confere poder às pessoas ou grupos. Desta forma, corroboramos com Guareschi (2010), quando traz a ideia de Freire sobre o empoderamento a partir de intensões sociais por meio da conscientização:

Empoderamento é assim para Freire um processo que emerge das intenções sociais em que nós, seres humanos, somos construídos e, à medida que, criticamente, problematizamos a realidade, vamos nos ‘conscientizando’, descobrindo brechas e ideologias; tal conscientização nos dá ‘poder’ para transformar as relações sociais de dominação, poder esse que leva à liberdade e à libertação (GUARESCHI, 2010, p. 148).

Diante do que foi dito e em diversos outros momentos nos grupos de discussão, as informações vão estabelecendo similaridades quando narradas sobre como o curso contribuiu para a transformação dos sujeitos, evidenciadas nos processo de libertação, de emancipação e de empoderamento dos sujeitos.

Conclusão

No trabalho em questão buscamos apresentar os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo geral conhecer as orientações coletivas dos estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFES *Campus* Goiabeiras, analisando-as a partir de suas inserções ou não em movimentos sociais do campo, com destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST e o Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA e responder a questão central: como os cursos de Licenciatura em Educação do Campo da UFES *Campus* Goiabeiras podem contribuir para o processo de desenvolvimento crítico-emancipatório dos estudantes?

Como enfatizamos, o Grupo 01 – “Fênix” -, composto por alunos da LEdoC que não tem inserção em movimentos sociais do campo, apresentaram uma orientação coletiva transformadora. Por sua vez, os informantes do Grupo 02 – “Perseguidores de Sonhos” – apresentaram uma orientação coletiva por nós definida como militante-comunitária.



Desta forma, ao dialogarmos com os estudantes da LEdoC, observamos que as narrativas dos mesmos sobre a relação com o campo, o processo de ingresso no curso e as contribuições do curso para a formação, apesar das vivências e experiências particulares também apresentam elementos comuns.

Evidenciam-se as especificidades que cercam as realidades vivenciadas pelos diferentes sujeitos e suas visões de mundo. Ao mesmo tempo, são extremamente profícuas as integrações de pessoas e grupos distintos na formação, demonstrando que o curso potencializa a aprendizagem do que é a Educação do Campo, abrangendo a diversidade e a pluralidade, tanto por parte dos sujeitos que até então não possuem uma vivência em movimentos sociais do campo, como daqueles que já a experienciaram e/ou experienciam.

Encontramos estudantes que trouxeram consigo marcas de processos preconceituosos e opressores e, com o ingresso no curso, associaram suas práticas e discursos a uma orientação coletiva transformadora. A partir das análises, percebemos também que há estudantes que apresentam uma orientação coletiva militante-comunitária quanto à relação de pertencimento à organização social e à comunidade que fazem parte e, com o curso, realizam um processo de crítica e autocrítica acerca desta relação.

Para todos os participantes o curso mostrou-se um processo de (re)pensar suas identidades, (re)pensar o envolvimento individual e coletivo em processos de humanização e da apropriação da metodologia técnica científica (a leitura, escrita e a aprendizagem), apropriando-se do conhecimento como instrumento de luta.

Podemos concluir, mediante as informações e as análises realizadas a partir das narrativas dos informantes nos Grupos de Discussão, que os cursos da LEdoC da UFES *Campus* Goiabeiras contribuem para a formação de sujeitos críticos e emancipados. Justificamos essa afirmação principalmente a partir das narrativas dos estudantes dos dois grupos, quando destacam a “transformação” no sentido de sujeitos conscientes de sua realidade e de seu contexto. Assim, a proposta pedagógica, baseada na *práxis social* e o processo de auto-organização dos estudantes apresentada na LEdoC, busca a emancipação individual e coletiva, diante da problematização e reflexão crítica da realidade



dos sujeitos envolvidos por meio da luta pela libertação das opressões, favorecendo reconstruir a sua humanidade, a partir de uma utopia de superação da realidade injusta.

Referências

ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. F. A. Diálogo entre teoria e prática na Educação do Campo: Tempo Escola/Tempo Comunidade e alternância como princípio metodológico para organização dos tempos e espaços no curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto** (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. cap. 10, p. 213 - 228.

BRASIL. CNE. Parecer 36/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Processo 23001000329/2001-55. Brasília, 2001.

CALDART, R. S. Elementos para Construção de um Projeto Político e Pedagógico da Educação do campo. In: MOLINA, M. C., JESUS, S. M. S. A. (Org.). **Por uma Educação do Campo: Contribuições para Construção de um Projeto Político e Pedagógico da Educação do campo**. n. 5, Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004. Capítulo 1, p.10-31.

CALDART, R. S. O MST e a escola: concepções de educação e matriz formativa. In: CALDART, R. S. (Org.). In: FETZNER, A. R., RODRIGUES, R., FREITAS, L. C. de, **Caminhos Para transformação da escola 1: reflexões desde prática da licenciatura em Educação do Campo**. São Pulo : Expressão Popular, 2010. Parte I, p.63 – 83.

FERNANDES, M. B., *et al.* (Org.). **Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação**. Brasília : Incra ; MDA, 2008.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução de Adriana Lopes. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

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

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

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.



GERKE, J. **Formação dos professores na Pedagogia da Alternância: saberes e fazeres do campo.** Vitória: GM, 2011.

GÓES, M. Coletivo. In: STRECK, D. R., REDIN, E., ZITKOSKI J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 77.

GUARESCHI, P. Empoderamento. In: STRECK, D. R., REDIN, E., ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 147 – 148.

JONES, L. I. Libertação. In: STRECK, D. R., REDIN, E., ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.243.

KAUTSKY, K. **A questão agrária.** Tradução C. Iperoig. Rio de Janeiro: Laemmert

S.A, 1968. v.II. 329 p.

MOLINA, M. C., SÁ, L. M. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS).** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. Capítulo 2, p. 35 -61.

MORETO, C. **Gerações de professoras de escolas de classes multisseriadas do campo.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

_____. **Gerações de professoras do campo.** Curitiba: Appris, 2018.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (Espírito Santo). **Documento do I Seminário Nacional de Educação em Assentamentos.** São Mateus, 1987. 6 p. Mimeog.

NOSELLA, P. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil.** Vitória: EDUFES, 2012.

PIZZETA, A. J. **Formação e práxis dos professores de escolas de assentamentos: a experiência do MST no Espírito Santo.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1999.

TELAU, R. **Ensinar – incentivar – mediar: dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos educadores dos CEFFAs sobre os processos de ensino/aprendizagem.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.



UFES. **Projeto Político Pedagógico da Licenciatura Plena em Educação do Campo** - Procampo, 2010.

_____. **Projeto Pedagógico de Curso Lic. Educação do Campo** - Linguagens – CE, 2019.

WELLER, W. et al. Karl Mannheim e o método documentário de interpretação: uma forma de análise das visões de mundo. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 18, n. 2, p. 375 – 396, jul./dez. 2002.

WELLER, W. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 7, n. 13, p. 260 – 301, jan./jun. 2005.

_____. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241 – 260, maio/ago. 2006.

_____. **Minha voz é tudo o que eu tenho**: manifestações juvenis em Berlim e São Paulo. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

ZITKOSKI J. J. Diálogo / Dialogicidade. In: STRECK, D. R., REDIN, E., ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.117.

Sobre os autores

Charles Moreto

charlesm@ifes.edu.br / charlesmoreto@gmail.com

Doutor em Educação (2015) e Mestre em Educação (2006) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Aplicadas “Sagrado Coração” – FACIASC de Linhares-ES (1998). Atualmente é professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico –EBTT do Ifes, trabalhando nos *Campi* de Santa Teresa (com os componentes curriculares pedagógicos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas) e de Vitória (no Curso de Mestrado em Ensino de Humanidades, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades – PPGEH).

Danielle Pereira de Mello

danni.melo99@gmail.com

Sem-Terra. Especialista em Educação e Contemporaneidade (2019) e Graduada em Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas – TADS pelo Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes *Campus* Santa Teresa. Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Habilitação Linguagens da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES *Campus* Goiabeiras.



A experimentação problematizadora e o ensino de ciências: desafios e perspectivas na educação do campo

The Problematizing Experimentation and Science Teaching: the challenges and perspectives in education of field.

Izabel Bressanini Monteiro
Cristiane Lopes Rocha de Oliveira
Bethânia Medeiros Geremias

Resumo: Ao refletir sobre alternativas metodológicas, torna-se importante contextualizar o Ensino de Ciências sob o viés da Educação do Campo, com a finalidade de promover a participação efetiva dos estudantes no processo de construção de conhecimentos. A Experimentação Problematizadora tem sido enfatizada pelo seu grande potencial pedagógico, auxiliando no processo de construção dos saberes, por intermédio de questionamentos, com o intuito de superar o ensino fragmentado. Nessa perspectiva, buscou-se identificar os principais desafios enfrentados pelos educadores de Ciências em utilizar a Experimentação Problematizadora enquanto metodologia ativa nas Escolas Comunitárias Rurais de Jaguaré - ES, que adotam o Regime de Alternância. Para tanto, participaram do presente estudo três professoras, representando as três escolas pesquisadas. A pesquisa possui caráter qualitativo, e para coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas e as informações obtidas foram gravadas e, posteriormente analisadas. Foi possível constatar que a Experimentação Problematizadora pode despertar o pensamento crítico dos estudantes, que por sua vez, se tornam protagonistas desse processo, contribuindo nas reflexões acerca das consequências da Ciência na sociedade e nas possibilidades de enfrentamento dos problemas.

Palavras-chave: Metodologias Ativas; Experimentação Problematizadora; Ensino de Ciências; Pedagogia da Alternância; Educação do Campo.

Abstract: When reflecting on methodological alternatives, it is important to contextualize Science Teaching under the bias in Rural Education, with the purpose of promoting the effective participation of students in the process of building knowledge. The problematizing experimentation has been emphasized for its great pedagogical potential, helping in the process of building knowledge, through questioning, in order to overcome fragmented teaching. In this perspective, we sought to identify the main challenges faced by science educators in using the problematizing experimentation as an active methodology in Rural Community Schools of Jaguaré - ES, which adopt the Alternation Regime. Therefore, three teachers participated in this study, representing the three schools surveyed. The research has a qualitative character, and for data collection semi-structured interviews were carried out and the information obtained was recorded and later analyzed. It was possible to verify that the problematizing experimentation can awaken the critical thinking of the students, who, in turn, become protagonists of this process, contributing to the reflections about the consequences of Science in Society and the possibilities of facing the problems.

Keywords: Active Methodologies; Problematizing Experimentation; Science Teaching; Alternation Pedagogy; Rural Education.



Introdução

A Educação do Campo foi construída em um cenário de mobilizações de vários movimentos sociais, visando a promoção de uma política educacional direcionada ao povo camponês, que respeitasse suas diversidades e suas particularidades. Tais ações buscavam garantir escolas públicas e de qualidade a esses sujeitos, valorizando as identidades e as culturas intrinsecamente presentes (MOLINA; JESUS, 2004).

Este modelo de educação nasce, igualmente, como um enfrentamento ao agronegócio, baseado no modelo neoliberalista, direcionado à exploração do trabalho e da terra. A Educação do Campo busca, nessa perspectiva, conceber esses territórios como um espaço de acesso e permanência na terra, a partir de protagonismos em busca do desenvolvimento de um projeto social global que dialogue com as relações sociais concretas, marcadas pelas complexidades e por realidades diversas (CALDART, 2008; MARTÍ, 2004).

Conforme Martí (2004), ao pensarmos no desenvolvimento dos territórios camponeses é fundamental que os sujeitos sejam protagonistas em todo processo de transformação social. Portanto, é necessário um projeto de educação que abarque todos os níveis de ensino, e que promova uma formação emancipatória.

Nesse sentido, o Ensino de Ciências pode contribuir significativamente para o desenvolvimento do pensamento crítico e das tomadas de decisões conscientes para resoluções de problemas, que afetam diretamente a qualidade de vida dos sujeitos (CHASSOT, 2003).

Nesse sentido, as metodologias ativas configuram-se como excelente oportunidade para desenvolver um Ensino de Ciências crítico e contextualizado e, que envolva os estudantes em todo o processo, proporcionando que estes assumam responsabilidades em seu aprendizado, expandindo habilidades e desenvolvendo autonomia.

Morán (2015) afirma que essas propostas devem acompanhar o objetivo que se pretende alcançar e quais habilidades se almejam desenvolver. Assim, a utilização de metodologias ativas pode ser considerada como ponto de partida



para alcançar vários processos de reflexões, integrações cognitivas, e ainda, elaborações de novas práticas e saberes.

Barbosa e Moura (2013) corroboram que o envolvimento ativo dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem incitam o desenvolvimento de atividades como ler, escrever, perguntar, discutir e efetivar projetos. Também é possibilitada uma aprendizagem ativa por meio das interações dos conteúdos em estudo, relacionando a experiência ao método de ensino escolhido.

Neste artigo, objetivamos investigar os principais desafios e contribuições da Experimentação Problematizadora para a construção de um processo de ensino e aprendizagem contextualizado no Ensino de Ciências voltado à Educação do Campo.

Posteriormente, socializamos discussões e reflexões resultantes de uma pesquisa desenvolvida em três Escolas Comunitárias Rurais Municipais de Jaguaré-ES, com professoras que lecionam o ensino de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental e trabalham na perspectiva da Pedagogia da Alternância.

A pedagogia da alternância

A Pedagogia da Alternância é caracterizada como estratégia teórico-metodológica em que o processo de formação dos sujeitos é alternado entre vivências nos territórios-famílias-escola, de forma que as experiências e as sistematizações contribuem no movimento de ação-reflexão-ação, construindo um processo contínuo de ensino e aprendizagem (OLIVEIRA, 2017).

De acordo com Caliarí (2002), a Pedagogia da Alternância representa uma relação entre os saberes práticos e os conteúdos teóricos, por meio das trocas de experiências, das valorizações e das incorporações dos saberes populares com as temáticas abordadas no contexto escolar. Essa relação contribui para que os conhecimentos se ampliem e se consolidem, possibilitando aos estudantes a valorização de seus saberes e de suas atividades.

Diante desse contexto, as instituições denominadas Escolas Comunitárias Rurais Municipais – ECORM's, foram implantadas na rede municipal de ensino de Jaguaré-ES, inspiradas nas Escolas Família Agrícola – EFA's, do Movimento



de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES. Essas chegaram ao Brasil no final da década de 1960, com a primeira experiência no estado do Espírito Santo com a criação da EFA de Olivânia, em Anchieta (ANTUNES-ROCHA, 2012).

Menezes (2013), aborda alguns aspectos que diferenciam as ECORM's das EFA's. As EFA's no Brasil, herdaram aspectos das experiências italianas e francesas, como os princípios da alternância entre meio familiar, social e escolar por meio de vários instrumentos pedagógicos, no sentido de facilitar a relação entre o meio socio profissional e a escola. Silva (2003) destaca o Plano de Estudo, Caderno da Realidade, Visitas de Estudo, Colocação em Comum, Visitas às Famílias, Projeto Profissional dos Jovens, Estágios, entre outros. Há também a lógica produtiva no interior da escola, com a inserção do espaço para atividades agrícolas e pecuárias, realizadas pelos estudantes em momentos específicos durante a alternância.

Já as ECORM's se diferenciam por serem públicas e possuírem áreas menores para as experiências mais agrícolas do que pecuárias, com a ausência do internato e com estrutura física mais compacta, já que os estudantes estariam geograficamente mais próximos da escola. A instituição, vinculada à Secretaria Municipal de Educação e Cultura é administrada pela equipe de educadores (ou monitores), em parceria com as famílias dos estudantes, conforme a organização dos conselhos escolares. Não obstante, os fundamentos, os instrumentos pedagógicos e as avaliações têm sua origem e inspiração nas EFA's do MEPES (MENEZES, 2013).

Atualmente as ECORM's do município de Jaguaré, foco da nossa pesquisa, fazem parte da Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo – RACEFFAES, que foi institucionalizada no ano de 2003, e tem por finalidade desenvolver diversas atividades em comum com os CEFFA's – Centros Familiares de Formação por Alternância e intermediar relações com entidades mantenedoras desses centros, além de promover unidade político-pedagógica, buscando assim, garantir os princípios da Pedagogia da Alternância nas instituições.



Nessa perspectiva, as ECORM's possuem papéis relevantes no município, por estarem inseridas no campo e buscarem desenvolver um ensino que garanta os princípios da Educação do Campo. Desta forma, destaca-se o Ensino de Ciências nas escolas do campo na formação dos sujeitos, seja no contexto da conscientização, da investigação, da mudança do olhar e ações diante do mundo.

Pelo exposto, reforça-se que a abordagem do Ensino de Ciências na Educação do Campo é de grande valia para investigar o que precisamos avançar para garantir uma aprendizagem contextualizada, avaliando quais passos metodológicos e pedagógicos precisam ser potencializados, afim de contribuir para a formação de verdadeiros sujeitos críticos e problematizadores.

A experimentação problematizadora no ensino de ciências: possibilidades para a educação do campo

Essa proposta, como apontado por Francisco Jr. et al. (2008, p. 36), deve proporcionar aos estudantes a oportunidade de “realizar, registrar, discutir com os colegas, refletir, levantar hipóteses e explicações, discutir com o professor todas as etapas do experimento”. Conforme o autor, a metodologia é inspirada nos momentos pedagógicos, proposta por Delizoicov e Angotti (1990) e, investigada por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002). Esses momentos são constituídos de três etapas em seu desenvolvimento nas salas de aula de ciências: a problematização inicial, a organização do conhecimento e a aplicação do conhecimento.

Os momentos pedagógicos são embasados na organização por Temas Geradores que, de acordo com Freire (2005), são temáticas significativas que materializam as contradições sociais vividas pelos sujeitos em suas diferentes realidades.

No primeiro momento, chamado de problematização inicial, é importante que sejam expostas as situações reais, para que os estudantes se interajam e participem das discussões do tema que está sendo debatido. Nesse processo é papel do professor orientar e organizar as ideias, despertando sempre um espírito curioso e investigativo nos estudantes, sem oferecer respostas prontas. Uma vez que nesse processo o estudante percebe os limites do seu



conhecimento e vê a necessidade de construir novos conhecimentos para compreender os conteúdos que estão sendo discutidos.

Na organização do conhecimento, os conteúdos devem estar sistematizados, para que as discussões iniciais sejam compreendidas. Nesse momento podem ser utilizadas diversas atividades para facilitar o processo de construção dos conhecimentos científicos e dos temas problematizados, como mapas conceituais e questionários para que os estudantes preencham (FRANCISCO JR, et al., 2008).

Na terceira etapa os estudantes são orientados a aplicar os conhecimentos construídos, buscando resolver as problematizações iniciais e até outras que podem ser explicadas pelos mesmos conhecimentos. Podem ser orientados a descrever tais procedimentos e discutir a utilidade dos fenômenos estudados. É muito importante que nesse momento os conhecimentos sejam aplicados em contextos diferentes dos que foram discutidos na etapa inicial, buscando integrar os conteúdos a diferentes cenários, motivando os estudantes a compreenderem os fenômenos e aproximarem o conhecimento científico da realidade vivenciada (FRANCISCO JR, et al., 2008).

Nesse sentido, essa metodologia dialoga com Freire (2005), ao contribuir para que os conhecimentos dos estudantes estejam sempre em constante amadurecimento, podendo ser substituídos por novos e que estes sejam integrados com a vida dos sujeitos, além de despertar a curiosidade e a criticidade no processo de ensino-aprendizagem.

Metodologia

Nesta pesquisa buscamos identificar os principais desafios enfrentados pelos educadores de Ciências em utilizar a Experimentação Problematizadora enquanto metodologia ativa nas ECORM's de Jaguaré- ES, no ano 2019, dada a importância de um ensino contextualizado e significativo.

Este estudo se desenvolveu por meio da abordagem qualitativa que “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o



produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).

No total foram pesquisadas três escolas, sendo que em cada uma delas há uma educadora de Ciências para os anos finais do Ensino Fundamental. Participaram dessa pesquisa as três educadoras, cada uma representando uma escola. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, que foram planejadas com cada educadora, de forma que os objetivos da pesquisa fossem apresentados e todas as dúvidas esclarecidas. Após o aceite de participação pelas professoras, as entrevistas foram marcadas em datas disponíveis para as participantes e foi realizada em cada escola no horário definido. As informações obtidas foram gravadas, transcritas, sistematizadas e posteriormente analisadas.

As perguntas que nortearam as entrevistas e que serviram de parâmetro para a sistematização das respostas foram: 1) Durante as aulas de Ciências você se preocupa em garantir a contextualização dos conteúdos? De que forma? 2) Como busca garantir a participação dos estudantes nas aulas de Ciências? 3) De que forma as aulas de Ciências são preparadas? 4) Você realiza algum tipo de experimentação durante as aulas? Como esta é planejada e desenvolvida? 5) Quais as principais dificuldades em se utilizar as experimentações nas aulas de Ciências? 6) De que forma busca criar possibilidades para utilizar essa metodologia durante as aulas de Ciências? Outras perguntas surgiram durante as entrevistas, de acordo com cada resposta obtida.

Os dados coletados foram interpretados e analisados buscando alcançar o objetivo deste trabalho, além de verificar outros aspectos que influenciam no processo de ensino e de aprendizagem de Ciências nas escolas pesquisadas.

As falas representativas das educadoras entrevistadas foram categorizadas de acordo com as questões formuladas. Tais categorias foram sintetizadas em 05 eixos:

Contextualização dos conteúdos: buscou-se investigar se existe a preocupação em contextualizar as aulas e como acontece esse processo durante as atividades desenvolvidas.



Participação dos estudantes: conhecer de que forma as professoras buscam garantir maior participação dos estudantes e se a utilização de experimentações contribui nesse aspecto.

Planejamento e preparação das aulas: buscamos conhecer esse processo nas escolas em relação ao tempo disponível, a garantia dos aspectos acima citados e a utilização de experimentação nas aulas.

Planejamento e desenvolvimento de atividades de experimentação: nesse eixo nos dedicamos a entender o planejamento específico das experimentações, como ocorre sua realização e organização durante as aulas.

Desafios e potencialidades do uso de experimentações no ensino de Ciências: nessa categoria nos atentamos a identificar os principais desafios e contribuições destacados pelas educadoras durante a utilização de experimentações nas escolas pesquisadas.

No próximo item discutimos os resultados a partir desses eixos de respostas. As falas representativas correspondentes a cada um deles serão apresentadas com recuo e em itálico e, interpretadas à luz das discussões teóricas que embasam esse trabalho.

Análise e discussão dos dados

Discutiremos as formulações das professoras entrevistadas a partir dos eixos anteriormente mencionados e do diálogo com as discussões teóricas que embasam essa pesquisa.

Contextualização dos conteúdos

Ao serem questionadas sobre a importância da contextualização no ensino de Ciências, as docentes consideram importante essa mediação no processo de ensino e de aprendizagem, contribuindo desta forma para que os estudantes não interpretem esses conteúdos como algo distante ou sem sentido. Para isso, retratam a importância do uso de exemplos próximos às realidades dos estudantes como principal tática para contribuir nesse aspecto.

A Educadora 01 relatou que antes de trabalhar com os conteúdos científicos é preciso realizar um levantamento de dados, ou seja, compreender as bagagens teóricas e práticas já vivenciadas e compreendidas pelos



educandos, para depois *fazer a ponte*, e conseqüentemente, facilitar a correlação dos conteúdos acadêmicos com suas experiências prévias, permitindo desta forma, maiores participações, reflexões e questionamentos.

Segundo Kato e Kawasaki (2011) a contextualização surgiu em um cenário de apresentação fragmentada e isolada dos conteúdos escolares, se tornando muito importante na formação de sujeitos críticos e ativos na sociedade, buscando uma aproximação dos aspectos científicos, educacionais e sociais que rodeiam os conteúdos trabalhados.

De acordo com as três educadoras entrevistadas, a organização dos conteúdos por Temas Geradores, proposta Freire (2005), contribui com a contextualização. Há também a menção ao Plano de Estudo, que busca construir novas relações e novas aprendizagens, a partir desse contexto. Gimonet (2007) acrescenta que o Plano de Estudo é um roteiro que objetiva nortear as atividades desenvolvidas no processo de formação, tanto no meio familiar quanto no meio escolar, que abrange desde as disciplinas até as diversas possibilidades de intervenções no meio em que vivem.

Esse instrumento pedagógico, de acordo com as docentes, é retornado à escola, onde é realizada uma síntese dos mesmos, para que posteriormente, sejam construídas as novas hipóteses do referido problema em questão.

O Plano de Estudo permite que sejam trabalhados conteúdos além dos garantidos no currículo, por meio do Plano de Curso Orgânico, como apontado pela Educadora 01:

A partir do momento que você elabora a síntese tem várias problematizações da realidade que os meninos começam a questionar, o porquê disso? Não estou entendendo isso! Por que será que na nossa região utilizam-se poucas fontes alternativas de energia? São questionamentos que a Ciência, as disciplinas vão responder. Por que tem muitas famílias que não conhecem outras fontes de energia, por que muitas vezes, outras fontes de energia e o investimento pode ser caro, nem todas famílias têm condições. E a gente vai trabalhando para poder responder. Então quem fala que o currículo das escolas do campo é fraco, temos que deixado claro que o nosso currículo é bem diverso, porque além de dar conta dos conteúdos que estão previstos lá no PCN, de acordo com o que diz no currículo do município, também a gente traz esses novos pontos de aprofundamento, a partir das dúvidas e questionamentos da realidade (EDUCADORA 01).



Conforme Cachapuz et al., (2005), a contextualização no Ensino de Ciências implica em compromisso dos educadores neste processo, para que os conteúdos sejam associados às realidades dos educandos, em permanente diálogo com os problemas relevantes aos contextos envolvidos, e posteriormente, resultando atitudes e decisões mais fundamentadas e conscientes.

Participação dos estudantes

Quando as entrevistadas foram questionadas sobre a participação dos estudantes nas aulas, elas relataram sua grande importância, e para isso relembrou experiências anteriores nas quais oportunizaram que os questionamentos e curiosidades epistemológicas dos estudantes se manifestassem.

Todas as educadoras descreveram, ainda, atividades realizadas em duplas ou nos chamados grupos produtivos, que são formados de forma heterogênea, contribuindo para que novas habilidades fossem desenvolvidas e, posteriormente, gerando maiores níveis de participações, como comenta a Educadora 02:

Por que tem alguns, que não gosta muito de se envolver, então a todo momento a gente precisa estar buscando a participação, levar materiais concretos também ajuda, por que tem estudantes que às vezes acaba não participando por possuir dificuldade de aprendizado, e às vezes, o acompanhamento tem que ser bem de perto para que eles consigam se soltar e participar mais (EDUCADORA 02).

Planejamento e preparação das aulas

Em relação ao planejamento/preparação das aulas, todas as entrevistadas mencionaram que nesse momento buscam analisar os perfis das turmas, destacando que, não são todos os estudantes que participam de forma oral, mas por outros meios, como ilustrações, pinturas, escritas, etc. Conforme as educadoras, essas características influenciam na escolha das metodologias a serem desenvolvidas.



As entrevistadas comentaram, ainda, que a cada ano as escolas recebem estudantes com identidades e características das mais diversas, que influenciam diretamente na participação e na motivação em sala de aula. A Educadora 01 destacou a necessidade de experimentar e perceber quais metodologias envolvem mais os estudantes:

Então, no nosso planejamento a gente tem que estar atento a tudo isso, por que tem uma coisa que vai chamar atenção de três, quatro, mas tem um grupo lá que vivencia realidade diversa que as minhas aulas também tem que atender, então não é pensar em um, é pensar no todo (EDUCADORA 01).

Nessa perspectiva, Azevedo (2004) afirma que é por meio da participação dos estudantes que esse contexto discutido pode ser apreendido. Essa participação é uma forma de sair de uma postura inativa e passar a perceber e agir sobre o problema de estudo, buscando uma explicação para tal.

Planejamento e desenvolvimento de atividades de experimentação

Quanto ao uso de experimentações nas aulas de Ciências, como metodologia ativa no processo de ensino e aprendizagem, as entrevistadas afirmaram que buscam realizar essas atividades aproximando-as com a realidade dos estudantes, e sempre que os conteúdos escolares propiciem a sua prática na escola.

Nesse sentido, Guimarães (2009) traz contribuições em relação ao uso das experimentações, argumentando que essa metodologia pode ser uma estratégia muito eficiente para que os educadores criem problemas e, posteriormente, desenvolvam a problematização dos questionamentos. Para tanto, os conteúdos trabalhados devem ser caracterizados como conclusão diante dos questionamentos advindos desses estudantes.

A educadora 02 relatou que sobressai o uso das experimentações com a turma do 9º ano do Ensino Fundamental, destacando principalmente os conteúdos de Química nessa prática. Contudo, ela destacou a ausência de materiais adequados como o principal desafio na realização das experimentações. Apesar de poucos recursos, a educadora menciona que procura reutilizar materiais alternativos para desenvolver essas atividades nas



aulas, bem como aproveitar outros espaços existentes na escola: hortas, jardins, composteira, etc.:

Falar assim: não vou fazer por que não tem laboratório! Isso aí já foi superado, teve uma época que realmente batia muito nessa tecla, hoje a gente já sabe que não tem, então não é um empecilho para realizar as experimentações (EDUCADORA 2).

277

A educadora 01 reiterou esse relato quando expôs a amplitude dimensional referente à aplicação da experimentação, mencionando que o melhor laboratório é a vivência do cotidiano na prática em que os estudantes estão inseridos:

Que as vezes quando a gente fala experimentação, a gente tem que tirar da nossa cabeça que isso só acontece em um laboratório, e não é, isso acontece o tempo todo e em vários locais aí fora (EDUCADORA 01).

Buscando superar tais desafios, a Educadora 03 relatou que busca utilizar materiais alternativos, e sempre pesquisar novas atividades que podem contribuir na contextualização dos conteúdos, realizando inclusive atividades integradas com outras disciplinas.

As atividades integradas contribuem muito para a aprendizagem dos meninos, a gente já viu que dá certo, agora mesmo vamos fazer uma integrada com Matemática. Não é fácil, tem que planejar junto, às vezes os horários não batem, mas a gente vai fazendo o que pode, tem que fazer o que dá certo, não adianta bater na tecla errada (EDUCADORA 3).

Referente ao dinamismo das experimentações no ensino de Ciências Giordan (1999, p. 43) escreve que “a experimentação aumenta a capacidade de aprendizado, pois funciona como meio de envolver o aluno nos temas em pauta”, podendo, assim, relacionar-se à realidade dos estudantes.

Nesse sentido, a Educadora 03 relata que as possibilidades do uso dessa metodologia são diversas. Em alguns momentos os estudantes são orientados à apenas observar, refletir e tirar as conclusões dessa prática, e em outros momentos são orientados para fazer algumas experimentações em casa ou na escola para que, posteriormente, apresentem os resultados e as discussões aos colegas em sala de aula:



Vai depender do seu objetivo, do seu foco, que tem aquelas experimentações de observação, que a gente utiliza mais, que aí ele vai observar, a gente vai fazer a reflexão, descobrir o porquê aconteceu e concluir (EDUCADORA 03).

A mesma educadora chamou a atenção para necessidade de um roteiro bem estruturado e da orientação adequada para que haja uma aprendizagem ativa do que foi proposto. Por essa razão, ela considera que é preciso avaliar os questionamentos presentes nos roteiros, para que estes realmente favoreçam a contextualização dos conteúdos, e que seja um instrumento de contribuição na aprendizagem de Ciências.

Sob esse viés, Francisco Jr. et al., (2008) e Jesus et al. (2011) expõem que a Experimentação Problematizadora objetiva superar a experimentação investigativa, incentivando a capacidade ampla dos estudantes de criticidade em relação à transferência de conhecimentos, sendo que a leitura, a escrita e a fala formam a tríade inseparável pois, essas atividades comunicacionais são determinantes no processo de discussão conceitual dos experimentos.

Conforme Freire (2006), o processo pedagógico problematizador pode despertar no estudante maior curiosidade tornando-o cada vez mais criador e inovador. Quanto mais crítica for a aprendizagem maior a possibilidade de que os estudantes manifestem suas curiosidades epistemológicas, fundamentais para que haja o conhecimento aprimorado do objeto em estudo, superando a ingenuidade e alcançando a criticidade.

Desafios e potencialidades do uso de experimentações no ensino de Ciências.

Sobre os desafios enfrentados ao mediar experimentações no ensino de Ciências, a Educadora 01 afirma que o principal desafio é querer esse diferencial nas aulas, e não se acomodar apenas com o quadro e o giz:

Que às vezes a gente fica falando a estrutura é isso, aquilo, mas dentro do que eu tenho, o que eu posso fazer? Por que a gente quer muito justificar o não fazer colocando a culpa no outro? (EDUCADORA 01).

Outro desafio, citado pela mesma entrevistada, é a necessidade de mudar a concepção de alguns estudantes diante das práticas desenvolvidas no



processo de ensino aprendizagem e propor mudança epistemológica diante da construção do conhecimento:

Quando os estudantes chegam aqui na escola, nós precisamos fazer um longo trabalho de amadurecimento nos meninos, orientando diversas atividades para que a disciplina e a responsabilidade sejam desenvolvidas (EDUCADORA 01).

279

A educadora 02 ressaltou a indisciplina de alguns estudantes como um grande desafio para trabalhar com a experimentação problematizadora. Além disso, todas as entrevistadas destacam a questão do tempo disponível para preparar essas práticas, que requerem estudo mais detalhado, tornando o processo mais complexo.

Quanto às potencialidades do uso de experimentações no ensino de Ciências, a Educadora 01 considera que essa metodologia contribui para a compreensão dos conteúdos científicos, além de permitir sua relação com a vivência dos estudantes, significando as aprendizagens.

Gaspar (2009), corrobora com tal afirmação considerando as potencialidades dessa metodologia na construção do conhecimento, desde que esteja em consonância com a teoria, tornando uma complemento da outra, uma vez que as experimentações podem proporcionar melhor relação dos conteúdos científicos e conhecimentos do senso comum com a realidade, além de propor uma interação social, dada pela amplitude de informações que podem ser discutidas estimulando questionamentos e possíveis respostas para tais.

A educadora 02 mencionou que essa prática é uma motivação para que os estudantes se concentrem e desenvolvam um olhar indagador diante do que está sendo debatido nas aulas.

Já a educadora 03 relatou que o uso de experimentações contribui para a participação dos estudantes nas aulas, uma vez que, surgem mais dúvidas e há maior debate em relação ao problema discutido.

Nessa perspectiva, do maior envolvimento dos estudantes no processo de construção do conhecimento, Carvalho et al. (1998), contribuem com essa observação ao afirmarem que as experimentações podem ser consideradas como ponto de partida para a compreensão dos conceitos curriculares. Além disso, é um mundo de motivar os estudantes a participarem do processo de



ensino e aprendizagem, saindo de uma postura inativa e começando a construir relações entre os fenômenos presentes nos experimentos e buscando conceituações plausíveis diante dos resultados alcançados.

As entrevistadas afirmam também que as experimentações possibilitam melhor relação entre docentes e discentes, proporcionando um ambiente acolhedor, atrativo, dinâmico e contribuindo no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Considerações Finais

Investigar o ensino de Ciências na Educação do Campo permite diversas possibilidades para repensarmos e reconstruirmos as práticas desenvolvidas nesse modelo de educação, valorizando seus instrumentos pedagógicos e metodologias próprias.

Essa pesquisa possibilitou conhecer um universo de experiências que existem dentro de cada ECORM's presentes em Jaguaré- ES. Elucidou-se a importância do Ensino de Ciências diante de uma concepção crítica, tão importante aos sujeitos do campo, por sua trajetória histórica de exploração e abandono.

Em relação ao uso da Experimentação Problematizadora pelas docentes entrevistadas, conclui-se que esta traz contribuições valiosas para o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes, como maiores níveis de participações, construção do pensamento crítico diante da realidade, curiosidade e desenvolvimento de um ensino mais ativo e participativo.

A Pedagogia da Alternância, desde sua origem nas escolas do estado do Espírito Santo, tem buscado possibilitar a formação integral aos jovens do campo, unindo diferentes conhecimentos que possibilitam, além da bagagem profissional, a formação humana, por meio de instrumentos pedagógicos próprios, pautados na ideia de uma práxis transformadora, no sentido freiriano, em um processo contínuo de aprendizagens.

Nesse contexto, a Educação do Campo vem conseguindo afirmar sua identidade por meio de diferentes ações educativas, que envolvem diversas



práticas e experiências, entre outras ações que garantem a aprendizagem dos conteúdos do currículo comum e atrelado às temáticas cotidianas.

Referências

ANTUNES-ROCHA, M. I. **Territórios educativos na educação do campo:** Escola, Comunidade, e Movimentos Sociais. Maria Isabel Antunes-Rocha, Maria de Fátima Almeida Martins, Aracy Alves Martins, [organizadoras]. 2 ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012. (Coleção Caminhos do Campo; 5)

AZEVEDO, M. C. P. S. Ensino por investigação: problematizando as atividades em sala de aula. In: CARVALHO, A.M.P (ORG.), **Ensino de Ciências** – unindo a pesquisa e a prática, São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **B. Tec. Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago., 2013.

CACHAPUZ, A.; GIL-PÉREZ, D; CARVALHO, A. M. P. C.; PRAIA, J.; VILCHES, A. **A necessária renovação no Ensino de Ciências**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. In: SANTOS, C. A. (Org.). **Educação do Campo:** campo, políticas públicas, educação. Brasília: INCRA, 2008. p. 67- 86. (Série Por uma Educação do Campo, n.7).

CALIARI, R. O. **Pedagogia da alternância e desenvolvimento local**. Dissertação. (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2002.

CARVALHO, A.M.P; VANNUCCHI, A.I; BARROS, M. A; GONÇALVEZ, M.E.R; REY, R. C. **Ciências no Ensino Fundamental** – O conhecimento Físico. São Paulo: Editora Scipione, 1998.

CHASSOT, A. Alfabetização Científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p. 89-100, 2003.

DELIZOICOV, D. ANGOTTI, J. A. **Física**. São Paulo: Cortez, 1990.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. **Ensino de Ciências:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

FRANCISCO JÚNIOR, Wilmo; FERREIRA, Luiz Henrique; HARTWIG, Dácio Rodney. Experimentação Problematizadora: Fundamentos teóricos e Práticos para a Aplicação em Salas de Aula de Ciências. **Química Nova na Escola**, n. 30, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 43 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 33. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GASPAR, A. **Experiências de Ciências para o Ensino Fundamental.** São Paulo: Ática, 2009.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAS.** Trad: Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GIORDAN, M. O papel da experimentação no Ensino de Ciências. **Química Nova na Escola**, n. 10, p. 43-49, São Paulo, 1999.

GUIMARÃES, C. C. Experimentação no Ensino de Química: caminhos e descaminhos rumo à aprendizagem significativa. **Química Nova na Escola**, v. 31, n.3, 2009.

JESUS, E. M; GUIMARÃES, O. M; MACENO, N. G; VELOSO, L. A. A Experimentação Problematizadora na perspectiva do aluno: um relato sobre o método. **Ciência em Tela**, v. 4, n.1, 2011.

KATO, D. S; KAWASAKI, C.S. As concepções de contextualização do ensino em documentos curriculares oficiais e de professores de Ciências. **Ciência e Educação**, v. 17, n.1, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARTÍ, J. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica. C.; JESUS, S. M. A. de. (org.) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** Brasília: DF, 2004.

MENEZES, R.R. **As Escolas comunitárias rurais no município de Jaguaré: um estudo sobre a expansão da Pedagogia da Alternância no Estado do Espírito Santo/Brasil.** 2013. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** Brasília, DF: Coleção por uma Educação do Campo, 2004.

MORÁN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens.** Coleção Mídias Contemporâneas. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf

OLIVEIRA, J. B. **Potencialidades e desafios do Plano de Estudo na Escola Municipal de Educação Rural Camponesa Conjunto Familiar Agostinho Parteli.** 2017. 28 p. Trabalho de Conclusão de Curso. Viçosa, 2017. Disponível em: <https://www.mepes.org.br/documentos/pa/TCC-JANAINA.pdf>



SILVA, L.H. **As experiências de formação de jovens do campo: Alternância ou Alternâncias?** Viçosa: Editora UFV, 2003.

Sobre as autoras

Izabel Bressanini Monteiro

izabelmonteiro10@hotmail.com

Graduada em Licenciatura em Educação do Campo pela Universidade Federal de Viçosa-UFV, mestranda em Educação pela Universidade Federal de Viçosa-UFV.

Cristiane Lopes Rocha de Oliveira

cristiane.oliveira@ufv.br

Possui graduação em Química pela Universidade Federal de Viçosa (2011) e mestrado em Química pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2014) e especialização em Educação do Campo (2017). Atualmente é professora do Departamento de Educação na Universidade Federal de Viçosa. Membro da Comissão Coordenadora do curso de Licenciatura em Educação do Campo - UFV, Membro da Comissão de Extensão do Departamento de Educação - UFV. Tem experiência na área de Química, com ênfase em Ensino de Química, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de Professores no Ensino de Química, Metodologias Ativas de Aprendizagem no Ensino de Química, Química e Agroecologia, e também nas áreas: Educação Inclusiva, Educação de Surdos, Educação do Campo.

Bethânia Medeiros Geremias

bmgeremias@gmail.com

Professora o Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV) desde 2016. Atua na Área/subárea: Educação/Didática - Metodologia de Ensino. Doutora e Mestre Educação Científica e Tecnológica, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT-UFSC). Realizou Doutorado Sanduíche, pelo PDSE/CAPES, no laboratório CIMEOS (Communications MEditions, Organisations Savoirs), da Université de Dijon-França (2014-2015), sob orientação do Prof. Dr. Daniel Raichvarg. Também possui Mestrado em Ciências da Educação, pela Université de Nantes-França (2010). Graduada em Pedagogia, pela Universidade do Estado de Santa Catarina/UEDESC. Possui experiências na área de educação, como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental e como coordenadora de Sala Informatizada em Escolas Municipais. Atua como professora de Ensino Superior desde 2011. Seus focos de pesquisa e ensino são: estratégias didáticas para o Ensino de Ciências, formação de professores, TICs na Educação e nas práticas docentes, Linguagem e Ensino de Ciências e Tecnologias, Análise de Discurso, Educação CTS. Integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Viçosa, ministrando disciplinas relacionadas às metodologias de pesquisa, Educação CTS e Paulo Freire.



Licenciatura em educação do campo e interdisciplinaridade: a realidade como fim e a práxis como meio

Licensing in field education and interdisciplinarity: reality as an end and praxis as a means

Paulo Roberto de Sousa Silva
Raimundo Edson Pinto Botelho

Resumo: A partir de pesquisa documental e bibliográfica, o texto analisa a categoria interdisciplinaridade na Educação do Campo, tendo em vista aportar contribuições por ocasião da reestruturação dos Projetos Pedagógicos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Maranhão, em Bacabal. Além de um breve percurso histórico e uma revisão da literatura, partindo da crítica à disciplinaridade à crítica à interdisciplinaridade, o texto segue com uma retomada da Licenciatura em Educação do Campo em suas origens teórica e política, situando o lugar da interdisciplinaridade no currículo do curso, posicionando-se em favor da necessidade de uma abordagem interdisciplinar no ensino de conhecimentos produzidos interdisciplinarmente e para a compreensão da realidade do campo como totalidade, situando o conhecimento e a respectiva abordagem pedagógica como práxis. E aponta como possíveis caminhos para a Interdisciplinaridade na Educação do Campo: a pesquisa e o trabalho como princípios educativos e a organização curricular por alternância, que se integram a partir de um plano de atividades organizador do trabalho coletivo interdisciplinar, orientado por eixos integradores representativos de fenômenos relevantes da realidade camponesa, tomada como objeto de estudo e intervenção pedagógica, através do ensino, pesquisa e extensão.

Palavras-chave: Educação do Campo; Interdisciplinaridade; Práxis.

Abstract: Based on documentary and bibliographic research, the text analyzes an interdisciplinary category in Rural Education, with a view to contributing through restructuring interviews of the Pedagogical Projects of the Rural Education Degree Course, at the Federal University of Maranhão, in Bacabal. In addition to a brief historical trace and a review of the literature, part of the criticism of disciplinarity and criticism of interdisciplinarity, the text follows a review of the Degree in Rural Education in its theoretical and political origins, placing the place of interdisciplinarity in the course curriculum, positioning itself in favor of the need for an interdisciplinary approach in the teaching of knowledge, using interdisciplinary skills and to obtain an understanding of the reality of the field as a whole, placing knowledge and practical pedagogical approaches in practice. And it indicates as possible paths for Interdisciplinarity in Rural Education: research and work as educational principles and curricular organization through alternation, which are integrated from an activity plan that organizes interdisciplinary collective work, guided by representative integrators of individuals from public interest in the peasant reality, taken as an object of study and pedagogical intervention, through teaching, research and extension.

Keywords: Rural Education; Interdisciplinarity; Praxis.



Introdução

Este texto foi produzido por ocasião da reestruturação dos Projetos Pedagógicos do Curso (PPC) de Licenciatura em Educação do Campo, nas terminalidades Ciências Agrárias e Ciências da Natureza e Matemática, do Centro de Ciências, Educação e Linguagens (CCEL), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em Bacabal, que foi colocada como tarefa do Núcleo Docente Estruturante do Curso supra, desde o ano de 2017, primeiramente para atender a Resolução nº 2/2015 do Conselho Nacional de Educação e depois para atender a Resolução nº 2/2019 do mesmo Conselho, bem como a necessidade de ajustes decorrente da avaliação acumulada ao longo dos seus 11 anos de existência.

Neste contexto, considerando a relevância que a interdisciplinaridade ocupa nos projetos pedagógicos do curso, avaliou-se pertinente explicitar de forma qualificada as concepções e abordagens metodológicas defendidas, fazendo-se necessário o estudo e discussão coletiva em torno da temática, a fim de subsidiar o posicionamento institucional a ser expresso nos PPCs sobre as finalidades e as estratégias interdisciplinares implementadas em seu currículo.

Com o intuito de corroborar nesse sentido, além de um breve percurso histórico sobre a interdisciplinaridade, foi feito estudo sobre a legislação pertinente, especialmente as Resoluções que motivaram tal proposta e uma revisão da literatura trazendo algumas contribuições necessárias para fundamentar o debate acerca da questão, partindo da crítica à disciplinaridade à crítica à interdisciplinaridade.

Em seguida, com uma retomada da Licenciatura em Educação do Campo em suas origens teórica e política, e considerando os princípios e objetivos expressos nos PPCs em questão pretende-se situar o lugar da interdisciplinaridade e sua relação com a disciplinaridade e a multidisciplinaridade no currículo da Licenciatura em Educação do Campo, posicionando-se em favor da necessidade de uma abordagem interdisciplinar no ensino de conhecimentos produzidos interdisciplinarmente e para a compreensão da realidade do campo como totalidade, situando o conhecimento e a respectiva abordagem pedagógica como práxis.



Para tanto, propõe-se três possíveis caminhos: a pesquisa como princípio educativo; o trabalho como princípio educativo e a organização curricular por alternância, que se entrecruzam e multiplicam-se, mas integram-se a partir de um plano de atividades organizador do trabalho coletivo interdisciplinar, orientado por eixos integradores representativos de fenômenos relevantes da realidade camponesa, tomada como objeto de estudo e intervenção pedagógica, através do ensino, pesquisa e extensão.

Da crítica à disciplinaridade à crítica à interdisciplinaridade

É importante enfatizar que o processo de disciplinaridade surge como elemento imprescindível e fundamento do modo de produção capitalista em sua fase liberal. Naquela conjuntura, era necessário criar um conjunto de conhecimentos compartimentados e fragmentados que auxiliasse o processo e divisão do trabalho, imposto pelo modo de produção capitalista, em sua fase de Revolução Industrial. Do ponto de vista filosófico, o Positivismo cartesiano foi fundamental, tanto na explicação do mundo, quanto para alicerçar os princípios que orientaram o modo de produção capitalista.

A crise do liberalismo e a implementação dos regimes de acumulação fordista/taylorista acentuou esse processo, particularmente com o desenvolvimento da especialização produtiva. Sendo assim, era necessário garantir um modelo de educação disciplinar e seriada, para atender os desígnios e lógica do processo produtivo.

A crise do regime de acumulação fordista que se desenvolveu a partir dos anos de 1970 e as necessidades de expansão do capital impôs novas formas de organização do conhecimento que estava fragmentado em disciplinas. Nesse sentido, era necessário criar um mecanismo menos rígido para atender a nova demanda do mundo da produção. Sendo assim, a interdisciplinaridade surge como movimento de crítica e necessidade de resposta ao avanço do capitalismo, sobretudo, em sua fase neoliberal, caracterizada pelo regime de acumulação flexível, denominado toyotismo, que irá impactar a ciência e a educação, expressando-se tanto no campo da epistemologia quanto da pedagogia.



Contudo, apesar dessa nova exigência, com o surgimento de novas áreas do conhecimento e do setor produtivo de base interdisciplinar, é importante enfatizar que não há um rompimento com a educação disciplinar e seriada, mas sua adequação ao novo padrão.

Do ponto de vista da literatura que fundamenta o processo histórico é importante analisar a obra de Japiassu (1976), pois, sua tese se fundamenta no argumento de que a interdisciplinaridade é uma solução para a fragmentação disciplinar e, nestas condições, para a fragmentação do saber. Do ponto de vista epistemológico, a fragmentação do saber tem levado o mundo a um desequilíbrio e a solução para este passaria, necessariamente, pela interdisciplinaridade.

No âmbito da educação, como parte do movimento de crítica à concepção tradicional realizada pelo escolanovismo, Fazenda (1979) defendeu que a interdisciplinaridade é, fundamentalmente, uma prática. A tese central da autora se baseia na ideia de que o caráter prático utilitário da interdisciplinaridade deve se sobrepor ao teorismo. Neste sentido, a prática, além de viável é imprescindível para mudança na forma de conceber e construir o conhecimento a partir do sujeito. Neste contexto, a interdisciplinaridade não é ensinada, mas aprendida na prática, ou seja, aprende-se no momento quando se pratica, em que se vive. E cabe ao sujeito, por meio de seu esforço, aprender por meio da prática. No entender da autora, além de se sobrepor à teoria, a prática é condição *sine qua non* para a materialização da interdisciplinaridade.

Esta concepção foi duramente criticada por Jantsch e Bianchetti (1995), sobretudo, porque, além de descolar a interdisciplinaridade do movimento teórico para o movimento da prática, Fazenda transferiu a interdisciplinaridade única e exclusivamente para o sujeito. Nesse sentido, entendem que o processo de fragmentação do saber não pode ser superado, pela vontade e atitude interdisciplinar de um sujeito. Sobre este aspecto, os autores enfatizam que, apesar da disciplinaridade ter sido uma necessidade de um momento histórico, ela é uma imposição do momento atual. Na concepção dos autores, a fragmentação do conhecimento está diretamente ligada à fragmentação do trabalho, não sendo apenas uma questão epistemológica, mas uma imposição histórica. A interdisciplinaridade não pode ser vista como uma redentora da



educação, mas como uma forma de integração das especialidades, quando esta se faz necessária.

Além da crítica à concepção de que a interdisciplinaridade seria o remédio que extirparia a patologia provocada pela fragmentação do saber, Veiga-Neto (1997) argumenta que a disciplinaridade não é somente um problema epistemológico, mas também um problema histórico, fruto das crises do mundo moderno e, dessa forma, não pode ser resolvido apenas no plano epistemológico e pedagógico, mas no plano da realidade, ou seja, a interdisciplinaridade é um problema teórico, mas também uma questão real.

Nessa mesma direção, Santomé (1998) afirma que a interdisciplinaridade é uma contingência histórica. Assim, a questão disciplinar está diretamente relacionada aos fundamentos do mundo industrial, ou seja, é produto histórico dos regimes de acumulação fordista/taylorismo. Desse modo, as mudanças tecnológicas que ocorreram na sociedade, sobretudo com a organização do trabalho globalizado, reestruturação produtiva, tendo o toyotismo como principal representante, fizeram com que o mercado passasse a necessitar de trabalhadores com uma capacitação mais ampla, competentes e capazes de desempenhar diferentes funções ao mesmo tempo. Nesse caso, a interdisciplinaridade surge com o objetivo de superar a fragmentação do saber e formar um trabalhador aberto a mudanças, solidário, democrático, polivalente, diferente do trabalhador especializado formado pelo sistema tradicional, disciplinar e seriado, característico do regime de acumulação fordista/taylorista.

No movimento de crítica da crítica, como um exímio intelectual orgânico, Frigotto (1992), com base no método dialético, argumenta que a interdisciplinaridade é uma necessidade, mas também é um problema. Como necessidade, a interdisciplinaridade funda-se no caráter dialético da realidade social que, além de una é diversa, bem como, na natureza intersubjetiva de sua apreensão. Como problema, o autor enfatiza os limites do sujeito que busca construir o conhecimento de uma determinada realidade, porque esta, ao mesmo tempo em que é muito dinâmica, dado o seu caráter histórico e processual, é complexa e só pode ser apreendida em sua totalidade, por meio de um movimento de síntese das múltiplas determinações.



Diante disso, a revisão da literatura permite afirmar que a polissemia da categoria Interdisciplinaridade não é apenas uma questão de semântica. Antes, denota diferentes posicionamentos ideológicos, abrigados em concepções ontológicas, epistemológicas e pedagógicas diversas e, por vezes, divergentes, constituídas historicamente em meio a diferentes e contraditórios interesses sociais.

Em todo caso, refere-se ao conhecimento em sua produção ou ensino, na interação e mutualidade entre os campos disciplinares, distinguindo-se do conceito de transdisciplinaridade por não prescindir da organização disciplinar. É uma questão de atitude, pois pressupõe o diálogo entre diversos; mas não se restringe a isso, situando-se historicamente relacionada com a fragmentação do trabalho moderno, que não tem como ser resolvida apenas no plano epistemológico e pedagógico.

O decurso teórico corrobora, ainda, com a reflexão sobre o lugar da interdisciplinaridade no PPC de Licenciatura em Educação do Campo, exigindo um esforço criativo na proposição de estratégias pedagógicas, sintonizadas com as concepções filosóficas e políticas que fundamentam o curso e a Educação do Campo; e com a realidade concreta do campo como totalidade diversa e complexa, com ênfase na atualidade do trabalho camponês, sua organização e suas múltiplas relações.

Licenciatura em educação do campo, interdisciplinaridade e realidade

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo se constituem, no Ensino Superior brasileiro, na primeira década do século XXI, no processo de luta histórica dos movimentos sociais pela terra, sobretudo, da luta pela reforma agrária e por educação; na defesa de um projeto de campo fundado na agricultura camponesa de base familiar e agroecológica; e de um projeto de educação centrado na formação omnilateral e promotor do território camponês, a Educação do Campo.

Nesta perspectiva é preciso reconhecer o campo como um espaço histórico de disputa, marcado na atualidade, por dois projetos antagônicos. De um lado, tem-se o campo do agronegócio, da mecanização da agricultura, da



homogeneidade, da concentração fundiária, do monocultivo voltado para exportação, da ausência de sujeitos no campo; do outro, o campo como espaço da diversidade produtiva, de sujeitos, de cultura, o campo da agricultura camponesa de base familiar. Nesse contexto, essa realidade complexa e diversa precisa ser apreendida em sua unidade e diversidade, ou seja, em sua totalidade, por uma concepção que seja capaz de articular esse movimento em suas múltiplas dimensões, política, social, histórica, econômica e cultural.

Na mesma direção, é importante enfatizar que o campo possui uma organização escolar simultaneamente marcada pela negação e precariedade; e pela diversidade e complexidade, situando a escola do campo numa encruzilhada entre a luta pelo direito à educação, inclusive contra o fechamento de escolas; e a construção de um projeto de educação sintonizado com as perspectivas de futuro do campesinato, cujas raízes encontram-se nas experiências educativas concretas dos povos do campo e suas elaborações, como a escola multisseriada, que controversamente resiste; a criativa Pedagogia da Alternância, forjada pelos próprios camponeses; a Pedagogia do Movimento, concebida na luta social do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e inspirada nas contribuições da Pedagogia Socialista e da Pedagogia do Oprimido, além de outras diversas experiências vivenciadas no âmbito dos movimentos e organizações sociais, alinhadas com a formação omnilateral, construídas na organização coletiva, no trabalho como princípio educativo, na agroecologia e nas lutas sociais.

Conforme Caldart (2010), trata-se de transformar a escola, reconfigurando a forma escolar, potencializando sua relação com a vida e o trabalho, a partir da práxis como unidade teoria-prática que transforma a realidade no mesmo movimento da autotransformação humana decorrente do processo educativo.

Essa realidade concreta e dialeticamente utópica de campo e educação constituem os pilares da Licenciatura em Educação do Campo como um curso de formação de educadores que se justifica mediante a necessidade social e histórica de formação de um novo educador para uma nova escola, um novo campo, uma nova sociedade.



Certamente que o referido curso precisará se debruçar sobre grandes desafios pedagógicos, dentre os quais Caldart (2011) enfatiza o tratamento a ser dado à profissionalização, considerando a preparação de educadores para um projeto de escola em construção e o papel do curso no vínculo orgânico com tais escolas e com os movimentos sociais nessa construção; a necessidade de se tomar o campo como objeto de estudo sistemático e rigoroso, em suas relações com as contradições sociais do modo de produção capitalista na atualidade; a organização do curso como um processo formativo orientado por uma visão alargada de educação, sintonizada com esse projeto de campo e escola; e o desafio de se construir estratégias pedagógicas que materializam o exercício da práxis dentro do próprio curso.

Nesse sentido, Molina e Sá (2012) afirmam que a organização multidisciplinar por área do conhecimento e a organização do currículo por alternância compartilham concepções ontológicas e epistemológicas que compreendem a realidade como totalidade complexa, possibilitando seu estudo por meio de abordagens que deem conta de apreendê-la nas suas contradições, no seu movimento histórico, na articulação intrínseca entre educação e os fenômenos da realidade do campo, na unidade teoria-prática.

Vale ressaltar, conforme enfatiza Caldart (2011), que a formação multidisciplinar por área foi incluída como um dos focos da profissionalização da Licenciatura em Educação do Campo, tendo em vista a necessidade de transformação da forma escolar atual, sobretudo, na construção de um vínculo mais orgânico entre educação escolar e realidade, superando a fragmentação curricular; e na reorganização do trabalho docente, marcado fundamentalmente pela cultura do trabalho individual e isolado dos professores.

Por isso, o curso proposto não é uma licenciatura disciplinar em educação, como são os cursos de Pedagogia, nem em outra disciplina específica das áreas do conhecimento; nem uma licenciatura interdisciplinar por área; mas, uma Licenciatura em Educação do Campo com organização multidisciplinar por áreas do conhecimento.

São os desafios da realidade objeto de formação do curso, portanto, que justificam sua organização multidisciplinar, tendo em vista a natureza do trabalho



dos profissionais que pretende formar, para o trabalho docente multidisciplinar por área do conhecimento; bem como a necessidade de compreensão dessa realidade em sua totalidade e complexidade e da intervenção sobre a mesma, na perspectiva de sua transformação, que impõe a exigência pedagógica de abordagens interdisciplinares ou mesmo transdisciplinares.

Contudo, tanto a formação multidisciplinar precisa garantir o domínio das bases científicas e metodológicas específicas de cada disciplina que compõem as áreas de aprofundamento, quanto a própria integração interdisciplinar fica limitada mediante a falta de domínio dos fundamentos disciplinares específicos, requerendo, em ambos os casos, o estudo disciplinar.

O desafio, portanto, consiste na integração do trabalho pedagógico numa mesma totalidade incluindo disciplinas, práticas sociais, estudo, trabalho e organização coletiva na direção da construção de novas relações sociais e da formação omnilateral dos trabalhadores que lhe corresponde, conforme afirma Caldart (2011).

Nessa proposição curricular, a interdisciplinaridade é requisitada pelas transformações na produção do conhecimento, que vem ocorrendo não somente na reestruturação produtiva capitalista, mas também pelas novas exigências do trabalho camponês contemporâneo, que demandam estudos de novos campos do conhecimento de caráter interdisciplinar, como a Agroecologia e a própria Educação do Campo, cuja produção científica articula disciplinas de diferentes áreas, integrando ciências da natureza e ciências humanas e sociais, evidenciando a importância da agroecologia na Licenciatura em Educação do Campo, não somente como uma disciplina, mas como um eixo transversal que precisa se materializar em componentes curriculares e estratégias pedagógicas interdisciplinares.

O esforço criativo na construção de arranjos curriculares interdisciplinares no PPC é, portanto, uma necessidade sócio-histórica decorrente da atualidade do trabalho e da vida no campo que exige novas soluções complexas na produção e socialização do conhecimento, ou seja, de ordem epistemológica e pedagógica, que não cabem nos limites de uma determinada disciplina.



Justifica-se, ainda, como necessidade, conforme argumentou Frigotto (1992), diante do objetivo da Educação do Campo de tomar a realidade camponesa como objeto de estudo, em face do caráter dialético da realidade social que só pode ser apreendida em sua totalidade, dada a sua complexidade, por meio de um movimento intersubjetivo de síntese de múltiplas determinações.

Ou seja, na interdisciplinaridade como meio, através do qual os fenômenos relevantes da realidade atual são tomados como objeto de estudo coletivo, fundado no diálogo entre as bases teóricas e metodológicas das várias áreas do conhecimento, com o fim de compreender a realidade em suas múltiplas relações, potencializando a capacidade de intervenção dos sujeitos sobre a mesma, na perspectiva de sua transformação.

Em síntese, a argumentação que vem sendo tecida visa sustentar três afirmações: a importância das disciplinas, sobretudo, os seus fundamentos teórico-metodológicos; a opção de organização multidisciplinar por área do conhecimento das licenciaturas em educação do campo, tendo em vista projetar uma nova organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo; e a interdisciplinaridade como necessidade em virtude do estudo de conhecimentos produzidos interdisciplinarmente e da natureza complexa da realidade que se busca compreender, que exige o esforço de uma práxis intersubjetiva e interdisciplinar.

Possíveis caminhos da interdisciplinaridade na licenciatura em educação do campo

O ponto de partida é esse duplo entendimento: da interdisciplinaridade, enquanto abordagem pedagógica, como um meio necessário ao estudo de conhecimentos produzidos interdisciplinarmente, a partir das exigências da atualidade sócio-histórica do campo, no âmbito do território camponês, tais como a agroecologia e a própria educação do campo; e da interdisciplinaridade como uma necessidade para compreensão da realidade em sua totalidade dialética, cujo conhecimento se constitui na unidade teoria-prática, e cuja compreensão objetiva transformar essa realidade da vida, do trabalho, da educação, da escola do campo. Em ambos os casos, a chave comum é a realidade e a necessidade



de compreensão de suas múltiplas determinações tendo em vista sua transformação, reivindicando uma concepção de interdisciplinaridade como práxis.

Referida abordagem traz implícito alguns elementos, potenciais mobilizadores de sua materialização: conhecer a realidade, tomar a realidade, em sua totalidade, como objeto de estudo (o campo como território e cultura; os sujeitos do campo e suas lutas; o trabalho camponês, suas relações e tecnologias, a agroecologia; a educação e a escola do campo; as políticas públicas...). Diante disso, como conhecer a realidade, senão pela pesquisa? A pesquisa interessada, engajada. A pesquisa como atividade interdisciplinar.

Mas, conhecer nesse paradigma justifica-se no movimento de transformação. Conhecer para transformar. Agir sobre a realidade construindo um novo campo, uma nova escola, uma nova sociedade. Denota que o estudo sobre a realidade requer uma prática. Uma prática que gera reflexão, teoria. Uma prática refletida, que não se reduz à aplicação da teoria, teoria-prática, práxis, que transforma o sujeito e a realidade simultaneamente. Fundada no trabalho como princípio educativo, o trabalho socialmente necessário, a ação extensiva como práxis. A prática como atividade interdisciplinar.

Importa, então, conhecer e transformar a realidade num percurso acadêmico fundado numa formação científico-filosófica vinculada com a realidade em sua totalidade. Vínculo esse sem o qual não é possível conhecer concretamente, muito menos transformar. Conhecer-transformar, teoria-prática, trabalho-educação, escola-realidade são diferentes expressões de um binômio que expressa a fratura historicamente construída da divisão social do trabalho manual e intelectual. E no horizonte de uma educação para emancipação faz-se necessário tensionar em favor da superação dessa ruptura, na construção de uma unidade dialética, na perspectiva da práxis. Nesse sentido, a organização curricular por alternância pode ser uma estratégia interdisciplinar mediadora da práxis.

Desse modo, vislumbram-se aqui três caminhos que requerem uma abordagem interdisciplinar no curso de Licenciatura em Educação do campo: o estudo da realidade, tomando a pesquisa como um princípio educativo; a prática



em unidade com a teoria como concepção de conhecimento, assumindo o trabalho como um princípio educativo; e o vínculo efetivo entre educação e campo, alternando os espaços/tempos da formação acadêmica (Tempo Universidade) e da vivência comunitária (Tempo Escola-Comunidade) como um contínuo cuja alternância mantém unidade pedagógica dos tempos/espaços educativos.

Caminhos que se entrecruzam e multiplicam-se numa infinidade de percursos possíveis, exigindo planejamento integrado e organização coletiva do trabalho docente, sendo possível abordá-los separadamente apenas para uma exposição didática de aspectos que se integram como um processo complexo.

Estudar a realidade: a pesquisa como princípio educativo

Ao tomar a realidade como base para produção do conhecimento como um princípio básico, a Licenciatura em Educação do Campo reconhece o campo em sua totalidade como objeto de estudo e da formação do educador e assume um desafio pedagógico, cujo desenlace não cabe nos limites da tradicional organização disciplinar, requerendo novos arranjos interdisciplinares nos quais a pesquisa assume lugar privilegiado, numa relação intrínseca com o ensino, no sentido defendido por Freire (2016, p. 30) para o qual “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” e por Demo (2002, p. 50) ao afirmar que “se a pesquisa é a razão do ensino, vale o reverso, o ensino é a razão da pesquisa. O importante é compreender que sem pesquisa não há ensino”, posicionando a pesquisa como princípio científico e educativo, constituinte da formação do ser social e fundamento para sua emancipação.

A versão atual dos PPCs de Licenciatura em Educação do Campo em discussão, embora não explicitem a pesquisa como um princípio educativo, já apontam em seus objetivos a integração ensino, pesquisa e extensão num processo dialético de ação-reflexão-ação; e o desenvolvimento de pesquisas e experiências pedagógicas, tendo em vista a intervenção qualitativa na realidade das escolas do campo (UFMA, 2014). Além disso, expressam em diversos elementos de sua organização curricular e da prática docente a importância e integração da pesquisa com o ensino na formação do educador do campo.



A recorrência de atividades de pesquisa como recurso didático nos vários componentes curriculares, em especial as atividades do Tempo Escola-Comunidade; os inventários da realidade; o caderno de reflexão; os projetos de pesquisa e iniciação científica; o percurso de pesquisa monográfica, passando pelos Seminários de Pesquisa e culminando num Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), dentre outras estratégias pedagógicas, são exemplares da relevância da pesquisa e do esforço em integrá-la ao ensino e à extensão. Contudo, a ausência de um posicionamento explícito da pesquisa como princípio educativo e da integração científica desses diversos elementos, a partir de teorias pedagógicas que compreendam o currículo em sua complexidade e como unidade, restringe as potencialidades da pesquisa na direção dos objetivos citados.

Assumir a pesquisa como um princípio educativo, considerando a realidade como objeto de estudo, requer um planejamento integrado que articule as diversas estratégias de investigação num percurso formativo, conferindo unidade e intencionalidade, a partir das necessidades postas pela realidade e seus desafios epistemológicos que, por sua vez, decorrem de necessidades sociais.

O objetivo fundamental do referido planejamento interdisciplinar é compreender os fenômenos da realidade em sua totalidade e historicidade, como complexidade concreta, sabendo-se que tais fenômenos estão interligados e somente podem ser compreendidos na sua complexidade, com suas relações. São, portanto, os diferentes fenômenos relevantes da atualidade em suas correlações que interessa compreender, através de uma abordagem interdisciplinar e intersubjetiva.

Nesse sentido, corroboram as principais teorias pedagógicas que fundamentam a Educação do Campo, a saber a Pedagogia Freireana, com a proposição dos “Temas Geradores”, a Pedagogia Socialista e a organização curricular por “Sistemas de Complexos” e os instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância, a exemplo dos “Planos de Estudo” e do “Caderno da Realidade”.



Propositivamente, considera-se que a concretização da pesquisa como princípio educativo no currículo do curso poderia viabilizar-se pela organização do percurso formativo a partir de eixos integradores, representativos de aspectos da realidade camponesa, relevantes para a formação do educador do campo e potenciais articuladores de conjuntos de componentes curriculares e estratégias pedagógicas em unidades curriculares, para as quais agregariam colaborativamente os conteúdos e metodologias das diversas áreas do conhecimento, o que requer um esforço de reorganização e articulação dos componentes da matriz curricular e do trabalho pedagógico, rompendo os muros disciplinares, no intuito da compreensão da realidade, conforme mencionam Cunha e Silva (2016).

Definidos e organizados os aspectos da realidade em grandes categorias objetos de investigação e intervenção pedagógica, como temas geradores ou complexos de estudo, aqui denominados de eixos integradores, seguir-se-ia a associação de disciplinas, projetos e atividades acadêmicas específicas que se articulariam coletivamente em torno de cada eixo integrador, considerando a pertinência dos objetivos, conteúdos e metodologias específicas em relação aos fenômenos da realidade implicados, constituindo um percurso comum de formação que avançaria progressivamente para os interesses individuais de estudo, culminando no TCC e nas práticas de estágio.

Cada conjunto de fenômenos articulados em um eixo integrador, com os componentes curriculares integrados e seus respectivos docentes, formariam coletivos pedagógicos cujo trabalho interdisciplinar se orientaria por planos de atividades integradas, no sentido dos sistemas de complexos de estudos da pedagogia socialista, envolvendo o estudo dos fundamentos teórico-metodológicos das disciplinas; os fenômenos relevantes da realidade atual; o trabalho socialmente necessário e os processos de auto-organização dos sujeitos.

Desse modo, os planos de atividades integradas, no que se refere à dimensão da pesquisa, envolveriam estudos e atividades de pesquisa das disciplinas e áreas do conhecimento; a inserção em projetos e grupos de estudo e pesquisa; atividades interdisciplinares do Tempo Escola-Comunidade; e os



instrumentos de registro e sistematização, tais como os inventários da realidade, os cadernos de reflexões e a organização de portfólios; dentre outras estratégias relacionadas à pesquisa.

Vale ressaltar que a organização curricular e do trabalho pedagógico não se reduz aos planos integrados aqui propostos, sendo este apenas parte de um planejamento mais amplo onde ocorrem outros processos pedagógicos multidisciplinares ou no âmbito singular das disciplinas e demais componentes curriculares.

Transformar a realidade: a unidade teoria-prática e o trabalho como princípio educativo

Conhecer a realidade, no quadro epistemológico em que essa discussão se tece, não pode ser uma tarefa unicamente teórica, nem desinteressada. Por outro lado, também não se reduz ao empirismo raso, cuja prática redundaria num ativismo pragmático movido por interesses imediatos; mas, como filosofia da práxis, no sentido apontado por Marx nas Teses sobre Feuerbach, para o qual interpretar o mundo é necessário, mas insuficiente. Pois, o que importa é transformá-lo.

Sobre este aspecto é imprescindível o exercício concreto dos princípios basilares do Projeto Pedagógico do Curso, dentre os quais, o trabalho como princípio educativo, a unidade teoria-prática e a educação para transformação social, conforme preconizam os autores, como Makarenko, Pistrak, Shulgin, Gramsci e os contemporâneos Luiz Carlos de Freitas, Gaudêncio Frigotto, Demerval Saviani e Roseli Caldart.

Organizar o trabalho pedagógico, tanto nas Licenciaturas em Educação do Campo, quanto nas escolas do campo, nesse prisma, requer fundamentalmente pensar outra concepção de trabalho que se alarga para além do trabalho acadêmico ou restrito simplesmente à relação dual entre trabalho e educação. Para a realidade camponesa caracterizada pela negação do direito à educação em que os camponeses foram obrigados a optar pelo trabalho ou pelo estudo, esta superação é imprescindível.



Considerando ainda a forma como a escola e a universidade têm concebido trabalho e educação como atividades antagônicas, em que geralmente o processo educativo é visto como abstrato e sem significado para o mundo produtivo em que os camponeses estão inseridos; é preciso superar essa dualidade, integrando educação e trabalho como um todo dialético.

Neste contexto, é preciso entender o trabalho, enquanto ação humana que transforma a natureza e o próprio homem (Marx), gera riqueza e contribui para que o próprio homem se emancipe. Desse modo, é preciso pensar em outra concepção de trabalho aqui defendida como sendo aquela baseada no trabalho socialmente necessário e elemento de emancipação humana, na concepção cunhada por Shulgin (2013), que compreende o trabalho desenvolvido pela escola, no caso a Universidade, orientado por necessidades sociais e que produz resultados concretos; pedagogicamente relevante; e adequado às condições físicas e intelectuais dos estudantes, que é educativo por ser constituinte do ser humano como ser social e soma-se ao desafio histórico de superação da cisão entre trabalho manual e intelectual.

Assumir o trabalho como princípio educativo, educando pelo trabalho e para o trabalho, como se apresenta nos princípios do PPC da Licenciatura em Educação do Campo não se restringe à educação profissional; antes, trata-se da formação do ser humano trabalhador, conhecedor na teoria e na prática dos fundamentos e métodos das principais formas de trabalho num dado momento histórico, na perspectiva da educação politécnica. Precisa vincular-se ao contexto real do trabalho produtivo, inserindo o discente nas problemáticas concretas vivenciadas pelos trabalhadores, no âmbito da tecnologia, da organização coletiva da produção e das relações de trabalho, sob o crivo das ciências.

Novamente, aqui se depara com a necessidade de uma abordagem interdisciplinar e de organização coletiva do trabalho docente, uma vez que a prática numa relação intrínseca com a teoria, e as necessidades concretas do trabalho, em situação real de produção, não se comportam nos limites de uma única disciplina ou do trabalho docente individual.



Nesse caso, a materialização do trabalho como princípio educativo no currículo do curso de Licenciatura em Educação passa pela subordinação de algumas estratégias pedagógicas, já previstas nos PPCs, aos referidos princípios e concepções que o norteiam.

Ao situar o campo, seus territórios, culturas e sujeitos; as questões nele implicadas, suas organizações e lutas sociais; a educação, a escola e as políticas públicas de educação do campo; o trabalho e suas relações, a agroecologia e as tecnologias camponesas, como objeto de estudo da Licenciatura em Educação do Campo e da formação do educador, na perspectiva da práxis, fica evidente o lugar da prática, ressignificada como trabalho socialmente necessário, sem a qual não é possível conhecer concretamente. A prática como força material para transformação da realidade.

Nessa perspectiva, a alternância e o desenvolvimento local, pilares da Pedagogia da Alternância, requerem um planejamento que, simultaneamente, integre os tempos educativos numa unidade teoria-prática e articule conteúdos e métodos de diversas disciplinas, numa abordagem interdisciplinar, em torno de uma prática social concreta, considerando as múltiplas relações que compreendem os fenômenos da realidade em sua totalidade.

Nesse sentido, mais uma vez justifica-se a proposição de uma organização coletiva do trabalho docente, em torno de planos de atividades integradas, como estratégia pedagógica interdisciplinar que organiza, não somente o percurso formativo em torno da pesquisa; mas também, em torno do trabalho, da prática em unidade com a teoria, com a pesquisa; a partir de eixos integradores que orientariam uma trajetória coletiva e organizaria as trajetórias individuais que se seguiriam com os Estágios Curriculares Obrigatórios e os TCC's.

O planejamento individual ou multidisciplinar dos componentes curriculares se articulariam com planejamentos coletivos interdisciplinares que, dentre outros elementos, organizariam a prática pedagógica como componente curricular e as atividades de extensão na forma de componente curricular, ambas exigências das diretrizes curriculares para formação de professores, podendo integrar, ainda, projetos de iniciação à docência, de residência pedagógica, de



extensão e outras iniciativas que tenham uma dimensão prática como as místicas, a organicidade das turmas e as atividades coletivas de autosserviço necessárias no Tempo Universidade.

Vínculo efetivo entre educação e campo: organização por alternância como unidade pedagógica dos tempos educativos

301

Por fim, um terceiro caminho, para a abordagem interdisciplinar proposta, passa pela especificidade do curso de Licenciatura em Educação do Campo, no que lhe dá origem: a Educação do Campo. Dito melhor, a intrínseca relação entre Educação e Campo reivindicada a partir dessa concepção.

Do que já foi exposto nas seções anteriores, a Licenciatura em Educação do Campo tem centralidade no campo como objeto de teoria e prática, encontrando na pesquisa e no trabalho como princípios educativos possibilidades pedagógicas para concretização da unidade educação-campo, como particularidade da unidade teoria-prática.

Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância oferece uma organização curricular que viabiliza essa articulação, possibilitando um percurso formativo que integra o lugar da educação formal aos espaços de vivências do campo, Universidade e Escola-Comunidade, como dois tempos/espacos que alternam-se num único processo formativo, integrando teoria-prática, cuja complexidade demanda um arranjo curricular e organização pedagógica interdisciplinar em coerência com referida concepção.

Para tanto, o ponto de partida precisa ser a organização coletiva do trabalho pedagógico, do planejamento à sua execução, para o qual sugere-se a construção de planos de atividades integradas compondo os coletivos de trabalho interdisciplinar, a partir do vínculo entre as disciplinas, seus objetivos, conteúdos programáticos e metodologias; projetos de pesquisa, ensino e extensão; e demais atividades acadêmicas específicas, com os eixos integradores organizadores dos fenômenos da realidade do campo que seriam objeto de estudo e prática. Vale ressaltar que a organização do trabalho coletivo requer o fortalecimento de uma cultura dialógica entre os sujeitos, explicitando



suas concepções, compartilhando informações e buscando as interações disciplinares possíveis no trabalho colaborativo.

Além da organização coletiva do trabalho docente, a efetivação da alternância requer o uso sistemático de instrumentos pedagógicos que possibilitem o acompanhamento do Tempo Escola-Comunidade e sua integração com o Tempo Universidade, considerando o que historicamente vem se consolidando nas experiências dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), dentre os quais destacam-se os Planos de Estudo, que permitem aos estudantes organizar o estudo/intervenção na realidade ao longo do seu percurso de formação; os Cadernos da Realidade ou Cadernos de Reflexão, onde registram sistematicamente os fatos relevantes de sua experiência educativa e os aprendizados construídos pela reflexão; o uso de Portfólios como forma de documentação e organização dos materiais produzidos ou utilizados ao longo da trajetória acadêmica; os Seminários ou Assembleias no início e final de etapas, a fim de organizar a transição, assegurando continuidade dos tempos educativos e o compartilhamento dos aprendizados. Em todos os casos, acumulando para a produção do TCC e das vivências do Estágio Curricular Obrigatório.

Nessa proposição, as atividades do Tempo Escola-Comunidade e a respectiva carga-horária se destinariam, prioritariamente, para atividades integradas interdisciplinares, instituídas como práticas como componente curricular e atividades de extensão na forma de componente curricular, não somente cumprindo as exigências das diretrizes curriculares específicas, mas como trabalho socialmente necessário, efetivando a relação teoria-prática, por meio de um movimento dialético caracterizado pela dinâmica ação/reflexão/ação, conforme preconiza Gimonet (2007). Aqui é importante enfatizar que não se trata de uma relação dual em que o primeiro se torna ponto de partida para chegar-se ao outro, mas trata-se de um movimento sincrônico em que ação/reflexão/ação estão dialeticamente articulados por meio do movimento da práxis.

Considerando ainda aquilo que Luckesi (2014) argumentou quando afirmou que para formar interdisciplinarmente é preciso que o educador seja



formado interdisciplinarmente, acredita-se que a referida proposta permite construir espaços e momentos, simultaneamente, formativos para os educadores e estudantes do curso.

Por fim, há de se considerar que, se tratando de trabalho socialmente necessário, as atividades de pesquisa e trabalho/prática/extensão desenvolvidas no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo referem-se, prioritariamente, às práticas sociais do trabalho docente na educação básica, sobretudo nos anos finais do ensino fundamental e médio, nas áreas de aprofundamento do curso e nos processos de gestão da escola do campo; no trabalho de educação popular nas organizações camponesas; e no trabalho camponês, da produção agrícola, de base agroecológica, que se desenvolve concretamente imbricado na complexidade da dinâmica social do campo, com seus desafios e lutas protagonizados pelos trabalhadores camponeses, educadores do campo e suas organizações, com os quais é imprescindível a construção de relações interinstitucionais.

Considerações

Movidos pela necessidade de qualificar as concepções, finalidades e metodologias para uma abordagem interdisciplinar nos PPCs de Licenciatura em Educação do Campo da UFMA, partiu-se de um estudo teórico revisando a literatura sobre o tema, a partir do qual chegou-se ao reconhecimento da polissemia da categoria interdisciplinaridade, como expressão de diferentes concepções ontológicas, epistemológicas e pedagógicas, exigindo um posicionamento crítico em relação à disciplinaridade e à interdisciplinaridade.

Em geral, o termo refere-se ao conhecimento em sua produção ou ensino, na interação e mutualidade entre os campos disciplinares, não prescindindo da organização disciplinar. Pressupõe o diálogo entre diversos, mas é historicamente determinado pela fragmentação do trabalho moderno, que não tem como ser resolvida apenas no plano epistemológico e pedagógico.

O estudo de documentos e textos teóricos que fundamentam as origens do curso de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil e das versões atuais dos PPCs em discussão apontam para necessidade de coerência entre a



abordagem interdisciplinar adotada e as concepções filosóficas e políticas que fundamentam o curso e a Educação do Campo, de modo geral, e com a realidade concreta do campo como totalidade diversa e complexa, com ênfase na atualidade do trabalho camponês, sua organização e suas múltiplas relações.

Nesse sentido, a argumentação tecida buscou sustentar três afirmações: a importância das disciplinas, sobretudo, os seus fundamentos teórico-metodológicos; a opção de organização multidisciplinar por área do conhecimento das Licenciaturas em Educação do Campo, tendo em vista projetar uma nova organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo; e a interdisciplinaridade como necessidade em virtude do estudo de conhecimentos produzidos interdisciplinarmente e da natureza complexa da realidade que se busca compreender, que exige o esforço de uma práxis intersubjetiva e interdisciplinar.

Particularmente em relação à abordagem pedagógica interdisciplinar no curso, destacaram-se duas possibilidades: como meio necessário ao estudo de conhecimentos produzidos interdisciplinarmente, a partir das exigências da atualidade sócio-histórica do campo, no âmbito do território camponês, tais como a agroecologia e a própria educação do campo; e da interdisciplinaridade como uma necessidade para compreensão da realidade em sua totalidade dialética, cujo conhecimento se constitui na unidade teoria-prática, e cuja compreensão objetiva transformar essa realidade da vida, do trabalho, da educação, da escola do campo. Em ambos os casos, a chave comum é a realidade e a necessidade de compreensão de suas múltiplas determinações tendo em vista sua transformação, reivindicando uma concepção de interdisciplinaridade como práxis.

Diante disso, vislumbram-se três caminhos orientadores dos possíveis arranjos curriculares para uma abordagem interdisciplinar no curso de Licenciatura em Educação do campo, na perspectiva citada: o estudo da realidade, tomando a pesquisa como um princípio educativo; a prática em unidade com a teoria como concepção de conhecimento, assumindo o trabalho como um princípio educativo; e o vínculo efetivo entre educação e campo, alternando os espaços/tempos da formação acadêmica (Tempo Universidade) e



da vivência comunitária (Tempo Escola-Comunidade) como um contínuo cuja alternância mantém uma unidade pedagógica dos tempos/espços educativos.

Caminhos que se entrecruzam e multiplicam-se numa infinidade de percursos possíveis, exigindo planejamento integrado e organização coletiva do trabalho docente, sendo possível abordá-los separadamente apenas para uma exposição didática de aspectos que se integram como um processo complexo.

Para tanto, o ponto de partida precisa ser a organização coletiva do trabalho pedagógico, do planejamento à sua execução, para o qual sugere-se a construção de planos de atividades integradas compondo os coletivos de trabalho interdisciplinar, a partir do vínculo entre as disciplinas, seus objetivos, conteúdos programáticos e metodologias; projetos de pesquisa, ensino e extensão; e demais atividades acadêmicas específicas, com os eixos integradores organizadores dos fenômenos da realidade do campo.

Vale ressaltar que tais eixos, não se restringiriam a um elenco de assuntos tematizados teoricamente, mas a uma delimitação e organização de aspectos da realidade, situando o campo, seus territórios, culturas e sujeitos; as questões nele implicadas, suas organizações e lutas sociais; a educação, a escola e as políticas públicas de educação do campo; o trabalho e suas relações, a agroecologia e as tecnologias camponesas, como objetos de estudo e de intervenção pedagógica da Licenciatura em Educação do Campo e da formação do educador, na perspectiva da práxis.

Desse modo, os planos de atividades integradas teriam como objetivo fortalecer a integração entre os diversos componentes curriculares, potencializando a relação teoria-prática, a organização multidisciplinar do trabalho pedagógico e a abordagem interdisciplinar, articulando ensino-pesquisa-extensão, a partir de fenômenos relevantes da realidade camponesa e da educação do campo, em particular, da escola do campo.

Os referidos planos integrariam grupos de componentes curriculares das três áreas do conhecimento; as 400 horas de prática como componente curricular e as atividades de extensão na forma de componente curricular, prioritariamente na carga horária do Tempo Escola-Comunidade; os



componentes de estágio curricular obrigatório; os componentes de seminários de pesquisa e TCC; Projetos de pesquisa, ensino e extensão.

Certamente que a abordagem interdisciplinar proposta não se viabiliza sem o dispêndio de tempo e esforço em conhecer a realidade do campo, os fenômenos relevantes e suas relações; em analisar os planos de ensino dos componentes curriculares e as possibilidades de interação; em manter uma dinâmica sistemática de formação continuada dos docentes e uma organização coletiva do trabalho pedagógico, pautada no diálogo honesto e qualificado entre os pares e no trabalho colaborativo.

Referências

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018.** Estabelece Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

CALDART, Roseli Salete (org.). **Caminhos para transformação da escola:** reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010, pág. 127-154 (Cadernos do Iterra n. 15, setembro 2010).

_____. 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 Editora, 2011(Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5). p. 95 – 121.

CUNHA, Maria Bernadete de Melo Cunha; SILVA, José Luís de Paula Barros. Complexos temáticos na formação de professores do campo. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 171-188, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n61/1984-0411-er-61-00171.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2020.

DEMO, Pedro. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro:** efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 54ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.



_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In.: **Educação e Realidade**. Porto Alegre: 18(2), jul/dez, 1992, p. 63-72.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, Paris: Vozes, Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2007.

JANTSCH, Ari Paulo, BIANCHETTI, Lucídio (orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KRUPSKAYA, Nadejda Konstantinovna. **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. **Entreideias**, Salvador. v. 3. n. 2., 2014. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/download/9168/8976>. Acesso em: 12 mai. 2020.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo e Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p.468-474.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SHULGIN, Viktor Nikolaevich. **Rumo ao politecnismo** (artigos e conferências). São Paulo: Expressão Popular, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Projeto Político-pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza e Matemática**. Bacabal/MA, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e Interdisciplinaridade. In: MOREIRA, Antonio Flávio B. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papyrus, 1997 p. 59-102.

Sobre os autores

Paulo Roberto de Sousa Silva

pauloroberto.ce@gmail.com

Possui Mestrado em Educação Brasileira, pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Especialização em Trabalho, Educação e Movimentos Sociais, pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz



(Fiocruz); Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento, pela Universidade de Brasília (UnB); e Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Atua como Professor Assistente, no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Tem experiência e interesse, principalmente, em Educação Popular e Movimentos Sociais; Educação e Escola do Campo; Trabalho e Educação; e Juventude.

Raimundo Edson Pinto Botelho

raimundobotelho@yahoo.com.br

Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal do Maranhão (2001). Mestrado em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2010). Doutorado em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Maranhão em 2017. Atua como docente da Universidade Federal do Maranhão, na Coordenação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Campus III, Bacabal/MA. Suas produções estão voltadas para Geografia, nas áreas de Agrária e Econômica, dando ênfase aos aspectos ligados à dinâmica territorial, das lutas sociais, Políticas Públicas, relações de trabalho e Educação do Campo.



Educação Infantil do Campo: trajetória das políticas educacionais e suas implicações no cotidiano das instituições escolares

Childhood Education in Rural Areas: trajectory of public policies and implications in the daily routine of educational institutions

Leomárcia Caffé de Oliveira Uzêda
Elizabeth Pereira Barbosa

Resumo: Este artigo faz uma análise das políticas educacionais para Educação do Campo no Brasil e do processo de implementação dessas políticas na Educação Infantil do Campo estabelecendo uma interface entre o itinerário legislativo e os possíveis desdobramentos no cotidiano das instituições que acolhem crianças de zero a cinco anos, da zona rural. Trata-se de um recorte da pesquisa “Educação infantil na zona rural: caracterização e análise do cenário de implementação das políticas de educação do campo no município de Feira de Santana”, realizada pelo Centro de Estudos e Documentação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana. Para compreender a realidade da Educação da Infantil na zona rural foi preciso contextualizar o movimento das políticas públicas e reconhecer o ordenamento jurídico como um dos instrumentos viáveis de luta. O presente trabalho baseia-se em análise bibliográfica e documental dos marcos legislativos para delimitar a responsabilidades das esferas municipal, estadual e federal com a qualidade da oferta e permanência das crianças na escola (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 1998; BRASIL, 2002; BRASIL, 2009, BRASIL, 2010). Os resultados da pesquisa indicam que há avanços em direção ao cumprimento das normas estabelecidas no ordenamento jurídico nacional, mas que ainda há um fosso em direção ao alcance de uma Educação Infantil do Campo de qualidade respeitando as especificidades socioculturais, as necessidades formativas e educacionais das crianças.

Palavras-chave: Educação do Campo; Ordenamento Jurídico; Políticas Educacionais; Educação Infantil do Campo.

Abstract: This paper analyzes the public policies for Rural Education in Brazil and the implementing process of these policies in Childhood Education by establishing an interface between the legislative itinerary and the possible impacts in the daily life of institutions that assist children from zero to five years old. This study is an excerpt from the research “Childhood education in rural areas: characterization and analysis of the scenario for implementation of rural educational policies in the municipality of Feira de Santana”, carried out by the Center for Studies and Documentation in Education at the Feira de Santana State University. In order to comprehend the surroundings of Childhood Education in Rural areas, it was necessary to contextualize the changes in public policies and acknowledge the judicial order as a viable instrument towards fighting for social rights. The present work is based on bibliographic and documentary analysis of the legislative marks to delimit the responsibilities of the municipal, state and federal spheres regarding the enrollment capacity and the children’s permanence in school. (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 1998; BRASIL, 2002; BRASIL, 2009, BRASIL, 2010). The research results indicate that there are improvements concerning the fulfillment of norms established in the national judicial order, but there is still a gap



towards the achievement of quality childhood education in regard to the sociocultural specificities, as well as, the children's formative and educational needs.

Keywords: Rural Education; Judicial Order; Educational Policy; Childhood Education.

Introdução

310

O propósito deste trabalho é apresentar uma análise das políticas para Educação do Campo (EC) a nível nacional estabelecendo uma interface entre o itinerário legislativo e seus desdobramentos no cotidiano de crianças que vivenciam a Educação Infantil (EI) na Zona rural.

Abordar a temática infância no contexto educacional é uma tarefa complexa, uma vez que envolve outras dimensões, para além da dicotomia cuidar e educar, das políticas de formação destinadas aos profissionais, dos desafios e dilemas existentes na docência nesta etapa de ensino, entre outras questões. Para compreender a infância e o processo de escolarização no território rural é necessário considerar as singularidades e especificidades próprias deste grupo de ensino.

Trata-se de um tema ainda pouco investigado cuja produção na literatura ainda é escassa, remetendo-nos a necessidade não só de discutir o mesmo, mas apontar proposições para as crianças e infância que povoam a Educação Infantil do Campo (EIC). Diante disso, refletir sobre itinerário legislativo e a implementação de políticas para a educação das crianças do Campo é algo premente. A discussão gira em torno da defesa de que a educação escolar é obrigação do Estado, direito das crianças e que precisa contribuir para o desenvolvimento, aprendizagem das diversas linguagens, valorização dos saberes e culturas das infâncias do campo.

Quanto à concepção de infância, no presente texto, concebe-se a mesma enquanto categoria social, histórica e geracional. A criança, aquela que se assenta na infância, é compreendida como sujeito histórico, social, de direitos e produtor de cultura. (KRAMER, 1996; KUHLMANN Jr, 2000; LAJOLO, 2009; BARBOSA, 2015; UZÊDA, 2013).

A Educação do Campo é compreendida como uma política educacional de lógica sociocultural, sendo específica e voltada para os sujeitos do campo,



devendo dialogar, também, com as demandas da educação para a infância em seus contextos institucionais. O “campo” é compreendido como um espaço de produção, criação e vida com relação direta ou indireta com a cidade, como já anunciado pelo Movimento de Articulação por uma Educação do Campo. (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2008; MUNARIM, 2008; CALDART, 2012; UZÊDA, 2013).

A Educação Infantil do Campo é compreendida como um movimento em construção, política pública que vivencia a interface entre conhecimentos, conteúdos, objetivos, entre outros aspectos mais gerais e específicos da Educação Infantil com políticas públicas voltadas para Educação do Campo. (SILVA, PASUCH, SILVA, 2012; BARBOSA, GEHLEN, FERNANDES, 2012)

O ordenamento jurídico é concebido aqui como instrumento viável de luta, como um caminho para desvelar os impasses, as disputas e os marcos na constituição da educação. Do ponto de vista social impulsiona o cumprimento de obrigações e, portanto, a conquista de direitos. (BARBOSA, 2015).

No presente texto para compreender quais as implicações das políticas para EIC no cotidiano de instituições escolares em zonas rurais parte-se de uma análise bibliográfica e documental que aponta a trajetória do ordenamento jurídico e documentos oficiais sobre a Educação do Campo e Educação Infantil do Campo.

Toma-se como marco inicial, a Constituição de 1988 que declara no art. 205 “educação é direito de todos, do estado e da família”, imprimindo demandas indispensáveis para os sistemas de educação e para sociedade civil que passa a ter garantias legais de acesso à educação.

No mesmo sentido de ampliação de direito a educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96, estabelece no Art. 28, a necessidade de adaptações na oferta de educação básica para a população rural, considerando os conteúdos, metodologias, organização escolar própria, adequação do calendário e a organização do trabalho pedagógico à natureza do trabalho na zona rural. Tais marcos legais incidiram na elaboração e implementação de outros documentos que, timidamente, tocaram em pontos significativos sobre a EIC.



O texto está organizado em duas seções: na primeira, abordamos a trajetória da Educação do Campo a partir de ordenamento jurídico já apresentando a interface com EIC; na segunda seção, analisamos os desdobramentos e implicações de tais políticas no cotidiano das crianças que habitam a zona rural e frequentam instituições de Educação Infantil em tais territórios.

Compreende-se e defende-se que políticas públicas sejam criadas e implementadas com a intenção de contribuir com a vida das infâncias do campo, que além do direito a aprendizagem de qualidade conforme estabelece a legislação, carecem de garantias e condições de acesso e continuidade em seus territórios rurais.

Educação Infantil do Campo: a trajetória de um ordenamento jurídico

A Educação do Campo vem conquistando através de muitas lutas o seu espaço no cenário educacional brasileiro, mas especificamente nas décadas finais do Século XX o movimento em prol de uma Educação do Campo tem ampliado o debate voltado para as realidades e cultura dos povos do campo. Essa discussão ganhou maior visibilidade, conquistou avanços qualitativos evidenciando a necessidade e importância de considerar as especificidades da educação em territórios rurais.

Fruto das lutas dos movimentos e organizações sociais dos trabalhadores rurais, a Educação do Campo imprime uma nova concepção no que concerne ao campo e aquele que o habita. De acordo com Souza (2008, p.1096)

[...] O marco da inserção da educação do campo na agenda política e na política educacional pode ser indicado a partir da LDB 9394/96, ao afirmar, em seu artigo 28, a possibilidade de adequação curricular e metodologias apropriadas ao meio rural; flexibilizar a organização escolar, com adequação do calendário escolar. Na sequência, houve a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Se considerarmos as contendas em volta da Educação do Campo, veremos que é um conceito “relativamente recente”, e que segundo Caldart (2009, p.39) nasce “como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive



no/do campo”. (CALDART, p.39). A autora ainda destaca que a Educação do Campo “surgiu como contraponto de práticas, construção de alternativas, de políticas, ou seja, como crítica projetiva de transformações”. (CALDART, p.39).

A EC emerge das lutas dos trabalhadores e trabalhadoras rurais que passaram a reivindicar seus direitos e por um protagonismo que lhe fora negado, invisibilizado por décadas. Os movimentos sociais juntamente com sindicatos rurais vêm se organizando em defesa do direito à terra e à educação dos povos do campo, que até então não tomou o espaço educacional de maior visibilidade. A terminologia política “Educação do Campo” insurge para romper com os modelos existentes de educação, nos quais os sujeitos do campo em sua totalidade são vistos como os atrasados, recebendo como protótipos educacionais um modelo urbanocêntrico.

Se na zona urbana, identifica-se o colapso dos serviços públicos destinados à população, na zona rural não é diferente, agravando-se em determinadas dimensões os mesmos aspectos, uma vez que se constitui no local onde se intensifica bolsões de pobreza, miséria, disparidades e a exclusão social, ou seja,

[...] este cenário atravessa a história de cinco séculos a serviço do projeto de desenvolvimento brasileiro. E dentro dele a história de subordinação e luta vai sendo construída e pouco esclarecida. [...] É no início do século XX que quando o rural busca o urbano, desejando os louros do que se chamava desenvolvimento, que a construção desse hiato urbano/rural se estabelece. Ironicamente, são os que migram, os que se deslocam que chamam relativa atenção para a condição do rural que deixaram para trás. (CAVALCANTE, 2007, p.24).

O excerto ilustra o panorama de desigualdades e condições de vida que historicamente traduz o modo de vida rural no país. E, no que tange o âmbito educacional, ainda são muitos os problemas enfrentados na área rural, a exemplo de transposição da realidade urbanocêntrica para as escolas rurais, dificuldades de acesso e permanência nas escolas, desvalorização da cultural local, currículo escolar vivenciado e reproduzido a partir da realidade da cidade, em detrimento de uma supervalorização da vida urbana, entre outras questões.

A Educação do Campo integra a ação por educação ao conjunto das lutas pela mudança da qualidade de vida dos povos camponeses, se estabelecendo



em uma alternativa de caráter sociopolítico, cultural e pedagógico que procura pelo meio de políticas públicas o direito a uma escola no campo e também do campo, que pondere os conhecimentos de educação, a identidade e a realidade dos povos que compõe o território rural brasileiro (CAVALCANTE, 2010; ARROYO, CALDART, MOLINA, 2008; UZÊDA, 2013; CAVALCANTE, BARBOSA, REHEM, UZÊDA, 2014).

As ações políticas e contínuas dos movimentos sociais por uma educação do e no campo, procuram contribuir na constituição da identidade dos múltiplos sujeitos que vivem este campo. Nesse sentido, as escolas do campo têm um papel importante de fortalecer o sentimento de pertença desses sujeitos e de articular os conhecimentos produzidos historicamente na sociedade com os construídos histórica e culturalmente pelas comunidades das quais estes sujeitos fazem parte.

Entre movimentos específicos em prol da Educação do Campo, encontra-se a busca pela qualidade da Educação Infantil nos territórios rurais. Quem são as crianças e infâncias que habitam o campo, os mais variados territórios rurais? Que escolas estão sendo forjadas para elas? A EIC se constitui como um movimento recente, que vem ganhando espaço em cenários públicos e se apresenta como uma necessidade e reivindicação dos povos do campo, que engajados nos movimentos sociais anseiam uma educação de qualidade para os seus filhos logo na primeira infância. A pauta por uma EIC de qualidade precisa ser considerada, respeitada.

A expressão Educação Infantil do Campo será apresentada no decorrer do texto, por opção política, mas também porque,

[...] Uma educação infantil do campo de qualidade... necessita considerar novas questões, construindo um cenário de relações positivas da criança com suas origens e lugares de vida, consigo mesma e com o seu grupo de referência, valorizando suas experiências cotidianas. [...] Oferecer uma educação infantil que não seja profundamente comprometida com a valorização dos saberes dos povos do campo significa: colocar as crianças do campo em posições de inferioridade; reiterar os estereótipos, preconceitos e as concepções do senso comum sobre o homem/mulher do campo; abrir mão de usar do processo pedagógico para o questionamento, no cotidiano com as



crianças, dessas imagens e estereótipos. (SILVA, PASUCH, 2010, p.4)

Para compreender a realidade da educação das crianças pequenas na zona rural, é preciso contextualizar o movimento de políticas públicas e reconhecer o ordenamento jurídico como um instrumento viável de luta. Os pressupostos para análise nesse texto consideram que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e precisa assegurar o desenvolvimento pleno das crianças de zero a cinco anos de idade. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no seu Art. 29º:

[...] A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996)

Como incita Barbosa e Almeida (2019) é digno de nota aqui delimitar a responsabilidades das esferas municipal, estadual e federal com a qualidade da oferta e permanência das crianças na escola. Neste caso, a Educação Infantil é responsabilidade dos municípios que em conformidade com a Lei 9.394/96 estabelece no Art.11 que:

[...] Os Municípios incumbir-se-ão de: V-oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996).

Atentando-se ao ordenamento jurídico, as ações da escola, família e comunidade são indissociáveis para que haja uma educação de qualidade no território rural. A mesma lei estabelece no Art. 28, a necessidade de adaptações na oferta de educação básica para a população rural e determina que os sistemas de ensino promovam as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região. O artigo da lei assevera o dever dos estabelecimentos de ensino em assegurar tais adaptações e dispõe que:



- 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.
(BRASIL,1996)

Considerando o artigo supracitado, está prescrito em lei, que a Educação do Campo é necessária, e para que ela aconteça com qualidade os estabelecimentos de ensino devem fazer as adaptações indispensáveis. Assim, deve ser considerada com todas as suas especificidades, enfatizando a importância da permanência na escola e as aulas precisam ser ministradas despertando nos alunos da zona rural o prazer e o encanto em aprender.

Embora os movimentos voltados para uma Educação do Campo de qualidade e que reivindicam escolas no/do campo que atendam suas reais necessidades, ainda existe um caminho longo a se avançar. E quando nos reportamos à Educação Infantil em zonas rurais, há um agravamento, dada a invisibilidade que a infância ocupa nesses espaços historicamente. De acordo com Silva; Pasuch, Silva (2012, p.51),

[...] não se pode oferecer à criança do campo uma educação voltada para uma criança abstrata, sem contexto. Esse contexto é o campo significativo para seu desenvolvimento e precisa dialogar com as formas de educá-la em espaços públicos e coletivos. Daí falar em “Educação Infantil do Campo”.

A Educação Infantil é um direito das crianças independentemente de serem dos territórios rurais. Mas, em sendo, é preciso garantir uma educação de qualidade a infância do campo, com o intuito, entre outros, de dar sentido as experiências vividas e que fazem parte do seu meio social e cultural. Uma EIC que valorize e potencialize as crianças mirando sua formação humana e seu desenvolvimento irrestrito, avigorando a ideia de que são produtores de conhecimento e cultura.

No que se refere ao campo educacional para as crianças que habitam o território rural, o acesso e permanência na EIC permanece um desafio constante. Não só o ingresso, mas o atendimento, cuidado e educação da infância nesses espaços seguem também, na atual circunstância política-social-econômica do



país e do mundo, o imperativo de ressignificação dos conceitos de uma educação, currículo, gestão escolar, práticas pedagógicas, aspectos infraestruturais, entre outras dimensões, que envolvem o cotidiano infantil nas escolas rurais. (CAVALCANTE, BARBOSA, REHEM, UZÊDA, 2014; SILVA; PASUCH, SILVA, 2012).

No âmago desse desafio fica a importância de fazer o debate sobre as condições materiais para a oferta e permanência na EIC com uma visão ainda mais criteriosa e de investigações que considerem concepções envolvidas no seu processo de constituição, já que é um movimento em construção, a saber: visões de infância, criança, docência, Educação do Campo e Educação Infantil que acendem ponderações e a precisão de abranger sua complexidade. (SILVA, PASUCH, 2010).

A despeito da apreciação acerca dos avanços alcançados ao longo da trajetória das políticas no Brasil, no que diz respeito a EIC, também é imprescindível maior investimento em políticas que considerem as crianças do campo, assim como outras ações unidas diretamente aos sujeitos que vivem o dia a dia escolar nos territórios rurais. A EIC se estabelece como um movimento recente, que vem ganhando espaço em cenários públicos como uma necessidade e exigência dos sujeitos do campo, que almejam uma educação de qualidade desde a primeira infância.

Quanto a EI, no Brasil, observa-se no itinerário legislativo avanços no campo da proteção da infância e na criação de leis, após a Constituição de 1988, que amparam as mesmas, a exemplo do Estatuto da Criança e Adolescente, Lei Nº 8.069/1990 (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), Os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 1998), Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil (BRASIL, 2006), Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil (BRASIL, 2006a), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009) que apontam em seus textos melhorias e avanços no âmbito geral da educação para as crianças e infâncias brasileiras. Entretanto, não dão conta, ainda, de reservar o debate e assegurar especificidades das crianças que habitam o rural. É a partir da década



de 2000, que a discussão da Educação Infantil do Campo (EIC), vai se ampliar e ganhar certo espaço no cenário das políticas públicas educacionais, ainda que timidamente.

Avaliando ações implementadas no contexto das políticas educacionais para EC encontramos, por exemplo, a aprovação pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) do Parecer 36/2001 e da Resolução 01/2002 através do Conselho Nacional de Educação que instituiu as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo, pleiteadas a partir da I Conferência Nacional sobre Educação do Campo. Ainda em 2002 foi elaborado o Parecer CNE/CEB 21/2002 que solicita análise da possibilidade de reconhecimento nacional das Casas Familiares Rurais.

Um elemento expressivo para infância do campo são Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – DOEPEC, (Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002) que reconhecem o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais para a construção da identidade da população rural. As Diretrizes no seu art.2º indica que:

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

Trata-se de um documento importante para a Educação do Campo, pois se ocupa de orientações e da organização das escolas do campo. Neste mesmo ano, a Resolução nº 02, constituiu diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

Nos anos seguintes, outros avanços podem ser evidenciados, como em 2003, quando foi criado um Grupo Permanente de Trabalho (GPT); em 2004 foi implantada a Coordenadoria Geral da Educação do Campo na esfera da SECAD-MEC que promovia discussões, debates e eventos voltados para a



temática, a saber: a II Conferência nacional por uma educação do Campo, I, II e III Encontro nacional de Educação do campo ocorridos na sequência em 2006, 2008 e 2010. Ainda no ano de 2006 foi elaborado o Parecer CNE/CEB 1/2006 (BRASIL, 2006b) que aborda sobre dias letivos para aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares por Formação da Alternância (CEFFA), sendo que nos anos seguintes foram criados o Parecer CNE/CEB 23/2007 (BRASIL, 2007) relativo à Consulta referente às Orientações para o Atendimento da Educação do Campo e a Resolução CNE/CEB 03/2008 que estabelece Diretrizes Complementares Normas e princípios de políticas públicas para o atendimento da Educação Básica do Campo.

A despeito das aquisições e melhorias das políticas públicas na educação a nível geral, e especificamente na Educação do Campo, no que tange as crianças que vivem no território rural existiu certa supressão no processo de organização e elaboração das leis, de programas, de campanhas educacionais, por exemplo. Ainda sobre a Educação Infantil do Campo o Parecer das DOEBEC apresenta mais dois artigos, que pontualmente citam esta etapa de ensino nos territórios rurais, a saber:

[...] Art.6º O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico. (BRASIL, 2002, p. 22)

[...] Art. 12 O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos artigos 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções N° 3/1997 e N° 2/1999, da Câmara da Educação Básica, assim como o parecer do Pleno do Conselho Nacional de Educação, a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 2002, p. 24)

O Art. 2º do Parecer da DOEBEC comenta sobre o acesso às modalidades de ensino, enquanto que o Art. 12 alerta para necessidade de



professoras (es) formadas (os) em licenciaturas, mas não distinguem para necessidade de que tais cursos considerem também temas, conteúdos, metodologias que ouçam os sujeitos que habitam o campo.

Outro dispositivo que anuncia pequenas citações sobre a Educação Infantil é a Resolução CNE/CEB nº2/2008, que “Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do campo”. (BRASIL, 2008). A resolução reafirma o Artigo 2º do Parecer CNE/CEB n.36/2001, corroborando, que as modalidades de ensino serão oferecidas nas próprias comunidades rurais, entretanto deveriam evitar “os processos de nucleação de escolas e de deslocamentos das crianças”. (BRASIL, 2008, p.1)

Além disso, a Resolução CNE/CEB nº02/2008 no § 2º do Art. 3 destaca que “em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2008, p.2). Apesar de se constituírem em conquistas, não há um maior esclarecimento ou sinalização de alternativas para evitar as práticas de nucleação e/ou deslocamento das crianças, experiências constantes nos territórios rurais do nosso país.

Em 2009, as Diretrizes Nacionais da Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 1/1999 - DCENEI) são revisadas através da Resolução CNE/CEB nº 5/2009 e se articulam com as Diretrizes Nacionais da Educação Básica, sendo que a primeira reúne princípios que devem ser analisados a partir de orientações sobre “as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares” (BRASIL, 2009, p.1) para Educação Infantil em todo o território nacional. Ainda em 2009, incluímos a elaboração de uma Emenda Constitucional, a de Nº 59 de 11 de novembro de 2009 que prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos, aconselha o atendimento em todas as etapas da educação básica por meio de programas suplementares entre outras mudanças. Essas duas últimas sugerem diretamente sobre a Educação Infantil do Campo quando, se na categoria de opção da família no que tange a matrícula já encontrávamos quadros precários



no atendimento das crianças, imaginemos quando essa etapa da educação básica se torna obrigatória.

No ano de 2010 podemos apontar dois dispositivos legais que também incidem sobre a Educação Infantil do Campo, entre eles a Resolução Nº 04/2010 que Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e Resolução Nº 06/2010 Diretrizes Operacionais para matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. No capítulo II, Seção IV há um direcionamento específico para a modalidade Educação do Campo, contudo ainda são poucas as considerações acerca desta,

[...] Art. 35. Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes 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.

[...] Art. 36. A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

[...] Parágrafo único. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ser acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante. (BRASIL, 2010)

Há que se observar que os dispositivos não tocam na especificidade da infância do campo, tão pouco a Seção I do mesmo documento, mesmo tratando da primeira etapa que é a Educação Infantil. Constitui-se em avanço sim, mas tímido, uma vez que é necessário pensarmos que Educação Infantil para as crianças do campo.



O fato é que o sentido da infância e da Educação Infantil no âmbito rural passa a materializar um objeto de estudo de inegável importância, principalmente pelas lacunas teórico-metodológicas, pela realidade das instituições escolares, de políticas públicas que o tema aponta, que têm desdobramentos incidentes no cotidiano das instituições que atendem a EIC.

Políticas para Educação Infantil do Campo e o cotidiano de instituições escolares: considerações sobre o debate

A análise empreendida até aqui cumpre uma função de apresentar parte das lutas do povo do campo, dos movimentos sociais e sociedade civil delineada por um ordenamento jurídico que versa sobre a Educação do Campo, de maneira geral, e tem implicações diretas na Educação Infantil do Campo. Mas, para estabelecer uma interface entre o itinerário legislativo e os possíveis desdobramentos no cotidiano das instituições que acolhem crianças de zero a cinco anos, da zona rural é preciso analisar a intensidade do movimento na implementação das políticas.

É importante delimitar que todos os condicionantes dessa implementação estão relacionados à lentidão dos municípios, que de acordo com a lei estão incumbidos de ofertar a Educação infantil. De modo geral legitimam uma organização escolar urbanocêntrica, sem problematizar o calendário e sua adequação aos ciclos agrícolas e às condições climáticas de cada região. Essa constatação denota uma lógica vinculada à economicidade de recursos financeiros, pois com um calendário e horários unificados para todas as crianças matriculadas na rede municipal, implica principalmente no menor investimento nas condições materiais para oferta do ensino neste setor. Atrelados a necessidade de cumprimento deste calendário unificado, definido por iniciativa da gestão municipal, as instituições escolares do campo passam a ter ainda maiores dificuldades em organizar os currículos adequando-os às reais necessidades da vida e do trabalho rural.

Assim, a despeito dos avanços do ordenamento jurídico para a educação do campo é importante frisar que, isso não é sinônimo de garantia de tais direitos. Existe um fosso entre o que preconiza a lei e o que verdadeiramente é



assegurado ao cidadão. Afinal, os documentos possuem uma linguagem cifrada e pouco discutida por familiares e comunidade no meio rural. Com isso as informações ficam concentradas nos cursos de formação de professores que por sua vez, não alcançam os sujeitos que atuam nas escolas do campo.

Em termos globais, de acordo com Barbosa e Almeida (2019) os cursos de formação de professores historicamente estiveram direcionados ao espaço urbano, com currículos e práticas pedagógicas inspiradas em modelos de vida social, também urbano. Assim, as referências de lutas dos povos das águas, dos campos e dos quilombos estiveram esquecidas nestes cursos. Esse fator dificulta a inserção e envolvimento dos profissionais da educação para atuarem de maneira vibrante junto à escola, à família, à comunidade e principalmente intervir na gestão municipal em defesa do processo de democratização da educação considerando as necessidades deste setor.

Ao trazer à baila, que apenas recentemente os profissionais da educação passaram a ter momentos específicos para discutir sobre a legislação que permeia a Educação do Campo, implica dizer que se faz necessário um investimento em formação continuada que pautem o referido tema.

No caminho que vem sendo percorrido, para discutir as políticas instituídas e os desdobramentos nas instituições escolares, a formação dos profissionais da educação é, por excelência, um passo importante das políticas. Para além da atenção ao itinerário legislativo implica compreender o processo de invisibilidade das crianças do campo e como os avanços no marco legal se constituem em elementos importantes de luta pela garantia de uma educação de qualidade para as crianças do território rural.

A formação de professores, por exemplo, precisa implicá-los de forma que empreendam um olhar sobre sua prática assumindo a EC como um espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social. Compreende-se então, o campo com suas histórias e direitos, e os alunos enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos e políticos (ARROYO; CALDART; MOLINA; 2008).

Para tanto, essa formação precisa ser desenhada preferencialmente como uma política pública de duração constante para debater e consolidar documentos que orientem o currículo, projetos políticos pedagógicos, entre



outros elementos imprescindíveis para EIC. Nesse meandro cabe a luta pela valorização dos profissionais, por melhores condições de trabalho nas escolas do campo e por infraestrutura adequada para as instituições como preconizadas nos documentos analisados.

A partir da análise do itinerário legislativo voltados para as questões da Educação do Campo e Educação Infantil do Campo, nota-se que houve um avanço do ponto de vista da legislação com relação ao atendimento. Contudo, ainda não é satisfatória para acolher todas as crianças que têm o direito ingressar e permanecer na instituição de EIC de qualidade. A luta contra as condições de exclusão e desigualdade que esses sujeitos vivenciam é contínua, não deve cessar. A defesa aqui é que as políticas públicas sejam criadas e implementadas com a intenção de contribuir para a melhoria das condições de vida das infâncias do campo, historicamente invisibilizadas. Assim, as crianças do campo, além de terem direito ao processo de desenvolvimento e aprendizagem conforme estabelece a legislação, precisam ter garantias e condições de acesso e permanência.

Conhecer e entender quem são as crianças que povoam o campo se constitui em um desafio para pensarmos e construirmos uma Educação Infantil que atenda as demandas das crianças ribeirinhas, caiçaras, quilombolas, das florestas e assentadas. Lutar por políticas de educação que assegurem e respeitem as crianças que povoam o campo, bem como a pluralidade os diferentes contextos familiares das crianças reconhecendo as suas particularidades têm sido e será um grande desafio e que precisa se assentar nas agendas nacionais.

Apesar dos avanços, há muito que se fazer e lutar pelo ingresso e permanência das crianças desde a primeira infância no universo escolar da zona rural. Pensar e construir alternativas diante do que for peculiar em cada território rural do país, considerando manifestações e artefatos culturais, características geográficas, econômicas, ambientais, populacionais, o que implicará também no cotidiano das instituições escolares que atendem as crianças da EIC. Sendo crianças, possuem especificidades, vivem realidades distintas em tais espaços,



em meio as suas famílias que possuem conformações diferentes em diversos âmbitos.

Pensar as políticas para a Educação Infantil no e do Campo nos conduz a reflexão sobre contrassensos existentes nos sistemas de educação ao não consolidar suas responsabilidades junto às as crianças da zona rural. Existe um fosso entre o que preconizam os dispositivos legais e o que de fato se efetiva em tais espaços. Nesse sentido, as políticas de Educação Infantil voltadas para os cotidianos rurais indicam a necessidade de considerar a perspectiva sociocultural da infância no rural: os modos de vida, produção e significado da educação para seus sujeitos e suas instituições.

Educação Infantil do Campo, carece de pesquisas e ações voltadas para mesma, analisando que estão enredadas visões de infância, criança, Educação do Campo e Educação Infantil que provocam a necessidade de compreender sua complexidade e peculiaridades. A EIC se compõe como um lugar essencial e imperativo para o desenvolvimento integral das crianças.

As políticas públicas para EC e EIC são condições indispensáveis para garantia de manutenção de direitos já adquiridos e para reivindicação de outros tantos que abarquem a qualidade de vida dos sujeitos do campo.

Considerações Finais

O presente artigo analisou o processo de implementação das políticas na Educação Infantil do Campo e os possíveis desdobramentos no cotidiano das instituições. Considera-se que houve avanços no que diz respeito a implementação de políticas para a EC, porém ainda será necessário desenvolver ações que alcancem de maneira direcionada as crianças dos territórios rurais considerando suas necessidades e especificidades.

Percebe-se um ritmo ainda lento e, esse mesmo ritmo, implica os possíveis desdobramentos nas instituições. Destarte, no cotidiano das instituições, efetivamente ainda não há desdobramentos consubstanciados, em direção à consolidação de Educação Infantil do Campo à luz dos avanços propostos pelo ordenamento jurídico.



A análise empreendida sobre o itinerário legislativo até aqui, indica que a dinâmica organizacional das escolas do campo, bem como o trabalho pedagógico realizado nas mesmas, necessita muito mais que a participação efetiva dos profissionais das instituições, que já buscam contribuir com a realidade que atuam. Faz-se necessário elaboração e acompanhamento de políticas públicas que garantam formação inicial e continuada de professores; melhores condições de trabalho; espaços físicos condizentes com as necessidades e realidades de cada localidade; materiais didáticos, calendários e projetos políticos pedagógicos direcionados às experiências de cada realidade, entre outras garantias, como tentativa de romper com o modelo de educação predominante, de políticas que não contemplam os povos do campo e nem às especificidades do contexto sociocultural da Educação Infantil do Campo.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. 3. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen S.; GEHLEN, Ivaldo; FERNANDES, Susana Beatriz. A Oferta e demanda de educação infantil no campo: um estudo a partir de dados primários. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. (coordenadoras). *Oferta e demanda de educação infantil no campo*. Porto Alegre: Evangraf, 2012. p. 73-105.

BARBOSA, Elizabete Pereira. **A Fábrica, a Casa e a Escola: As Políticas de Educação para a Infância no Recôncavo Fumageiro da Bahia (1925 -1946)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, p. 228. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18531>. Acesso em: 16 de junho de 2020.

BARBOSA, Elizabete Pereira; ALMEIDA, Luciana Freitas de Oliveira. O trabalho pedagógico com jogos e brincadeiras na educação infantil do Campo. In: SOUSA, Ivan Vale de (org.) **Letras, Linguística e Artes: Perspectivas Críticas e Teóricas**; v. 2; [recurso eletrônico]. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estabelece o Estatuto da criança e do adolescente. 3. ed. Brasília.



_____. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 29. mar.2017

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil /** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº1/2002 que designa as **Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília: MEC, SEB, DF: 2002

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** – Brasília: MEC, SEB, DF. 2006 (v.1 e v.2)

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2006a.

_____. **Parecer CNE/CEB 1/200627 que aborda sobre Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC, Brasília, 2006b.

_____. **Parecer CNE/CEB 23/2007 relativo à Consulta referente às Orientações para o Atendimento da Educação do Campo.** Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.2, de 28 de abril de 2008 que estabelece **Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas de Atendimento da Educação Básica no Campo.** Brasília: MEC, SEB, DF: 2008.

_____. MEC/CNE/CEB. Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/index//.pdf12992:diretrize-paraeducacaobasica>: Acesso em: 10/03/2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Emenda Constitucional nº59 de 11 de novembro de 2009 que dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos.** Básica. Brasília: MEC, SEB, DF: 2009.

_____. Ministério da Educação. **Nota técnica sobre I Seminário Nacional da Educação Infantil do campo.** Sistematização dos encaminhamentos. Brasília: 257 MEC, SEB, DF: 2010.



CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo**: notas para uma análise do percurso. In. Revista Trabalho Educação e saúde. Rio de Janeiro, v.7, n.1, PP 35-64, mar/jun de 2009.

_____. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. **A escola família Agrícola do Sertão**: entre os percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador/Bahia, 2007.

_____. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para educação do campo alcançar as escolas no rural. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 549-564, jul./set. 2010

_____. UZÊDA, Leomárcia C. de Oliveira; REHEM, Fani Quitéria N; BARBOSA, Elizabete P. A infraestrutura e organização de ambientes nas instituições de educação infantil do campo: desafios e possibilidades. **Anais IV Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI)**. Goiânia, GO: Universidade Federal de Goiás, 2014.

KRAMER, Sonia e LEITE Maria Isabel (Orgs.). **Infância**: Fios e Desafios da Pesquisa. 8. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

KUHLMANN Jr, Moysés. Histórias da Educação Infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000, Nº 14.

LAJOLO, M. (1997). **Infância de Papel e Tinta**. In: FREITAS, M. C. História Social da Infância no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 229-251.

MUNARIM, A. Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção. **Anais da XXXI Reunião Anual da Anped**. GT 03: Movimentos Sociais e Educação. Caxambu, MG, 2008.

SILVA, A. P. S.; PASUCH, J. Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do Campo. In: **I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, A. P. S.; PASUCH, J.; SILVA, J. B. **Educação Infantil do campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 105, set./dez. 2008, p. 1096.

UZÊDA, Leomárcia Caffé de Oliveira. **“O que você descobriu sobre a gente?”** A escola de Educação Infantil do Campo a partir do olhar das crianças. 276f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em:

https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/23970/1/TESE_VERS%C3%83O%20D EP%C3%93SITO_EIC_LCOU.pdf .

Sobre as autoras

Leomárcia Caffé de Oliveira Uzêda

leomarciauzeda@uefs.br

Possui doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia, mestrado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia/UNEB, especialização em Supervisão Escolar pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS/BA), graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atualmente é professora Adjunta da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Vice-coordenadora do Centro de Estudos e de Documentação em Educação (CEDE-UEFS) e Coordenadora do Programa de Extensão Brinquedoteca UEFS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0690-5340>. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/8304862148746207>

Elizabete Pereira Barbosa.

beteuefs@uefs.br

Possui doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA-2015), mestrado em Ciências Agrárias pela Universidade Federal da Bahia (UFBA-2004), especialização em Supervisão Escolar pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS-1999), graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS-1997). Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e Coordenadora do Centro de Estudos e de Documentação em Educação (CEDE-UEFS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0512-4374>. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/1087256408138623>.



Desafios do ensino de biologia na Licenciatura em Educação do Campo

Challenges of teaching biological in a Graduation in Rural Education

Dalana Campos Muscardi

330

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

Paulo Freire

Resumo: Atuo como educadora em um curso de Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc), que objetiva formar, sobretudo, educadoras e educadores para atuarem nas escolas básicas do campo. Leciono disciplinas voltadas à biologia e ensino de biologia. O ensino de ciências da natureza, historicamente, é neutro, acrítico e descontextualizado, pautado na lógica capitalista de ensino. A educação positivista e tradicionalista é um debate antigo e recorrente no campo da pesquisa em educação sendo contraposta, na prática, pela educação realizada no âmbito das escolas básicas do campo. Hoje, a educação emancipadora entra também na universidade através das Ledocs, configurando-se um desafio aos docentes do ensino superior, egressos dos cursos de formação inicial orientados pela educação hegemônica capitalista, positivista e fragmentada. Assim, a atuação nas Ledocs pressupõe a superação de questões que partem da problematização da concepção de educação, perpassam pela superação das limitações da formação inicial dos docentes, e culminam na implementação de uma prática docente libertadora. Neste sentido, este artigo apresenta um relato de experiência que aponta o percurso de uma educadora na elaboração e desenvolvimento de uma disciplina chamada Introdução à biologia celular, presente na matriz curricular de uma Ledoc. A disciplina é lecionada em semestres ímpares, desde 2017, e após cada finalização da disciplina é realizada a avaliação da mesma junto às/aos educandas/os. A partir dos resultados das avaliações a disciplina é modificada e aprimorada continuamente. Este processo de aprimoramento foi marcado pela ruptura com estratégias de ensino tradicionalistas e positivistas, permitindo a mudança de percepção das/os estudantes sobre a importância da disciplina e relação de seu conteúdo com a realidade campesina.

Palavras-chave: *Práxis* docente; Educação do Campo; Ensino de Biologia.

Abstract: I am a teacher in the Graduation in Rural Education, a graduation course which objective is to graduate teachers to teach in rural schools. I teach subjects related to biology and biology teaching. The natural sciences learning is historically neutral, acritic, and distant of student's reality, linked to a capitalist logic. The positivistic and traditional education is debated among the years and an opposite way to teach is developed in the rural schools. Nowadays, the emancipatory education arrives into the university in the form of Graduation in Rural Education (GRE), representing a challenge to the teachers once they come from a graduation based on capitalism, positivism and knowledge fragmentation. Thus, to teach in a GRE requires to surpass issues that begins in the problematization of education conception, and finish in developing a libertarian teach practice. Accordingly, this paper presents an experience which shows the course



of a teacher in surpassing some issues, during the period that she taught a discipline named “Introduction to cell biology”. This discipline is taught since 2017, and in the end is performed, with the students, an evaluation of the discipline to upgrade it continuously. The upgrade process was marked by the teacher’s rupture with traditional and positivistic teaching strategies, allowing the students change of perception about the importance and the link of the discipline to they’re realities. Considering that we are unfinished living beings, this teach experience is still in progress.

Keywords: Teaching praxis, Rural Education, Biology teaching

Introdução

A Educação do Campo surgiu no âmbito dos movimentos sociais, inicialmente como experiências de ensino em escolas de assentamento até se consolidar e difundir também para as universidades. A necessidade e importância de se formar educadores e educadoras para essas escolas, unida à dívida histórica de exclusão das camponesas e camponeses da escola e da universidade, fizeram parte da reivindicação dos movimentos sociais sobre a necessidade de cursos superiores voltados para os povos do campo e, dessa reivindicação surgiram, a partir de 2007, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo (Ledocs) (ANTUNES-ROCHA e MARTINS, 2009; DE SOUZA, 2008).

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo prezam por uma educação que valorize os saberes dos povos do campo e possuem o objetivo de formar educadoras e educadores para atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, em processos de escolarização básica de jovens e adultos de comunidades camponesas, em setores educacionais dos movimentos sociais e em outros processos educativos e/ou político-pedagógicos (MOLINA, 2015; PPC do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – CEUNES/UFES, versão 2019).

A Licenciatura em Educação do Campo é um curso muito jovem se comparada a outros cursos superiores, como o de Ciências Biológicas, cuja origem remonta a década de 1930. Neste período, as universidades se expandiram em um contexto social e econômico favorável aos grandes latifundiários, incutindo essa perspectiva ao debate sobre o papel da agricultura, do campo e da educação que se fazia diante da nova configuração de país que despontava sob a lógica capitalista (SILVA et. al, 2017). É importante considerar que dessas raízes históricas derivam tanto a negação da camponesa e do



camponês ao direito a educação quanto à concepção de educação e de ensino, pautada na lógica hegemônica capitalista (BIZZO, 2004; DE SOUZA, 2008).

Esta lógica capitalista é expressada no processo ensino-aprendizagem quando, por exemplo, a centralidade é totalmente voltada para o professor, ficando a/o educanda/o compreendido como um depósito que recebe massivamente o conhecimento (FREIRE, 2002); a importância do ensinar predomina sobre a importância do aprender (PIMENTA, 2005); o saber do/a educando/a, o desenvolvimento de seu pensamento crítico e a sua emancipação são desvalorizados (FREIRE, 2002; NETO 2011), dentre outros aspectos como o ensino fragmentado e descontextualizado. A Licenciatura em Educação do Campo se opõe a esta educação hegemônica capitalista, tradicionalista e positivista, propondo uma educação emancipadora, vinculada à realidade camponesa, à luta pela terra, à Pedagogia da Alternância e à formação por área de conhecimento (BRITTO, 2015). Ainda, os processos formativos presentes nas Ledocs estão

comprometidos com o reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo; a formação diferenciada de professoras; a possibilidade de diferentes formas de organização da escola; a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais; o uso de práticas pedagógicas contextualizadas; a gestão democrática; a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados; ações educativas promotoras de um desenvolvimento sustentável de sociedade; e da igualdade de acesso, produção e socialização de saberes (BRITTO, 2015, p.38)

Essa característica das Ledocs se configura, muitas vezes, um enorme desafio às/aos docentes, sobretudo se considerarmos sua formação inicial pautada por licenciaturas disciplinares em contraponto à necessidade da formação por área de conhecimento, inerente às Licenciaturas em Educação do Campo presente nas universidades brasileiras (BRITTO e SILVA, 2015).

Neste sentido, necessárias são as superações das contradições entre a formação inicial das/dos docentes das Ledocs e a formação necessária no âmbito desses cursos.



Inquietações motivadoras: quem ensina aprende ao ensinar

Sou educadora do curso de Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc/São Mateus) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), *campus* São Mateus. Nosso curso faz parte dos cursos presentes no Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES), um dos centros de ensino da UFES, localizado no norte do estado. O CEUNES atende a aproximadamente 2000 estudantes de graduação provenientes, especialmente, dos estados da Bahia e Minas Gerais, além do Espírito Santo, e se constitui a principal instituição de ensino público do norte capixaba (PPC do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – CEUNES/UFES, versão 2019).

A Ledoc/São Mateus nasceu em 2014, fruto do empenho de diversos atores, dentre eles professores da UFES *campus* São Mateus, membros da secretaria de educação de São Mateus e de movimentos sociais. Nosso curso tem o objetivo prioritário de formar educadoras e educadores que atuam, ou pretendem atuar, nas escolas do campo e em outros espaços de formação, tanto no âmbito das escolas quanto dos movimentos sociais, atendendo à demanda das comunidades camponesas. Formamos educadoras e educadores nas habilitações Ciências Humanas e Sociais (CHS) e Ciências Naturais (CN), em um curso com duração de oito períodos. Temos um vestibular específico e, atualmente, oferecemos 80 vagas, sendo 40 para cada habilitação. A minha atuação no curso compreende, principalmente, disciplinas vinculadas à área de ciências biológicas e ensino de biologia, ainda que leciono também disciplinas ligadas à metodologia científica.

Na matriz curricular presente na versão 2012 do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Ledoc/São Mateus, as disciplinas específicas da habilitação em Ciências Naturais, principalmente as ligadas aos conteúdos de biologia, encontram-se localizadas apenas a partir do sexto período. Esta organização, considerando que nosso curso tem oito períodos, sempre causou um certo estranhamento e preocupação, por parte dos discentes e docentes, no entendimento de que o contato das/os educandas/os com os conteúdos específicos de sua habilitação se dava de modo tardio. Assim, na reformulação do Projeto Pedagógico de Curso em 2019, algumas disciplinas foram



antecipadas e, a partir do ano de 2019, meu contato com as educandas e educandos passou a acontecer a partir do terceiro período do curso.

Desde o início de minha atuação no curso, durante o processo de análise que acontece todas as vezes em que inicio a organização de uma disciplina, eu vivenciava as contradições existentes entre a minha formação inicial e a formação preconizada na atuação docente em uma Ledoc. Em relação à minha formação inicial, em Licenciatura e Bacharelado na Universidade Federal de Viçosa (UFV), ainda que não se possa questionar sua excelência no que tange aos conteúdos aprendidos, é importante destacar que o cientificismo, a neutralidade científica, a ausência de relação dos conteúdos com a realidade social, a linearidade e a fragmentação no processo ensino-aprendizagem estiveram presentes, caracterizando uma educação capitalista, positivista e tradicionalista (FRERES, et al., 2008; ISKANDAR e LEAL, 2002; LEÃO, 1999). Muito embora essas características sejam criticadas, elas ainda perduram nos cursos superiores e são reproduzidas também no ensino de biologia na educação básica (ANTUNES-ROCHA, 2009; CACHAPUZ et al., 2011; CARNEIRO e GASTAL, 2005; GONZAGA et al., 2011). Ainda, durante o período de formação inicial eu já vivenciava as contradições entre a minha formação como professora e o que considero inerente à ação docente, pois

“não se diga que, se sou professor de Biologia, não posso me alongar em considerações outras, que devo apenas ensinar Biologia, como se o fenômeno vital pudesse ser compreendido fora da trama histórico-social, cultural e política. Como se a vida, a pura vida pudesse ser vivida de maneira igual em todas as suas dimensões na favela, no cortiço ou numa zona feliz dos “Jardins” de São Paulo. Se sou professor de Biologia, obviamente, devo ensinar Biologia, mas ao fazê-lo, não posso seccioná-la daquela trama” (FREIRE, 1997, p. 74).

Estas contradições tornaram-se ainda mais evidentes e inquietantes após o início de minha atuação como docente na Licenciatura em Educação do Campo/São Mateus, implicando em um contínuo (re)criar de minha *práxis*. Sobre este processo de (re)criação fiz um recorte, que apresento de maneira breve neste relato de experiência em ensino, ainda em andamento.



Caminhos percorridos

O relato deste trabalho se refere a uma experiência de ensino que vem acontecendo desde 2017, no âmbito da disciplina então chamada de “Ciências Naturais: conteúdos e seu ensino IV”. Esta disciplina existia na versão 2012 do PPC da Ledoc/São Mateus e estava presente no sexto período do curso. Não havia disciplinas específicas da área de ciências biológicas antes deste período e esta organização, bem como o conteúdo, ementa e objetivos, foi alterada durante a reformulação do PPC. Neste sentido, na versão atual da matriz curricular (versão 2019), esta disciplina passou a se constituir a “Introdução a biologia celular” e está presente no terceiro período do curso.

A “Introdução a biologia celular” possui carga horária de 60 horas teóricas, e compreende um conteúdo abstrato e, em função disto, desafiador. A disciplina aborda, de forma introdutória, os conhecimentos de biologia molecular e celular, a constituição química da célula, organelas e organização interna, metabolismo celular e outros processos como entrada e saída de substâncias, comunicação celular, os tipos celulares e sua organização em tecidos, além da parte molecular da divisão celular e síntese de proteínas. É um conteúdo extenso e, sob uma análise mais superficial, equivocadamente considerado distante da realidade camponesa.

Construir esta disciplina foi desafiador, pois não havia participado da elaboração da ementa e programa da disciplina que iria lecionar, tampouco ela havia sido lecionada alguma vez. Além disso, a turma para a qual iria lecionar já se encontrava avançada no curso, no sexto período.

Assim, inicialmente a minha estratégia foi analisar o percurso formativo das educandas e educandos considerando as disciplinas cursadas na matriz vigente, analisar a ementa da disciplina “Ciências Naturais: conteúdos e seu ensino IV” e elencar os conteúdos que seriam trabalhados. Não foi uma tarefa simples, já que a ementa abarcava uma enormidade de conteúdos e não havia tempo hábil para lecionar todos eles em profundidade. A todo momento, durante a seleção dos conteúdos, analisava e problematizava este e outros aspectos, uma vez que eu deveria elencar os conteúdos considerando que: 1) não era um curso de Licenciatura ou Bacharelado em Ciências Biológicas; 2) eu deveria



dividir a carga horária da disciplina entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade, já que o curso segue a Pedagogia da Alternância; 3) eu deveria dialogar os conteúdos da disciplina com outras disciplinas da habilitação bem como com os eixos temáticos e 4) eu deveria, juntamente com as/os educandas/os, construir o conhecimento científico em diálogo com a realidade camponesa.

Em um segundo momento, o desafio foi elaborar as aulas. Qual modalidade utilizar? Quais recursos utilizar? Qual abordagem? Quais atividades avaliativas propor? Ao longo do primeiro semestre de aula e durante todo o desenvolvimento da disciplina diversos questionamentos surgiram, especialmente em função das especificidades da Ledoc/São Mateus e da necessidade de construir o conhecimento a partir da realidade camponesa.

Durante o desenvolvimento da disciplina, uma atenção especial foi dada às atividades avaliativas. Considerando que existem vários modos de aprender e idiossincrasias que interferem no desempenho das/os educandas/os nos diferentes métodos de avaliação, sobretudo se considerarmos a realidade das/os educandas/os camponeses que, algumas vezes, não possuem contato prévio com tecnologias ou metodologias, como projetor de slides e apresentação de seminários antes de ingressar no curso superior, meu objetivo sempre foi diversificar ao máximo as avaliações. De modo a garantir a realização de uma avaliação (LUCKESI, 2000), considero fundamental que as avaliações sejam de cunho teórico e prático, contenham questões conceituais e analíticas e que possam ser realizadas de modo individual ou em grupo.

Além disso, trouxe de outras experiências docentes a iniciativa de realizar, em todos os semestres, a avaliação da(s) disciplina(s) lecionadas. Nesta avaliação, os estudantes analisam os conteúdos, a metodologia e as atividades avaliativas da disciplina, considerando aspectos positivos, negativos e propondo alterações necessárias. O objetivo desta avaliação é coletar informações para aprimorar, prioritariamente, os seguintes tópicos: as aulas (modalidade e recursos didáticos), a abordagem dos conteúdos e conexão com a realidade campesina (didática da aula, interatividade, dialogicidade), as atividades avaliativas (formato, conteúdo, distribuição da pontuação e frequência). Ainda,



há o tópico “outros” para inclusão de aspectos que a turma considerar relevante e que não tenham sido apontados anteriormente. No momento da avaliação, realizada no último dia de aula do semestre, a turma é dividida em pequenos grupos para debater os aspectos supracitados e elaborar uma sistematização a ser posteriormente compartilhada e debatida com todas/os as/os presentes. As sistematizações apresentadas são compiladas em uma sistematização final que é utilizada para o reajuste da disciplina, antes de ser lecionada novamente. Ao longo das experiências de avaliação das disciplinas, após sugestões das/os educandas/os e análise própria, outros dois tópicos foram incluídos, “auto avaliação da turma” e “auto avaliação da professora”. Estes tópicos passaram a integrar a avaliação da disciplina a partir do ano de 2018.

Para este relato, trago dados das sistematizações obtidas após avaliação na primeira vez em que lecionei a disciplina, no primeiro semestre de 2017 e na última vez em que lecionei a disciplina, no primeiro semestre de 2019. A escolha desses dois anos se deveu ao fato de que a disciplina foi muito modificada ao longo deste período, configurando-se em propostas muito distintas se compararmos a primeira e a última vez em que foi lecionada, o que compreendo ser um resultado importante do processo de avaliação contínua.

Reflexões sobre a ação docente: quem aprende ensina ao aprender

Em 2017, na primeira vez que lecionei a disciplina, selecionei os conteúdos fundamentais e organizei-os nas “etapas” de aulas, forma como denominamos em nosso curso os TUs, e desenvolvi a disciplina. Os conteúdos foram organizados nas etapas tal como estão dispostos no livro texto, ou seja, iniciando-se pelos conteúdos moleculares para depois trabalhar a célula e por último os tecidos, por exemplo. Durante as aulas eu tentava ser dinâmica, inteligível, promover a participação e conectar o conteúdo à realidade camponesa. Como havia muitos conteúdos que, em uma graduação tradicional em Ciências Biológicas são lecionados de modo fragmentado, conectava-os durante as aulas. Como ilustração, em uma mesma aula trabalhei a divisão celular, a importância da reprodução sexuada para a variabilidade genética e o



conceito de gene e cromossomo associados aos estudos de Mendel para a elaboração da primeira lei, tudo de forma integrada.

Em relação às atividades avaliativas, além de apresentar vários formatos, no TU seguinte à sua aplicação era feita uma devolutiva da atividade, a partir do compartilhamento e debate com a turma, sobre o desempenho das/os educandas/os.

A partir da análise dos dados de 2017, diversos aspectos positivos surgiram, como a metodologia usada nas atividades avaliativas, o retorno sobre as atividades avaliativas que era realizado em sala, o cumprimento do conteúdo apresentado no plano de ensino da disciplina e a própria ação de avaliação da disciplina. Como aspectos negativos e mudanças propostas foram elencados a inserção de mais aulas práticas e fora da sala de aula, a “inserção de conteúdos de interesse da turma” e a necessidade de “relacionar mais os conteúdos com a realidade do campo”.

O principal aspecto revelado a partir dessa primeira avaliação, e que me gerou maior inquietação, estava ligado à “necessidade de relacionar mais os conteúdos à realidade do campo”, para que a disciplina apresentasse “conteúdos de interesse da turma”. De fato, essa foi a maior dificuldade neste primeiro momento, pois ainda residia em mim uma didática tradicional na qual o método de ensino é pensado a partir de uma perspectiva abstrata, formal e universalista (RODRIGUES et. al, 2011). Romper com essa formação não foi simples e levou um certo tempo.

Em 2019/1, com o acúmulo das experiências anteriores, a disciplina já possuía uma nova configuração desde o seu planejamento até a sua execução. O ponto de inflexão, neste sentido, aconteceu na elaboração e desenvolvimento da disciplina em 2018/3, durante o período de verão. Realizei uma mudança drástica, sobretudo, na forma de organização e abordagem dos conteúdos, marcada por uma ruptura com a concepção tradicionalista de educação que carregava. Nesta experiência, em 2018, decidi alterar toda a construção da disciplina e mantive apenas alguns preceitos basilares, como a diversificação das atividades avaliativas e o cumprimento do plano de ensino no que tange à ementa e objetivos, deixando a organização dos conteúdos e a conexão com a



realidade camponesa a serem realizadas conjuntamente com a turma. É importante ressaltar que algumas mediações didático-pedagógicas (JESUS, 2011) da Pedagogia da Alternância (PA) presente na educação básica, como o plano de estudo e o caderno da realidade, não estão estabelecidos na Ledoc/São Mateus. Muito embora o curso apresente o Seminário Integrador (PPC do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – CEUNES/UFES, versão 2019) que se constitui uma mediação didático-pedagógica relacionada aos pressupostos da PA, este se encontra ao final do semestre não sendo utilizado na organização dos conteúdos, como acontece com o plano de estudo.

Neste sentido, diante da necessidade de organização dos conteúdos a primeira aula da disciplina passou a ter a função de investigar a realidade de minhas/meus educandas/os procurando aspectos que pudessem se configurar como um objeto ou tema de estudo ao longo da disciplina e, assim, representar um assunto de interesse da turma. Todo o conteúdo da disciplina passou a ser relacionado a esse objeto de estudo, de modo que à medida em que vamos nos aprofundando no estudo desse tema, os conteúdos da disciplina são revelados, pois são necessários à compreensão das situações colocadas. Transitei de uma abordagem mais tradicional para uma abordagem investigativa, uma vez que as/os educandas/os analisam situações, buscando solucionar problemas e fazer relações causais entre fatores que, a partir do raciocínio com o auxílio do conhecimento científico, culminam na mudança conceitual (CARVALHO, 2013; SASSERON, 2015).

Assim, diferentemente da avaliação de 2017, a avaliação de 2019 apresentou resultados positivos animadores. As/os estudantes apontaram que a disciplina “trouxe vários conhecimentos pautados na realidade camponesa” e possui “integração com o eixo temático e a realidade camponesa”. Houve outras observações no mesmo sentido, mas assinalo essas duas como evidência do efeito positivo das alterações realizadas. A partir das mudanças na organização e abordagem dos conteúdos, que teve como pano de fundo a minha ruptura com o paradigma da educação positivista, houve também uma importante alteração no significado da disciplina e seu aprendizado pelas/os as/os estudantes, bem como sua percepção acerca da conexão entre a disciplina e a realidade



camponesa vivida. Além disso, alguns estudantes relataram durante a disciplina que alteraram métodos de manejo em suas propriedades após compreenderem alguns processos biológicos afetados por uso de agrotóxicos, um dos temas tratados na disciplina. Outros pontos positivos versaram sobre a didática nas aulas e as atividades avaliativas, que foram e continuam sendo aprimoradas.

Como desafio futuro, e proposta das/os estudantes, foram apresentadas a necessidade de incluir e aumentar a elaboração de atividades em grupo e, principalmente, atividades práticas, como montagem de células, por exemplo.

Tecendo algumas considerações

Em oportunidades anteriores, já havia atuado em cursos superiores de formação inicial, inclusive de formação de professores. No entanto, nas outras experiências não tive, como tive na Ledoc de forma intensa e imbricada em minha ação docente, a inquietação causada pela problematização da contradição entre o ensino demandado pela Ledoc e a minha formação inicial. Ainda que seja recorrente o processo de reflexão na minha ação docente é notável que a atuação na Ledoc implicou em um processo reflexivo profundo que permeou toda a (re)criação de minha *práxis* desde que comecei a lecionar no curso e segue promovendo transformações.

A reorganização e desenvolvimento da disciplina “Introdução a biologia celular” ao longo dos semestres foi (e está sendo) a consolidação de uma ruptura pessoal de métodos, conceitos e concepções que afetam positiva e diretamente o processo de ensino aprendizagem dos conteúdos que leciono. Este efeito é evidenciado nas sistematizações das avaliações feitas pelas/os estudantes.

A cada semestre em que leciono a disciplina novos desafios se fazem presentes, impulsionando novas estratégias e aprimoramentos. É necessário apontar que não há como depreender, da experiência relatada, a inexistência da influência da educação positivista e tradicionalista em minha prática docente. Contudo, é evidente pela análise da experiência apresentada que a realidade futura se apresenta promissora. Seguirei na direção apontada pelas falas das/os estudantes, baseando-me nelas e nos alicerces da Educação do Campo. Meu



objetivo último é promover, em todos os sentidos, uma educação libertadora para meus/minhas educandos/as camponeses.

Referências

ANTUNES-ROCHA, M. I. **Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico**. In: MARTINS Aracy Alves; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Org.). Educação do campo: desafios para a formação de professores. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ANTUNES-ROCHA, M. I e MARTINS, A. A. **Educação do campo: desafios para a formação de professores**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

BIZZO, N. **Ciências Biológicas**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Orientações curriculares nacionais do ensino médio. Brasília, DF: MEC, 2004.

Britto, N. S. **Educação do Campo, área de ciências da natureza e ensino de biologia: questões, reflexões e ações para a docência da educação superior e básica**. Revista de Ensino de Biologia, v. 8, n.1, p.32-44. 2015.

BRITTO, N. S. e SILVA, T. G. R. Educação do Campo: formação em ciências da natureza e o estudo da realidade. Educação & Realidade, v.40, n.3, p.763-784. 2015.

CACHAPUZ, A. et al. **A necessária renovação do ensino das ciências**. São Paulo: Cortez, 2011.

CARNEIRO, M. H. S. e GASTAL, M. L. **História e filosofia das ciências no ensino de biologia**. Ciência & Educação, v.11, n.1, p.33-39. 2005.

CARVALHO, A. M. P. **Ensino de ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

DE SOUZA, M. A. **Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica**. Educação & Sociedade, v.29, n.105, p.1089-1111. 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRERES, H. et al. **O papel da educação na sociedade capitalista: uma análise onto-histórica**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTORIADORES DA EDUCAÇÃO, Aracajú: Sociedade Brasileira de História da Educação. 2008.

GONZAGA, A. M. et al. **A natureza das afirmações científicas e o cientificismo no ensino de ciências**. Revista Areté, v.4, n.6, p.1-8. 2011.

ISKANDAR, J. I. e LEAL, M. R. **Sobre positivismo e educação**. Revista Diálogo Educacional, v.3, n.7, p.89-94. 2002.



JESUS, J. G. Formação dos professores da Pedagogia da Alternância: saberes e fazeres do campo. Vitória: GM, 2011.

LEÃO, D. M. M. **Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista**. Cadernos de Pesquisa, v.107, p.187-206. 1999.

LUCKESI, C. C. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Pátio, v.4, n.12, p.6-11. 2000.

MOLINA, M. C. **Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades**. Educar em Revista, v.55, p.145-166, 2015.

NETO, A. J. de M. **Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa**. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves. Educação do campo: Desafios para a formação de professores. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 25-38, 2011.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO (2019) CEUNES/UFES. Recuperado de <http://www.educacaodocampo.saomateus.ufes.br/>.

RODRIGUES, L. P. *et al.* **O tradicional e o moderno quanto à didática no ensino superior**. Revista Científica do ITPAC, v.4, n.3. 2011.

SASSERON, L. H. **Alfabetização Científica, Ensino por Investigação e Argumentação: Relações entre Ciências da Natureza e Escola**. Revista Ensaio, v.17(especial), p.49–67. 2015.

SILVA, R. M. S. *et al.* **Democratização do ensino superior: no contexto da educação brasileira**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v.2, n.2, p. 294-312. 2017.

Sobre a autora

Dalana Campos Muscardi

dmuscardi@gmail.com

Bacharel e licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Viçosa, doutora em Entomologia pela mesma universidade. É professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Habilitação em Ciências Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, com foco no ensino de ciências e ensino de biologia.



Escola Nacional de Energia Popular: educação popular e suas contribuições na formação de educadores do campo

National School of Popular Energy: popular education and their contributions to the degree in rural education

Odalia Martins Machado
Fernanda Maria Coutinho de Andrade
Maria Jose de Souza
Fabrício Vassalli Zanelli

Resumo: A Educação Popular e os movimentos sociais em suas trajetórias acumulam experiências educativas de formação integral. O objetivo deste trabalho é descrever as práticas educativas populares, promovidas por movimentos sociais, em espaço não formal de aprendizagem e refletir sobre o potencial formador destas práticas. A experiência da Escola Nacional de Energia Popular, organizada e gerida por movimentos sociais, localizada em Viçosa, MG. Por meio da observação participante, de entrevistas e pesquisa documental e bibliográfica foi possível descrever práticas educativas populares e refletir sobre as contribuições à Educação do Campo.

Palavras Chave: Educação não formal; Práticas educativas, Educação do Campo

Abstract: The training of rural educators emerges as a demand for quality education for rural peoples. Popular education and social movements in their trajectories accumulate educational experiences of integral formation. The objective of this work was to describe the popular educational practices, promoted by social movements, in a non-formal learning space and reflect on the potential of forming these practices. The experience of the National School of Popular Education, organized and managed by social movements, located in Viçosa, MG, was studied. Through participant observation, interviews and documentary and bibliographic research, it was possible to describe popular educational practices and reflect on contributions to Rural Education.

Keywords: Non-formal education; Educational practices, Rural Education;

Introdução

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação não se restringe aos processos de ensino e aprendizado nas escolas. A LDB reconhece que a educação abrange outros espaços formativos, como por exemplo, aqueles conduzidos pelos movimentos sociais (BRASIL, 1997). Cabe ressaltar, que os movimentos sociais trazem a concepção ampla de educação que envolve processos formais e não formais e visam a formação humana integral (BATISTA, 2016).

O Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV) oferece a partir de 2014 o curso de graduação em Licenciatura em Educação do



Campo (LICENA). A proposta é a formação de educadores (as) com atuação profissional que, além da docência, possibilite a gestão dos processos educativos que acontecem nas escolas do campo e em outros espaços socioeducativos (PPC-Licena, 2018).

A proposta é a formação de educadores (as) com atuação profissional que, além da docência, possibilite a gestão dos processos educativos que acontecem nas escolas do campo e em outros espaços socioeducativos .

Na atualidade brasileira a Educação do Campo pode ser identificada como uma das propostas educativas da concepção de Educação Popular (PALUDO, 2012). Por isso, um dos pilares da LICENA, de acordo com seu Projeto Pedagógico, é a Educação Popular (PPC-Licena).

Muitos desafios são colocados a Educação do Campo, dentre estes destacamos a compreensão das práticas educativas construídas coletivamente pelos movimentos sociais, nos processos de Educação Popular, sobretudo nos espaços não formais de ensino e aprendizagem. Segundo Silva (2015), a produção pedagógica dos movimentos sociais ao longo da história constitui-se como teoria pedagógica cujos fundamentos estão presentes no movimento pedagógico da Educação do Campo.

Muitas experiências em Educação Popular acontecem pelo Brasil. Neste texto destacamos a experiência da Escola Nacional de Energia Popular (ENEP), fundada e gerida por diversas organizações sociais da Zona da Mata de Minas Gerais. A Escola visa ser espaço educativo de formação humana integral e de divulgação de Tecnologias Sociais Populares. Na concepção da ENEP está o trabalho como princípio educativo, promovido em coletivo. Assim, este espaço vem sendo construído por meio da prática de multirões que é caminho para a realização das ações e momento de reflexão, aprendizado e formação política.

A proposta desse trabalho foi descrever as práticas educativas populares adotadas na ENEP, que é espaço educativo não formal, bem como refletir sobre o potencial formador destas práticas.



Movimentos sociais e suas atuações

A trajetória histórica dos movimentos sociais é marcada por processos intensos de luta e reconhecimento dos direitos das camadas populares. Os movimentos sindicais, movimentos de agricultores (as), movimentos sem terra, movimentos quilombolas, movimentos indígenas, movimentos de trabalhadores (as), dentre tantos outros, que reivindicam e lutam por uma educação que atenda as esferas populares, acesso a terra, saúde, etc. Lutas comuns e específicas. Direitos negados durante muitos anos.

Os movimentos nos convidam a refletir sobre suas práticas educativas, na compreensão de um novo paradigma de educação. Educação autêntica, que ensina, valoriza e transforma. Nesse campo de discussão é imprescindível a compreensão dos movimentos sociais do campo como fenômeno de experiências educativas, assim como na busca pelo resgate da relação trabalho/educação, que se reconfigura na reflexão/ação acerca da importância e do sentido pedagógico dos movimentos sociais (BATISTA, 2016).

A educação, enquanto forma de ensino-aprendizagem, é adquirida ao longo da vida dos cidadãos e, sob o ponto de vista de alguns autores, pode ser dividida em três diferentes formas: a educação formal desenvolvida nas escolas; a educação informal, transmitida pelos pais e outros tipos de convívios com a sociedade em geral; e a educação não formal, que proporciona a aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em espaços para além da sala de aula, nos quais as atividades desenvolvidas devem ser direcionadas e ter um objetivo definido (GONH, 1999, p. 95).

Nessa perspectiva, os processos educativos dos movimentos sociais, acontecem, na maioria das vezes, fora das instituições escolares, se caracterizam como educação não formal e ocupam espaço na reflexão educacional e sociológica do Brasil e de outros países da América Latina. Existem muitos conceitos para a educação não formal, mas de modo geral refere-se ao processo educativo que acontece fora do espaço formal de educação, de forma complementar, é flexível, não segue necessariamente todas as normas e diretrizes estabelecidas pelo governo federal, inclui diferentes dimensões do conhecimento, além daquelas abordadas pela educação formal (SILVA, 2015).



Os movimentos sociais do campo promovem suas ações como tarefa humanizadora, onde os sujeitos são protagonistas de suas histórias, trazendo em sua concepção uma educação, diferenciada, libertadora e transformadora (SILVA, 2015).

Portanto, ao passo que se fortalecem na construção de um ambiente político, social e cultural na luta por direitos, os movimentos sociais protagonizam dinâmicas formativas e organizativas reconhecidas por seu caráter educativo.

Educação Popular

De acordo com Paludo (2012):

a Educação Popular nasce e se firma como teoria e práticas educativas alternativas às pedagogias, constituída pelo emponderamento, organização e protagonismo dos trabalhadores do campo e da cidade. (PALUDO, 2012, p. 32).

Segundo Silva (2016), em suas concepções, a Educação Popular inspirada na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, é uma educação libertadora, nascida e fortalecida no seio das classes populares e de seus movimentos sociais que buscam romper ou superar a concepção de educação “bancária”, largamente utilizada na educação escolar, criticada por ser funcional aos setores dominantes, numa perspectiva de consolidar o processo hegemônico de dominação econômica, ideológica e cultural.

Silva (2016) complementa ainda que:

a Educação Popular busca proporcionar aos indivíduos compreensão crítica, que possibilite a práxis transformadora da realidade, social, política e cultural. Sua proposta pedagógica tem por base a problematização, o diálogo e a participação, o que é coerente com a “Pedagogia Libertadora” proposta por Freire (FREIRE, 1987). (SILVA, 2016, p. 35).

Segundo Paludo (2012), no Brasil, é possível identificar três momentos fortes de constituição da Educação Popular. Esses momentos acompanham o processo de desenvolvimento brasileiro. Ao longo desta trajetória foi-se construindo uma concepção de educação que se questiona sobre as finalidades



do processo educativo e dos conteúdos presentes nos processos educativos para os povos do campo (SILVA, 2015).

Desse forma a Educação Popular se materializa na formação libertadora e transformadora, onde seu principal intuito é a transformação da realidade. Essa reflexão indica que a Educação Popular é comprometida e participativa, em busca de igualdade e adequada às especificidades das camadas populares, muitas vezes resistindo ao paradigma do modelo hegemônico.

Educação do Campo e práticas educativas

A Educação do Campo envolve importantes experiências existentes no Brasil, protagonizada pelos próprios sujeitos populares. Seus impulsionadores são os movimentos populares do campo (PALUDO, 2012). Silva (2015) protagoniza a produção pedagógica dos movimentos sociais ao longo da história como teoria pedagógica cujos fundamentos estão presentes em várias iniciativas atuais e presentes no movimento pedagógico da Educação do Campo.

Assim, embora o termo e o conceito “Educação do Campo” tenham sido construídos a partir da década de 1990, os referenciais que fundamentam as diferentes práticas educativas têm suas raízes e aprendizagens na Educação Popular (SILVA, 2015). A produção pedagógica dos movimentos sociais ao longo da história foi gestando o repertório de conhecimentos e práticas que foram resgatadas e sistematizadas pelos movimentos sociais atuais, constituindo assim a teoria pedagógica cujos fundamentos estão presentes em várias iniciativas que temos hoje no movimento pedagógico da Educação do Campo (PALUDO, 2015).

Segundo Caldart (2012) a Educação do Campo surge das experiências e processos educativos presentes “no chão dos assentamentos” junto com a luta pelo acesso à terra no contexto da reforma agrária. E são essas práticas e processos educativos, presentes nesses espaços que orientam a didática da Educação do Campo, que deve estar voltada para as realidades das/os estudantes, onde o currículo, a didática e as metodologias das/os educadoras/es do campo, reconheçam as suas especificidades e as diversidades presentes nestes espaços educativos, que são também espaços de produção da vida.



A Educação do Campo prima pela educação com qualidade social, que considere e respeite as diversidades, promova e valorize sem a pretensão de homogeneizá-la; que estimule a autoestima e que a sistematização dos conhecimentos seja construída a partir dos saberes acumulados pelo coletivo da comunidade campesina (ARROYO, CALDART & MOLINA, 2004). O exercício da docência em escolas do campo implica em práticas pedagógicas concebidas na compreensão da diversidade que caracteriza esse espaço territorial específico (BRASIL, 1997; BRASIL, 2002).

As Ledoc's (Licenciaturas em Educação do Campo) surgem como proposta de formação de professores em docência multidisciplinar para atuação nas escolas e na educação do campo.

A Universidade Federal de Viçosa, oferece o curso de Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Ciências da Natureza (LICENA) que tem como eixos norteadores a Agroecologia, a Educação Popular, o Trabalho como Princípio Educativo e as Alternâncias Educativas (PPC-Licena, 2018). A LICENA prima pela educação contextualizada, práticas pedagógicas que atendam as demandas e diversidades do campo, o diálogo de saberes e a formação humana integral, contribuindo com a visão crítica, reflexiva da realidade contribuindo com ações transformadoras.

Metodologia

Esta pesquisa foi desenvolvida na Escola Nacional de Energia Popular (ENEP), situada na comunidade da Colônia, zona rural do município de Viçosa/MG. Nesta pesquisa de campo, optou-se pela observação das reuniões mensais da Coordenação da ENEP, a fim de compreender a dinâmica de organização do grupo, os processos de tomada de decisão coletiva e a elaboração da agenda de atividades mensais da Escola. As observações foram anotadas no Caderno de Campo.

A Observação enquanto técnica exige treino disciplinado, preparação cuidada e conjuga alguns atributos indispensáveis ao observador, investigador, tais como atenção, sensibilidade e paciência. Tem por referência o(s) objetivo(s), favorecendo uma abordagem indutiva, com natural redução de “pré-concepções”. A



possibilidade de vir a clarificar aspetos observados e anotados em posterior entrevista e em observações mais focalizadas, constitui um ganho excepcional face a outras técnicas de investigação. (CORREIRA, 2009, p. 35).

Também foi realizada a entrevista semiestruturada com alguns membros organizadores/fundadores da ENEP visando coletar informações sobre a história da escola. A entrevista com educadores (as) populares, que atuam neste espaço, teve objetivo de registrar as temáticas e práticas educativas desenvolvidas. Foram entrevistados (as) 5 organizadores(as) da ENEP e 10 educadores (as) populares(as).

Visando preservar a identidade dos (as) informantes, estes foram codificados. Os (as) informantes organizadores (as) da ENEP foram denominados por letras: A, B, C, D e E. Os (as) informantes educadores (as) populares foram identificados por números de 1 a 10.

Além da pesquisa de campo foi realizada a pesquisa documental, na qual foram consultadas as atas das reuniões da ENEP, bem como outros arquivos pertinentes.

Com objetivo de refletir sobre as práticas educativas populares, em espaço educativo não formal, e suas possíveis contribuições à Educação do Campo, foi realizado, ao final desta pesquisa, o Círculo de Cultura com estudantes do quarto ano da LICENA, futuros (as) educadores (as) do campo. Entretanto, apenas dez pessoas participaram, todas mulheres. Visando preservar a identidade, as participantes foram codificadas com os pseudônimos: Pêra, Uva, Maça, Melância, Abacate, Cana, Limão, Jaboticaba, Laranja e Maracuja.

Na condução deste espaço foram utilizados recursos didáticos como: tarjeta, pincel, power point, imagens de movimentos populares e da ENEP. Os recursos didáticos foram colocados no centro da roda formada pelas participantes, visando proporcionar a reflexão sobre a temática.

O projeto desta pesquisa foi registrado na Plataforma Brasil e, avaliado e aprovado, pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Viçosa. Todos (as) os (as) informantes desta pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Resultados e discussão

Como surgiu a Escola Nacional de Energia Popular?

A Escola Nacional de Energia Popular (ENEP) é espaço educativo do povo, que trabalha a formação humana integral, fundamentada no trabalho e nos princípios da Educação Popular. Sua dinâmica de funcionamento (trabalho e formação) se constitui principalmente de mutirões, reuniões, encontros, assembléia popular, cursos e oficinas.

A história da ENEP se inicia na Romaria dos Trabalhadores e Trabalhadoras, no dia 1º de maio de 2006, em Viçosa/MG. Discutia-se naquele momento a proposta de construir a “Universidade Popular”. Iniciou-se então o diálogo com o Arcebispo de Mariana, Dom Luciano, sobre a possibilidade de uso de um terreno da Arquidiocese, localizado na zona rural da Colônia, município de Viçosa, MG. No entanto, Dom Luciano faleceu no dia 27 de agosto de 2006 e o processo ficou parado. Mas, este sonho da Universidade Popular não ficou parado, mas passou a ser recorrente nas reuniões do Movimento Evangélico Popular Eclesial - MEPE, o qual, em reunião no dia 4 de agosto de 2014, resolveu priorizar esse projeto de construção da Universidade Popular no terreno de 23 hectares da Arquidiocese de Mariana.

Após a solicitação do MEPE a Arquidiocese, veio o parecer favorável, e, no dia 11 de junho de 2015, foi assinado o acordo de comodato pela Fundação Marianense de Educação, autorizando a utilização do terreno para a implantação da Escola Nacional de Energia Popular (ENEP).

Seis organizações foram responsáveis pela fundação da ENEP: Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento Evangélico Popular Eclesial (MEPE), Instituto Universo Cidadão (IUC), Comissão Justiça e Paz de Paula Cândido, MG (CJP), Levante Popular da Juventude e Escola Família Agrícola Dom Luciano. Logo após sua fundação, ainda em 2015, foi criado na ENEP o Coletivo de Terapias Naturais. Atualmente outras organizações compõem a ENEP como o SindUte, a Articulação Quem Luta Educa, Movimento pela Soberania Popular na Mineração (MAM) e a Marcha Mundial das Mulheres. A



ENEP está permanentemente em implantação, coloca-se nessa fase como “Centro de Formação- nossa Universidade Popular”.

Atualmente, pequena parte da área total (23 ha) cedida a ENEP, está ocupada e manejada. Nela podemos encontrar: uma construção em ruína, atualmente usada como oficina de artesanato de bambuí; cozinha, casa com quartos, banheiros, plenária, secretaria, áreas de cultivo, espaço Saúde e Bem Viver de Terapias Naturais, curral, pasto e diversas Tecnologias Sociais Populares.

Ações educativas na ENEP

Diversas ações educativas acontecem na ENEP como cursos, oficinas, mutirões e reuniões. Algumas destas ações são organizadas pelos membros-fundadores e as organizações parceiras. Outras chegam como propostas externas que são bem acolhidas, desde que sejam coerentes com os princípios da Escola.

A)Os Cursos e os/as educadores/as populares

São realizados diversos cursos na ENEP, propostos por seus membros fundadores e organizações parceiras.

Os cursos na ENEP fazem parte de um contexto maior. Estão associados à concepção socialista da sociedade. Curso bom é curso nessa perspectiva. O entendimento da ENEP como 'guarda-chuva' de ações e de movimentos, está se consolidando quando observamos os diversos cursos promovidos neste espaço (Informante, R).

A organização proponente do curso tem a responsabilidade por tudo que se refira à sua realização. Isso não isenta a Coordenação da ENEP da sua responsabilidade pelo 'rumo' do curso, ou seja, sempre se avalia se o curso ajuda na reprodução da opressão ou na libertação do povo. Por isso é preciso uma sinergia dos cursos, com sua 'construção' refletida e encaminhada na coordenação da ENEP.

Os cursos que aconteceram no período de agosto/2018 à julho/2019, foram: Teologia Popular, Pedagogia da Alternância, Artesanato em Bambuí,



Homeopatia Popular, Homeopatia na Agroecologia e Curso de Realidade Brasileira. Os cursos diferenciam quanto a carga horária e a dinâmica dos encontros presenciais.

Estes cursos são oferecidos por educadores (as) populares. Alguns (7) possuem o ensino superior e aprenderam os conteúdos do curso que atualmente ministram durante as aulas de graduação ou até mesmo em outros cursos que realizaram. Outros (3) tem o ensino médio e relatam que os aprendizados vieram de alguém da família: avó, tios, parentes próximos.

Tenho somente o ensino médio, tudo que sei aprendi com minha avó, que sem sombra de dúvida, foi minha mestre. Ela mal sabia escrever o próprio nome, mas carregava dentro de si muita sabedoria. Tudo o que sou e que sei, devo a ela, que não mediu esforços para que fosse quem sou hoje". (Informante 5)

Em sua maioria os(as) educadores(as) populares começaram a dar aulas muito cedo, em sua casa ou em espaço cedido pelos(as) participantes como Associação de Moradores e Sindicatos.

Em todos estes cursos são adotadas metodologias participativas e a problematização da realidade. Isto estimula o protagonismo dos sujeitos, a dialogicidade e a troca de saberes. Observou-se semelhanças de conduta como a mística de preparo do ambiente e abertura das aulas, as cadeiras em círculo e o lanche compartilhado. Diversos recursos didáticos e metodológicos são adotados e sempre com linguagem simples e acessível ao público que é diversificado e envolve estudantes do ensino médio e universitários, professores/as, agricultores/as, pessoas ligadas aos diversos movimentos sociais.

Os cursos envolvem temáticas de interesse aos povos do campo, conforme relato abaixo.

Curso de Teologia Popular: Contribui com o processo de fortalecimento das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e de instrumentos de transformação da estrutura da sociedade. Atua como indicador para pessoas com aptidões relacionadas a liderar instituições religiosas, comunidades populares, que exerçam a vida sacerdotal através de ministérios transculturais, fazendo da evangelização através das Sagradas Escrituras, o ponto de convergência da essência de diversos povos, raças e etnias. O curso visa contribuir com o



processo de formação política de militantes sociais tendo como objetivo o resgate do pensamento crítico, acerca da realidade política, social, econômica e cultural de nosso País.

Curso da Pedagogia da Alternância: capacita profissionais com atuação na Educação do Campo, a partir dos instrumentos teórico-metodológicos específicos, contribuindo com a oferta da Educação do Campo contextualizada às realidades de suas populações, de qualidade e em conformidade com as diretrizes para as escolas do campo, possibilitando assim, a integração dos movimentos. Tem como ponto central a unidade e a educação libertadora materializada, em qualquer espaço educativo.

Curso de Artesanato em Bambuí: tem por objetivo gerar saberes sobre a fabricação de móveis em bambuí e geração de renda. Curso prático, onde os participantes podem apreciar o trabalho coletivo desde a colheita do bambuí, até a confecção dos móveis. No decorrer das práticas, diversos conhecimentos sobre este ofício são partilhados. Outras temáticas da realidade também emergem e são debatidas.

Curso de Homeopatia Popular: visa divulgar a concepção de saúde sistêmica, os princípios da homeopatia e a homeopatia popular como prática de bem viver saudável, simples, de baixo custo, sem resíduos químicos ou efeitos colaterais, acessível a todas as pessoas.

Curso de Homeopatia na Agroecologia: divulga a tecnologia social da homeopatia aplicada no cuidado dos organismos vivos (humanos, plantas e animais) e ambientes (solo, água). Divulga a homeopatia como ferramenta na transição agroecológica contribuindo com o abandono definitivo dos agrotóxicos, com a saúde ambiental e com a produção de alimentos saudáveis.

Curso de Realidade Brasileira (CRB): o objetivo é fortalecer as lutas populares na região, através da articulação e da compreensão da realidade para além dos desafios de cada movimento/organização. Colabora ainda com a formação política social do campo e da cidade, através do resgate crítico acerca da realidade política, social, econômica e cultural do País.

Todos (as) os (as) educadores (as) populares afirmam que nos cursos são partilhados conhecimentos que contribuem com o crescimento pessoal, mas



também podem vir a gerar trabalho e renda, participando das atividades voluntárias na ENEP e afirmam que este convívio contribui com seu crescimento profissional e humano.

A ENEP é nossa casa comum. Todos os dias eu aprendo algo diferente aqui. A cada dia me sinto uma pessoa diferente e como educador esse espaço me proporciona ser um educador diferente, com metodologias diferentes, pensamentos diferentes. Esse lugar transmite paz e ao mesmo tempo muito conhecimento. Sou ENEP por amor. (Informante 1).

Cabe ainda destacar que entrevistar os (as) educadores (as) populares, foi momento único e valioso. Foi compreender através das palavras, todo amor ao ensinar e aprender, ao buscar os caminhos para transformação social e a educação transformadora. Visualizei a amorosidade, conforme Paulo Freire.

B)As Reuniões Mensais

Segundo o informante D “as reuniões são espaços privilegiados para a discussão da prática pedagógica, e para o agir coletivo, onde os sujeitos e seus coletivos estão inseridos”.

Configura-se como ambiente propício à reflexão e análise da conjuntura política e de debates em busca de soluções aos problemas que surgem no cotidiano da Escola, além de repasse e ajuste de agendas, de planejamento e de avaliação das ações.

As reuniões mensais reúnem membros das organizações fundadoras e participantes. Duram das 08:00 às 15:00 horas. Embora a duração da reunião seja extensa ela é dinâmica e gera muitos aprendizados. Aprendemos a ouvir, a ser objetivos, críticos e propositivos, a respeitar e compreender as diversidades, a consensuar as tomadas de decisão, a refletir as ações, a planejar, dentre outros. Nas reuniões emerge a inteligência coletiva e apontam os caminhos. As organizações presentes se dividem em grupos de trabalho: limpeza e organização do espaço, preparo do alimento, música e condução e relatoria da reunião.

A dinâmica verificada nos cursos: preparo do local, música de abertura, cadeiras em círculo e lanche partilhado, também é verificada nestas reuniões. A



mística de abertura sempre traz algum tema da contraditória realidade para ser refletido. Os alimentos, em parte são colhidos nas áreas de cultivo da ENEP e também doados pelos participantes.

C)O Mutirão na ENEP: Trabalho como Princípio Educativo

355

Toda quinta-feira é dia de mutirão na ENEP. É a “quinta na ENEP”.

Cada semana uma das organizações que compõe a Escola é responsável em conduzir o mutirão que é aberto a comunidade. Neste dia diversas atividades de manejo e cuidado do espaço são realizadas pelo coletivo presente. Os mutirões são um marco do processo de socialização do campo. É atividade que envolve o esforço coletivo para a realização de intervenções. Essas práticas são muito comuns nas comunidades rurais onde a força de trabalho coletivo era e muitas vezes ainda é o que garante a sobrevivência das famílias (CANDIDO, 1982).

Os mutirões fortalecem as relações instituídas e garantem a multiplicação dos saberes acumulados e apreendidos, uma vez que a educação é mediada pela troca de conhecimentos entre os sujeitos, no decorrer da prática. Sendo assim, outro ponto importante dos mutirões, é a formação humana e social pelos princípios da cooperação e da coletividade, que visam fortalecer o movimento da agroecologia, do trabalho e da educação, todos interligados com a Escola Nacional de Energia Popular. Gohn (2006) acrescenta:

O trabalho em mutirão tem como função envolver a comunidade e os demais participantes, facilitando o trabalho e possibilitando a organização, em favor do bem comum, com diálogos e trocas. Neste espaço é respeitado os saberes e habilidades dos indivíduos, promovendo a troca de conhecimento, o diálogo, a formação social, formação cidadã, justiça social, formação para a liberdade. (GOHN, 2006, p.6).

Na ENEP o mutirão tem a intencionalidade de valorizar esta prática popular na expectativa do resgate da história, promovendo melhoria do local com e para o coletivo. O trabalho precede o dinheiro. A força do capital nada mais é do que a sua apropriação do trabalho do trabalhador. Nessa compreensão, a primeira pergunta que se faz numa proposta que busque superar a exploração



e a opressão é: como organizar o trabalho, no seu todo e nas suas diferentes fases? A experiência da ENEP tem exigido a intensificação do trabalho no seu planejamento, buscando ser um processo, com a máxima otimização (organização) do trabalho disponível, com avaliação, reflexão, e novo planejamento.

De acordo com o entrevistado F, a realização do trabalho, do ponto de vista organizativo, a “Quinta na ENEP” é a principal metodologia pensada no momento. Por quê? Ela possibilita convivência e cumplicidade. Ela vai atualizando, na prática, as prioridades de trabalhos, nas quais as outras iniciativas vão se inserindo. Além da “Quinta na ENEP”, a logística de organização dos encontros e cursos pode ajudar na disponibilidade de trabalho, com dois mecanismos básicos: atividades coletivas e o Tempo Trabalho, para melhor organicidade do espaço.

A forma de trabalho é coletiva, com propósito comum, cada qual contribuindo conforme sua capacidade. O trabalho é um dos princípios fundamentais da ENEP, que norteia as ações desse espaço, sua organicidade e os sujeitos e os movimentos sociais presentes. No trabalho se aprende várias coisas da vida, do cotidiano, da realidade. São partilhados conhecimentos populares e acadêmicos. São desenvolvidas habilidades de trabalho coletivo, de cooperação, de união, de partilha. A ENEP exemplifica que o trabalho como princípio educativo é possível e é caminho de materializar sonhos sem colocar o capital, o dinheiro como princípio básico ou limitante.

Os espaços educativos da ENEP

Qualquer lugar na ENEP é espaço educativo. Pela sua estrutura e o que nela se encontra, seja na partilha de conhecimentos entre diversos públicos que frequentam este local: estudantes do ensino fundamental, médio e universitários, educadores (as), agricultores (as), integrantes de movimentos sociais, religiosos (as), dentre outros. Destaca-se aqui alguns destes espaços:



A)Tecnologias Sociais Populares

As Tecnologias Sociais são produtos, técnicas, ou metodologias reaplicáveis, desenvolvidas na interação com a comunidade e que representam efetivas soluções de transformação social (FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL, 2019)

Diversas Tecnologias Sociais Populares estão implementadas na ENEP: horta, horta PAIS, móveis de bambuí, roda d'água, compostagem, fossa biodigestora, bioconstruções, moinho de pedra, carro de boi, homeopatia, remédios caseiros, tinta de terra, caixas secas, dentre outras. As pessoas que ali visitam têm a oportunidade de aprender sobre a tecnologia, como é construída, seu potencial para resolução de problemas, de forma simples e com baixo custo. Além destas discussões nestes espaços também se discutem questões da materialidade, das contradições, questões políticas, ambientais e sociais. Discute-se as causas das situações problemas que podem ser minimizados com tais tecnologias. Cabe ressaltar que estas causas acabam se convergindo para pontos em comum e que tem ligação direta com nosso modelo de desenvolvimento.

Diversas aulas do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFV acontecem nestes espaços. Na LICENA diversas TS são temas geradores no ensino contextualizado das Ciências da Natureza.

Estes espaços são propícios ao diálogo de saberes populares e científicos.

B)Plenária

Espaço de reflexão e partilha. A plenária é a área física da ENEP onde acontecem os cursos, reuniões, seminários, encontros e rodas de conversas. Por si só, a plenária já é educativa por ser uma bioconstrução, com móveis reciclados e abrigar diversas bandeiras de movimentos sociais. Muitas conversas e propostas criativas emergem neste espaço que reúne coletivos e diversidades de saberes. A plenária é um espaço democrático, de liberdade de expressão. Muitas trocas de experiências acontecem neste espaço.



C)A Cozinha

A cozinha na ENEP também é espaço educativo. Lá podemos aprender sobre alimentação simples e saudável. Lá também se discute a origem dos alimentos e a importância da alimentação para a saúde. Lá se discute a Agroecologia, o Agronegócio, as sementes crioulas, os agrotóxicos, a cadeia alimentar, os alimentos locais, alimentação e cultura, alimentação como ato político, dentre tantas temáticas pertinentes.

Na cozinha, por meio de mutirão são preparados os alimentos colhidos na ENEP e partilhados pelos colaboradores.

O Circulo de Cultura: refletindo as contribuições da Educação Popular à Educação do Campo

Os Círculos de Cultura estão fundamentados numa proposta pedagógica, cujo caráter radicalmente democrático e libertador propõe a aprendizagem integral, que rompe com a fragmentação e requer tomada de decisão perante os problemas vivenciados em determinado contexto. Para Freire, essa concepção promove a horizontalidade na relação educador-educando e a valorização das culturas locais, da oralidade, contrapondo-se em seu caráter humanístico, à visão elitista de educação (FREIRE, 1991).

Refletindo as contribuições da Educação Popular à Educação do Campo, a escolha pelo Círculo de Cultura, enquanto metodologia participativa, visou a troca de experiências coletivas, por meio de diálogo, permitindo aos participantes interação, troca e conhecimentos.

No Círculo de Cultura foi motivada a reflexão sobre as contribuições da ENEP, como espaço educativo não formal e de Educação Popular, à Educação do Campo.

os espaços não formais de ensino potencializam as praticas educativas populares, ampliam nossa visão de mundo, além de aprimorar nossos conhecimentos. Esses espaços se integram em nossa formação de educadores do campo. (Informante Uva).

Segundo a informante Laranja, esses espaços potencializam os aprendizados dos povos do campo. São espaços de valorização dos saberes,



das práticas. A educação que ocorre em espaços não formais é para o povo, e age para transformar o povo.

A Educação do Campo, vem como uma nova proposta pedagógica de educação, uma educação de qualidade e que dialoga com a realidade dos povos do campo. Depois que entrei para LICENA, eu entendi melhor o papel da Educação Popular. É realmente uma educação libertadora. (Informante Limão).

A participante Pêra afirma que a ENEP promove a educação libertadora. As metodologias adotadas facilitam a compreensão. Os cursos oferecidos e a atuação da ENEP são importantíssimos para os movimentos sociais. A participante Melância acrescenta “podemos associar saberes científicos aos populares. Prova disso são as Tecnologias Sociais, que podem ser usadas no ensino de Ciências, conforme aula da LICENA”.

Ressalta-se aqui a importância dos movimentos sociais e suas práticas educativas que auxiliam no processo de ensino e aprendizado e na construção das identidades dos povos do campo. Essas práticas são focadas na realidade dos sujeitos, na materialidade da vida, facilitando a compreensão e contribuindo com o desenvolvimento da visão crítica e reflexiva. São voltadas à formação humana dos sujeitos, a fim de transformá-los, para que transformem o mundo.

Compreendemos que os movimentos sociais ali presentes, também bebem da fonte da Educação do Campo e da Educação Popular, e isso se concretiza na ENEP, pois suas práticas de atuação como metodologias participativas, trabalho educativo e formação humana. (Informante Laranja).

Assim, podemos dizer que a Escola Nacional de Energia Popular auxilia no processo de formação de educadores(as) do campo, ao praticar a Educação Popular refletida nas práticas educativas com adoção de metodologias participativas, problematizadora, dialógica, libertadora, baseada no princípio da ação-reflexão-ação.

Este Círculo de Cultura foi importante para divulgar as práticas populares da ENEP e refletir com as futuras educadoras do campo sobre as contribuições deste espaço educativo popular, não formal, com a educação de qualidade das populações do campo.



Considerações finais

A ENEP desde sua fundação vem se consolidando como espaço educativo não formal organizado e regido pelos movimentos e organizações sociais. Foram identificadas diversas ações e espaços educativos na ENEP. Ao identificar e caracterizar as ações educativas da ENEP foi possível observar as práticas e sujeitos da educação popular.

Conhecer os (as) educadores (as) populares e suas metodologias e dinâmicas participativas adotadas na condução das aulas, indicam caminhos efetivos para a motivação e aprendizagem, o que pode inspirar a formação de educadores do campo.

Cada espaço físico da ENEP, cada componente ali presente foi construído pelo trabalho e é recurso didático. Observa-se a força desta ação coletiva e quantos aprendizados emergem. Como o trabalho permite a articulação de temas diversos e a formação integral.

O trabalho como princípio educativo é adotado no dia a dia da Escola e na prática do mutirão. É característico da Educação Popular e demonstra ser caminho efetivo de promover motivação e aprendizado. A ENEP é espaço educativo não formal, organizado por movimentos sociais, com potencial de contribuir com a formação de educadores do campo.

Foi considerado o potencial educativo da plenária, da cozinha e das Tecnologias Sociais e Populares que extrapola o ensino de conteúdos e alcança a formação política, social, ambiental e cultural dos participantes.

A proposta pedagógica da Educação do Campo encontra em consonância com a Educação Popular, que prevê a integração de saberes, o respeito e inclusão das diversidades, a problematização da realidade, a participação e a escolha de temas de interesse dos povos do campo e a proposta de formar para transformar. Ação-reflexão-ação. Na ENEP todos são educadores (as) e educandos (as), lá tudo se aprende e tudo se ensina.

Reconheceu-se ao longo desta pesquisa o potencial da ENEP em contribuir com a LICENA que também tem como pilar a Educação Popular e o Trabalho como princípio educativo. Cabe destacar ainda a Agroecologia que também é pilar da LICENA e é praticada e divulgada pela ENEP como proposta



de desenvolvimento do campo e da cidade, com sustentabilidade e bem viver. Por fim, ao pesquisar a ENEP foi possível verificar seu potencial de impacto social e transformador, bem como a possibilidade de vir a ser uma “Universidade Popular”, construída pelo povo e para o povo, atendendo suas demandas e especificidades.

Referências bibliográficas

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto imagens**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BATISTA, M. S. X. **Os movimentos sociais cultivando uma educação popular do campo**. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT06-1780--Int.pdf>>. Acesso em Agosto de 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Nova LDB (Lei no 9394/96). Rio de Janeiro: Qualithmark Editora, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília, DF, 2002.

CALDART, R. Educação do campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.257-267.

CORREIA, M. C. (2009). A Observação Participante enquanto técnica de investigação. **Pensar Enfermagem**.

ENEP. **Regimento interno da Escola Nacional de Energia Popular**. Viçosa-MG, 2015.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 34p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

GOHM, M. G. **Educação não-formal e cultura política**. Impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo, Cortez. 1999.



GOHN, Maria da Glória. A educação não formal e a relação escola-comunidade. **EccoS**, São Paulo, v. 6, n. 2. p.39-65. 2014.

PALUDO, C. **Educação popular em busca de alternativas**: uma leitura desde o campo democrático e popular. Petrópolis: Vozes, 2014.

PALUDO, C.; MACHADO, R. C. Reflexões sobre os movimentos sociais latino-americanos e a educação escolar. **Ideação**, v. 15, p. 63-81. 2012.

SILVA, M. S. Da raiz a flor: produções pedagógicas dos movimentos sociais e a escola do campo. **Revista Maré: memórias, imagens e saberes do campo**, n.1, p.60-93. 2015.

TRANSFORMA. **Rede de Tecnologia Sociais** (O que é Tecnologia Social?) Disponível em<<http://transforma.fbb.obr.br>> Acesso em:3 de Dezembro de 2109.

Universidade Federal de Viçosa. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo- Ciências da Natureza**. 2018.

Odalía Martins Machado

odaliamartinsmachado@gmail.com

Graduada em Licenciatura em educação do Campo-Ciências da Natureza pela Universidade Federal de Viçosa

Fernanda Maria Coutinho de Andrade

fernandamcandrade@gmail.com

Engenharia Agrônoma. Homeopata. MS e Ds em Fitotecnia. Membro do Grupo Entre Folhas-Plantas Medicinais e da Escola Nacional de Energia Popular. Professora da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Viçosa.

Maria José de Souza

majurucania@gmail.com

Pedagoga e bacharel em Administração com especialização em Administração Pública Municipal pela Universidade Federal de Juiz de Fora e em Políticas Públicas de Gênero e de Raça pela Universidade Federal de Ouro Preto. É especialista e mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa. Membro e co fundadora da Escola Nacional de Energia Popular.

Fabício Vassali Zanelli

fabricao.zanelli@gmail.com

Bacharel e Licenciado em Geografia e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa. Docente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo-UFV



Produção escrita na educação do campo: experiências, desafios e possibilidades

Written production in the field education: experiences, challenges and possibilities

Roseli Gonoring Hehr
Erineu Foerste

Resumo: Este artigo apresenta a investigação de práticas escolares de produção escrita em uma turma dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola campestre do município de Domingos Martins, Estado do Espírito Santo, Brasil. A partir do questionamento de como são as práticas escolares de produção escrita em uma escola do campo, e em diálogo com os estudos teóricos de Freire (2013) e Arroyo (2007) explanamos as situações de opressão na Educação do Campo a partir do currículo; Bakhtin (2010, 2013) e Geraldi (2013) conduziram a análise das práticas escolares de produção escrita; Brandão (2009) contribuiu para pensarmos cultura e Candau (2012) fundamentou as reflexões sobre interculturalidade, necessárias ao pensarmos a cultura escolar e a cultura da escola, numa perspectiva de educação que considera a diversidade cultural, histórica e social dos sujeitos. Pesquisa fundamentada na abordagem qualitativa, conforme preceitua Ludke e André (2006). O Estudo de Caso favoreceu a nossa participação no ambiente escolar, para registro e análise de práticas escolares voltadas à linguagem escrita. Os resultados da pesquisa demonstram que a escola do campo tem proporcionado práticas escolares diferenciadas, ligadas à realidade dos educandos. No entanto, as produções têm priorizado os textos pragmáticos e referenciais, em detrimento de produções de textos literários. A formação continuada de educadores tem contribuído para a reflexão e mudança nas práticas escolares de produção escrita.

Palavras-chave: Educação do Campo; Produção escrita significativa, currículo.

Abstract: This article presents the investigation of school practices of written production in a class of the Final Years of Elementary Education of a peasant school in the city of Domingos Martins, State of Espírito Santo, Brazil. From the questioning of the school practices of written production in a rural school, and in dialogue with the theoretical studies of Freire (2013) and Arroyo (2007), we explain the situations of oppression in Rural Education from the curriculum; Bakhtin (2010, 2013) and Geraldi (2013) conducted the analysis of school practices of written production; Brandão (2009) contributed to thinking about culture and Candau (2012) based the reflections on interculturality, necessary when thinking about school culture and school culture, in an education perspective that considers the cultural, historical and social diversity of the subjects. Research based on the qualitative approach, as stated by Ludke and André (2006). The Case Study favored our participation in the school environment, for recording and analyzing school practices focused on written language. The results of the research demonstrate that the school in the countryside has provided differentiated school practices, linked to the reality of the students. However, productions have prioritized pragmatic and referential texts, to the detriment of literary texts. The continuing education of educators has contributed to the reflection and change in school practices of written production.

Keywords: Field education; significant written production, curriculum.

Introdução

Este artigo surge da inquietação de uma professora pesquisadora sobre as práticas escolares de produção escrita instituídas na escola e da esperança de que caminhos diferentes e possíveis possam ser trilhados. A linguagem é o meio pelo qual nos constituímos como sujeitos, num processo que implica interação, trocas, conflitos com nossos pares. É nesse contexto singular que a fala, a escrita, o discurso são elaborados e podem demonstrar toda complexidade desse processo, que nos traduz como seres únicos e coletivos.

Por meio da leitura e interações sociais a produção escrita toma forma, se faz e se refaz à medida que ampliamos nossas leituras e vivências, assim expressamos nossos pensamentos, ideias, argumentamos, ou seja, exercemos o direito de dizer nossa palavra por meio da escrita, sendo esta uma das formas de emancipação dos sujeitos. Por isso, este estudo assume um papel emancipador, ao reconhecermos que a escola é a principal responsável pela aquisição da leitura e apropriação da palavra escrita, e problematizarmos: Como são as práticas de produção escrita em uma escola do campo?

Para Bakhtin (2010b), na relação criadora com a língua, não existem palavras sem voz; em cada palavra há vozes, às vezes distantes, anônimas, impessoais e também vozes próximas. Assim, a língua mostra-se como possibilidade de comunicação que, a partir da interação com os interlocutores, constitui e fundamenta a linguagem.

Partindo desse princípio, fundamentada na perspectiva sócio-histórica em que Vigostki (1996) nos faz refletir sobre a importância das vivências, dos aspectos sociais, históricos e culturais na formação dos sujeitos é que nos propusemos a pesquisar as práticas escolares de produção escrita. Esta investigação nos permitiu analisar as referidas práticas, observando o contexto campesino onde a escola encontra-se inserida, as produções escritas marcadas/atravesadas pela cultura escolar e a cultura da escola e a importância da formação continuada de professores ofertada pelo município para reflexão sobre as práticas pedagógicas.



Do direito à educação à produção escrita significativa e contextualizada

Recorrer aos documentos oficiais torna-se uma prática necessária quando discutimos educação, uma vez que muitas justificativas para o que se faz ou deixa de ser feito apoiam-se na legislação vigente que rege a educação brasileira. Também subsidiar o estudo com a contribuição de pesquisadores e estudiosos, por meio de produções acadêmicas colaboram para a problematização do assunto em pauta.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (2001), documento oficial que orientou muitas redes e sistemas de ensino, destacamos os objetivos que versam sobre a produção escrita, assim evidenciados

Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;

Utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento;

Conhecer e valorizar as diferentes variedades do português, procurando combater o preconceito lingüístico; (BRASIL, 2001)

A LDB, Lei nº 9394/96 diz, em seu artigo 26, que

Art. 26 Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996)

E especifica em seu artigo 28 a questão da educação do campo

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural (BRASIL, 1996)

Nesse sentido, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em seu art. 2º, § único, afirmam que



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

A BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, homologada em dezembro de 2017, entre as competências específicas de linguagens para o ensino fundamental, apresenta

Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitam o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo. (BRASIL, 2017, p.6)

Os trechos dos documentos mencionados evidenciam o direito do educando, nos mais diversos contextos, quanto à garantia de uma educação que considere seus interesses, sua cultura, seu modo de ser e lhes assegure a aprendizagem da linguagem escrita.

Para Brandão (p. 717, 2009) cultura, em uma visão imaterial, apresenta-se na tessitura de sensações, saberes, sentidos, significados, sensibilidades e sociabilidades com que pessoas e grupos de pessoas atribuem socialmente palavras e idéias, visões e versões partilhadas ao que vivem, criam e fazem ao compartilharem universos simbólicos que elas criam e de que vivem. Essa visão nos faz refletir sobre a necessidade da escola conhecer os sujeitos estudantes que ali estão, ouvi-los e respeitá-los em seus saberes, contos, causos, crenças fortalecendo o grupo constituído, sua identidade, bem como da comunidade onde a escola se encontra.

Nesse sentido, no banco de dissertações e teses da CAPES, pesquisas como a de LOPES (2011), *O capital cultural da criança na aprendizagem da linguagem escrita*, em que analisa até que ponto o capital cultural das crianças interfere na aprendizagem da linguagem escrita, tendo como eixo norteador os sentidos produzidos sobre o processo de alfabetização pelos diferentes sujeitos, integrantes da prática pedagógica (professora, alunos e pais) de uma classe de primeiro ano de uma escola pública do município de Santo Antônio do Planalto



– RS. Destaca-se a conclusão da pesquisadora que delega a escola, como historicamente responsável pela efetivação da aprendizagem da linguagem escrita, pontuando que se leve em consideração repensar suas práticas alfabetizadoras, integrando metodologicamente o capital cultural da criança no ensino da linguagem escrita e tendo como parceiros os sujeitos integrantes das diferentes configurações familiares existentes no meio social em que ela está inserida.

Geraldi (2010) afirma que a escola pode representar um espaço de libertação, mas também de dominação dependendo da mediação feita junto aos estudantes, dos textos disponibilizados para leitura e produção, ao nos proporcionar a seguinte reflexão

O ideal, do ponto de vista da estabilidade paradoxal que a escola assume – ela ao mesmo tempo se diz formando para o futuro, mas faz isso forçando para que o futuro seja a repetição do passado – seria afastar de vez o texto da sala de aula. Mas isto é impossível por uma razão mais ou menos óbvia: o processo de fixação de valores demanda o convívio com discursos materializados nos textos; os valores e as concepções circulam através dos textos e sem eles a escola não cumpriria uma de suas funções mais sofisticadas: a reprodução de valores com que compreender o mundo, os homens e suas ações. De um lado o texto traz o perigo da instabilidade; de outro lado, o texto é um lugar privilegiado para construir estabilidades sociais. Não há escapatória: no ensino de língua materna, o texto há de estar presente. (GERALDI, p.141, 2010)

A linguagem tem um poder incontestável e por isso

[...] é condição sine qua non na apreensão e formação de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; ela é ainda a mais usual forma de encontro, desencontro e confronto de posições porque é através dela que estas posições se tornam públicas. Por isso é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem : não se trata evidentemente de confinar a questão educacional, mas trata-se da necessidade de pensá-la a luz da linguagem. (GERALDI, 2010, p. 34)

Entendemos que considerar os aspectos sociais, culturais e históricos do educando pode contribuir não apenas para a permanência desses sujeitos no ambiente escolar, como também, permitir que se apropriem desse recurso para utilizarem em seus ambientes de interação: família, escola, igreja, comunidade e sociedade como um todo.



Conforme afirma Bakhtin

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2011, p.117).

368

Uma prática desvinculada da realidade do educando incorre num trabalho com a palavra descompromissado com a função social da escrita, e como consequência, os educandos podem sentir-se desestimulados por não conseguirem perceber a necessidade, a importância, tampouco a aplicabilidade do que lhes é ensinado.

Freire nos fala de forma bem específica da leitura e da escrita no processo de alfabetização de adultos, no entanto, consideramos bem pertinente suas contribuições serem pensadas também para os educandos camponeses, quando destaca

O aprendizado da leitura e da escrita, por isso mesmo, não terá significado real se se faz através da repetição puramente mecânica de sílabas. Este aprendizado só é válido quando, simultaneamente com o domínio do mecanismo da formação vocabular, o educando vai percebendo o profundo sentido da linguagem. Quando vai percebendo a solidariedade que há entre a linguagem-pensamento e realidade, cuja transformação, ao exigir novas formas de compreensão, coloca também a necessidade de novas formas de expressão. (FREIRE, 1981, p.20)

Assim, a linguagem escrita produzida pelos educandos pode nos revelar muito do processo educativo, Bakhtin (2010, p.309) diz que

[...] por trás de cada texto está o sistema de linguagem. A esse sistema corresponde no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo o que pode ser reproduzido e repetido, tudo que pode ser dado fora de tal texto (o dado). Concomitantemente, porém, cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol da qual ele foi criado). É aquilo que nele



tem relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história.

Nas palavras do autor, fica evidente que a interferência, a fala, as opiniões e posicionamentos do educador, de acordo com o assunto ou temática abordada, certamente aparecerá no texto do educando, mas com a identidade do sujeito que o produz.

369

Silva (2002) pontua em seu livro Documentos de Identidade que para Althusser, a escola é compreendida como aparelho ideológico do Estado, que produz e dissemina a ideologia dominante através, principalmente, dos conteúdos. Bowles e Gintis dão ênfase à aprendizagem por meio da vivência e das relações sociais na escola que irão repercutir na formação de atitudes necessárias no mercado de trabalho capitalista. Bourdieu e Passeron desenvolvem o conceito de “reprodução” e “capital cultural”, no qual a cultura dominante incorpora, introjeta e internaliza determinados valores dominantes através do currículo escolar.

A partir das contribuições de Silva (2002) podemos considerar que a escola sempre está a serviço de alguém, mas não necessariamente dos sujeitos que a procuram, busca atender a uma demanda do governo, dos empresários, da classe dominante, o que reforça a ideia de que o currículo, tampouco os conteúdos são pensados, no caso deste estudo, para atender interesses dos estudantes camponeses e de suas famílias.

Arroyo (2016) nos provoca a refletir sobre o conflito e as tensões vividos pelo professores ao afirmar que

Nesse novo contexto as tensões identitárias aumentaram. As condições de trabalho não melhoraram e as tentativas de ampliar a função docente incorporando papéis que os educandos demandam nas salas de aula são limitadas e estão sendo freadas pela retomada da condição de aulistas, treinadores de alunos para bons resultados em avaliações nacionais. Avaliações que agem como imperativos categóricos para retomar a função de aulistas, repassadores de conteúdos, treinadores de competências que garantam bons resultados dos alunos. O repensar e alargar nossas identidades profissionais passa por resistências, freios. Podemos entender tais resistências como disputas de conformação de identidades profissionais no território dos currículos. (Arroyo, 2013, p. 27)



Arroyo ao falar das tensões presentes no cotidiano escolar nos instiga a pensar sobre a cultura escolar e a cultura da escola, uma vez que as tensões são causadas pelas imposições e regras que desconsideram a função docente, bem como, os anseios e necessidades reais dos estudantes.

Conforme Demenech (2016, p. 24), a cultura escolar tem suas regras, normas, ritos, ideais, crenças, hierarquias, valores, princípios de ordem e classificação, representações mentais e, assim, com linguagens, significados simbólicos ou reais mais ou menos evidentes, entre outros, que compõem a estrutura da escola, como, o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, 'normatizados', 'rotinizados', sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas.

Em contraponto Demenech (2016, p.26) afirma que as pessoas vivem de forma peculiar essa cultura, ressignificam e dão conta das tensões e contradições, reorganizando a vida escolar, suas ações e constituindo assim a cultura da escola. Entendemos que este movimento é tão essencial para que o tempo-espaço escolar seja acolhedor, entenda o estudante em seus aspectos sociais, históricos e culturais, assim também respeitando a função docente daquele que está no lócus da escola, vive suas dificuldades e enxerga as possibilidades e necessidades dos sujeitos que constituem a comunidade escolar.

Nesse tensionamento, pensar a questão intercultural, no âmbito escolar, torna-se urgente, quando nos remetemos aos materiais didáticos disponibilizados para as escolas do campo, que, por vezes, apresentam temáticas, textos e proposições escritas que ignoram a realidade e necessidade campesina; quando entendemos que a formação inicial dos professores apresenta o contexto das escolas campesinas, suas especificidades e necessidades de forma muito tímida e superficial; quando às situações de discriminação e exclusão por que passam estudantes que trazem consigo determinadas marcas identitárias no comportamento, na forma de falar ou de vestir os levam a desistir dos estudos.

A educação numa perspectiva intercultural pressupõe



[...] oferecer elementos que colaborem para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a democracia e a afirmação do direito à educação e a aprendizagem de toda criança, de todo adolescente, de toda pessoa humana. Parte da tese de que superar as situações acima mencionadas exige um processo contínuo de desconstrução de aspectos fortemente configuradores da cultura escolar vigente e a promoção de uma educação em direitos humanos na perspectiva intercultural. (CANDAU, 2012, p.247)

Assim, uma educação intercultural passa pela compreensão, por parte de gestores e educadores, de que o sistema escolar e a cultura escolar podem ser repensados, considerando os educandos como sujeitos de direitos, vistos na condição de pessoa humana, que têm sua identidade, cultura e histórias. O respeito e a valorização desses aspectos implicam em práticas pedagógicas diferenciadas, que possibilitam aos educandos se apropriar dos conhecimentos social e historicamente reconhecidos, como também, registrar seus saberes e idéias que se tornam importantes produções de memórias e conhecimentos desses sujeitos.

O contexto da escola pesquisada

Ao optar pela escola em que realizei a pesquisa considerei alguns aspectos, como o trabalho diferenciado que tinha conhecimento que era realizado, a proximidade da escola da Sede do município a cerca de 15 km, onde resido, a realidade campesina dos estudantes que ali estudam e os resultados obtidos pela escola na Prova Brasil que entre outros critérios gera a nota do IDEB.

A iniciativa para ter aulas na localidade de São Miguel surge na década de 50, do desejo de algumas pessoas que queriam que seus filhos tivessem acesso à educação, para que eles aprendessem a ler e escrever, e assim, os pais pagavam a pessoa para ministrar as aulas.

Na mesma década, por volta de 1958, o poder público assumiu o ensino com a construção da Escola Singular de São Miguel, construída próximo à Igreja Católica da comunidade. Nesse período, era uma escola unidocente, em que um professor lecionava para todas as turmas juntas, no caso, os anos iniciais do EF.



Devido ao aumento da demanda de alunos, passou a atender da educação infantil aos anos finais do EF, em salas seriadas.

Os pais, em sua maioria, são pequenos agricultores e a economia da comunidade está baseada na produção agrícola em que se destacam produtos como o café, a banana da terra e a mexerica Pocan, que são comercializados no próprio município e na Ceasa em Cariacica. Na comunidade, há a presença de uma associação denominada APROSMIC- Associação dos Produtores Rurais de São Miguel e Região.

Os sujeitos desta pesquisa são os educadores e educandos da EMEF Eugênio Pinto Sant'Anna, sendo quatro participantes por parte dos educadores e vinte e cinco estudantes da 7ª série do EF.

Muitos estudantes são descendentes de alemães e pomeranos, filhos de pequenos agricultores e meeiros da própria comunidade. Registra-se também, nessa turma, a presença de estudantes oriundos do município de Santa Leopoldina. Devido à atividade das famílias na lavoura e cultivo da terra, temos relatos de que muitos educandos/filhos auxiliam os pais nas atividades agrícolas no horário em que não estão na escola.

Priorizamos, na pesquisa, a observação das aulas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências, considerando a frequência das aulas e as possibilidades de produção escrita que essas disciplinas permitem. Os profissionais que participaram da pesquisa têm curso de licenciatura no componente curricular em que atuam, sendo exceção a professora de matemática que, além de ministrar a referida disciplina para a qual é habilitada, também assumiu o componente Geografia para o qual não possui habilitação. Apesar da proximidade com a Sede do município, a escola não conseguiu completar o quadro com todos os profissionais habilitados, o que ocorre com frequência nas escolas do campo não só em Domingos Martins, mas num contexto estadual e nacional.

Na escola: experiências, desafios e possibilidades

Durante alguns meses acompanhei inúmeras atividades realizadas pela escola. Destaco a Blitz ecológica que aconteceu no dia da árvore. Na ocasião



foram organizadas quatro espaços pelos quais os estudantes passavam por turma num sistema de rodízio. Um grupo ficou com um palestrante, conhecido por guarda Bello que falou sobre a necessidade e importância da preservação das matas, outro grupo com a Sra Alessandra do Instituto Kautsky que tratou sobre a reciclagem do lixo, um terceiro grupo ficou na estrada parando carros com o apoio da polícia militar para entregar uma muda de Araçuaína com um texto informativo e um quarto grupo com o professor de Educação Física que oportunizou um momento de lazer.

Este dia foi muito intenso para os estudantes que demonstraram interesse pelas situações propostas e participaram ativamente dos momentos oportunizados pela escola.



Fonte: Arquivo da autora
Pit Stop da Blitz Ecológica

No dia seguinte, voltamos à escola na expectativa de como seriam as aulas diante do que havíamos vivenciado no dia anterior. Observamos que a educadora de matemática propôs a produção de um gráfico que representasse a quantidade de veículos que passaram pelo Pit Stop, de acordo com o tipo dos veículos: carro de passeio, carro pequeno com carroceria, caminhão e moto. Como apresentamos a seguir:



Gráfico Pit Stop da Blitz Ecológica

As demais disciplinas não contemplaram, na 7ª série, em seus planejamentos, aulas, leituras, debates e produções relacionadas às atividades que foram realizadas com os educandos no dia 21/09. Entendemos que a escola oportunizou momentos interessantes que motivaram e envolveram os estudantes, com temáticas relevantes como lixo, preservação do meio ambiente, no entanto, nos deparamos com uma ruptura marcante de um dia para o outro.

Com exceção da educadora de matemática, as outras propostas estiveram pautadas em atividades a serem cumpridas no livro didático, à explicação de conteúdos específicos das disciplinas que não estavam relacionadas às intensas ações do dia anterior. Não podemos negar que nossa expectativa quanto ao incentivo de produções textuais, tendo como referência os

assuntos e momentos promovidos pela escola era grande, mas não se concretizou.

Esse movimento de ruptura nos reporta à fala das educadoras no grupo focal, quando manifestaram que os educandos gostam das atividades diferenciadas, são participativos, mas que por outro lado, elas se preocupam se irão conseguir cumprir o currículo proposto para a turma naquele ano, com isso não conseguem desenvolver os projetos como gostariam, por se sentirem responsáveis em repassar todo o conteúdo definido para aquela turma.

Uma coisa que me deixa inquieta e poderia até ser levado mais a frente em relação à formação de professores, é ainda a questão do livro didático, mesmo pra mim, eu fico preocupada, no final do ano letivo, eu não dei conta daqueles conteúdos, a gente fica preocupado e dá mais valor ao livro didático do que o projeto e olha como faz diferença para o aluno. Agora você vai lá na sala da 7ª série e pergunta a eles, o último trabalho foi sistema de equação e do projeto Indústrias Caseiras, qual eles aprenderam mais? Se eu der uma questão de Sistema de Equação, talvez 10% da sala vai saber fazer e aí, onde que eles vão usar sistema de equação? Só quem for um professor de matemática, ou se tornar um engenheiro. (Professora A, disciplina de Matemática)

Essa passagem vívida na escola evidencia a força da cultura escolar em determinar, em muitos momentos, as práticas dos professores, especialmente neste estudo no que se refere a propor produções textuais que poderiam retratar momentos cheios de vida, histórias e conhecimento. A preocupação com o currículo a ser cumprido, o conteúdo a ser dado, por vezes inviabiliza a riqueza e o potencial criador de professores e estudantes.

Geraldi (2010, p.54), ao citar Foucault (1970), admite ser a disciplina um princípio de controle da produção do discurso, uma vez que [...] fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras [...], [...] aquilo que é requerido para a construção de novos enunciados [...] encontramos

O sentimento expresso pela educadora de que, mesmo ciente de que os educandos se interessam e produzem mais sentidos em seus estudos quando relacionados aos projetos que a escola propõe, sente-se pressionada e responsável pelo cumprimento dos conteúdos de sua disciplina, do livro didático,



mesmo acreditando que sejam dispensáveis aos educandos. Apesar disso, no caso da atividade da Blitz Ecológica, não deixou de propor a produção de um texto gráfico aos estudantes, o que não ocorreu nas demais disciplinas, em que os conteúdos curriculares foram retomados no dia seguinte.

Possibilidades de produção escrita - Projeto Integrando os Saberes

Durante o período em que acompanhamos as aulas da 7ª série, chamou-nos atenção o projeto *Integrando os Saberes*, atividade que a escola realiza desde 2009, em que, a partir de temas geradores, são propostas leituras, produções textuais, visitas pedagógicas, entrevistas e palestras, entre outras atividades. No caso da 7ª série, as temáticas que orientaram as atividades foram no 1º trimestre - Saúde e Bem Estar (saúde Bucal); no 2º trimestre - Criações e no 3º trimestre- Indústrias Caseiras. As temáticas são escolhidas em reunião dos educadores, pedagoga e diretora e buscam, em suas escolhas, aproximação com a realidade dos educandos, mas que também possam dialogar com os conteúdos que são trabalhados durante o ano. Como na disciplina de Ciências da 7ª série, um dos conteúdos para o ano é Corpo Humano, no Projeto garantiu-se a temática Saúde e BemEstar.

Sobre os temas geradores, de acordo com Freire (p.121, 2013)

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores.

Para Freire (2013), a busca pela temática mostra-se complexa e pode ser até ingênua, pois os temas não podem ser encarados como se fossem coisas, fora do homem,-[...] Os temas, em verdade, existem nos homens, em suas relações como mundo, referidos a fatos concretos.[...] (FREIRE, 2013, p.137). Desse modo, o que poderia parecer algo simples e fácil de se fazer, escolher os temas, torna-se um ato que exige reflexão, diálogo e atenção às demandas dos educandos e da comunidade escolar.

E assim, consciente ou não dessa responsabilidade, em cada trimestre um professor assume uma temática com a turma, e os demais professores



também se envolvem, por isso o projeto é denominado Integrando os Saberes, pois ocorre num movimento de integração das disciplinas. Na 7ª série, a professora de Ciências ficou responsável pela temática- Saúde e Bem Estar, a professora de Matemática assumiu o tema Criações e a professora de História orientou a temática Indústrias Caseiras.

Essa proposta de trabalho assemelha-se com o Caderno da Realidade, adotado pelas Escolas Famílias Agrícolas - EFAs, que foram fundadas pelo MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo), e deram origem à Pedagogia da Alternância. Em Domingos Martins, há uma escola Família Agrícola localizada na comunidade de São Bento do Chapéu.

Conforme relatado pelos educandos no grupo focal, as produções textuais propostas pelo projeto, por terem aproximação com suas vivências e serem fundamentadas em outras ações, além de leituras, contribuem para a fluência de suas produções.

A gente primeiro faz é... estuda sobre aquele tema, pesquisa sobre aquele tema, faz visita, alguma coisa assim e aí a gente já sabe, tem alguma vantagem, já tem o conhecimento para escrever. (Aluno A)

Igual na sexta-feira a gente fez uma visita lá, fomos na Kebis, na Delícias Caseiras e na Hortaliças Klein em Campinho. Nós vamos ter que fazer um relatório, nós gravamos a entrevista com o dono da empresa e aí fica mais fácil para fazer o texto. (Aluno B)

A fala dos educandos vai ao encontro do pensamento de Geraldi (2010), ao evidenciar que o texto não pode ser considerado simplesmente uma produção técnica que é norteadas por regras, mas se constrói num contexto que sofre interferências e influências desde a interlocução com o educador que pode ampliar-se a outros sujeitos participantes desse processo construtivo, como também do que se propõe como temática de produção.

A pasta em que são organizados os textos do Projeto Integrando Saberes apresenta um número significativo de produções escritas pelos educandos e, ao manusearmos este material tão repleto de textos, observamos a predominância de produção de relatórios. Geraldi (2010) ressalta que a escola tem priorizado, em suas atividades, a escolha por textos pragmáticos sustentados pelo projeto

de cientificidade das ciências humanas, em prejuízo à literatura, à poesia. A coletânea de produções textuais observadas coadunam com as palavras de Geraldi (2010); dentre uma gama de textos escritos há a prevalência de produções de relatórios narrativos de visitas de estudo, de palestras e entrevistas.

Entendemos que o Projeto *Integrando os Saberes* conforme Foerste (2005) pretende atender aos interesses dos educandos de forma significativa, o que vem a ser uma necessidade para a qualidade da educação básica, afirma que

[...] as áreas do conhecimento do currículo da escola básica deviam se organizar para pensar problemas de cada disciplina e a construção coletiva de alternativas para dinamizar o cotidiano escolar, resgatando a qualidade do ensino da educação básica. (FOERSTE, 2005,p.23)

Ao assumirem coletivamente a responsabilidade pelo projeto, e conseqüentemente pelas ações envolvidas nessa proposta de trabalho, as educadoras buscam ressignificar as práticas da escola, principalmente no que se refere à produção escrita.

A formação continuada em educação do campo e suas contribuições

A formação de educadores ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Domingos Martins em parceria com a UFES colocou como diretriz dos estudos a Educação do Campo. Neste contexto, interessou-nos pesquisar junto às educadoras se a formação tem interferido em sua prática cotidiana.

De acordo com Candau (1997), ao analisar as políticas de formação continuada no Brasil, evidencia que grande parte dos projetos realizados atendem a uma perspectiva clássica, voltada para a “reciclagem” e “capacitação” de educadores, que em sua essência propõe a atualização das informações e conceitos recebidos na formação inicial. Assim

A formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação de cursos, palestras seminários, etc. de conhecimentos ou técnicas mas sim como um trabalho de flexibilidade crítica sobre a prática de reconstrução



permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. (CANDAU, 1997, p.64)

Em análise ao histórico da formação continuada de educadores do município de Domingos Martins nos últimos anos, de 2009 a 2014, não entendemos ser esse o posicionamento da Secretaria Municipal de Educação do município, pois diferente do que nos apresenta a autora, as formações, de acordo com a Coordenadora do Centro de Pesquisa e Formação do município de Domingos Martins, tem objetivado proporcionar aos educadores reflexões sobre sua prática, considerando os sujeitos, suas realidades, problematizando as temáticas estudadas partindo da teoria e relacionando-as com a prática cotidiana, que resultaram em registros como artigos, banners entre outros e também na mudança das práticas escolares.

Perguntamos assim, as educadoras da EMEF Eugênio Pinto Sant'Anna" se a formação em Educação do Campo contribui para a atuação delas nos Anos Finais do EF, e obtivemos as seguintes respostas:

Sim, porque podemos trabalhar mais o dia a dia dos alunos. Ensiná-los dentro de sua realidade. Isso faz com que o aprendizado seja mais significativo. (Educadora A)

Penso que contribui, pois trabalho numa escola do campo que possui projetos educacionais voltados para a Educação do Campo. Além disso, a Educação do Campo é uma área muito rica e tem aperfeiçoado o meu desempenho como professora. (Educadora B)

Sim, foi a partir da formação que consegui compreender melhor meus alunos. (Educadora C)

Sim, vários são os fatores que contribuem para o desenvolvimento do meu trabalho educacional. Dentre eles destaco a troca de experiência entre colegas e instituições que participam junto na formação (Guaçu Virá) e despertam em mim a vontade de fazer diferente e de "testar" de certa forma experiências exitosas apresentadas por pessoas envolvidas no processo educacional. Destaco também o estudo individual e coletivo da teoria apresentada a cada ano, que possibilita entender a prática que nos cerca e apesar de ambos teoria e prática parecer tão distante é com o real envolvimento que é possível perceber e refletir a teoria no desenrolar de uma atividade prática onde todos os alunos participam e relatam suas experiências a partir da atividade desenvolvida. Desta maneira é possível questionar em algum momento a teoria e ou articular melhor a prática. (Educadora D)

As respostas das educadoras demonstram que a formação tem levado-as a compreender melhor a realidade dos seus educandos, uma vez que como já mencionado, apenas uma educadora é da comunidade, o que nos leva a

entender que há um certo desconhecimento sobre a cultura, o modo de ser e de viver das pessoas, estereótipos, no caso desta pesquisa, do campo. O que toma mais força, ao relacionarmos com o depoimento da educadora de Língua Portuguesa, ao nos relatar que em sua formação inicial não se falou em Educação do Campo, e que também na segunda graduação em Pedagogia a temática não foi contemplada. Tal relato reforça a ideia de negação dos povos do campo em sua mais ampla diversidade e nos mostra que a necessidade de se abrir espaço na academia desde a formação inicial para este assunto torna-se urgente.

Como evidenciado na resposta da educadora C, a formação contribuiu para que entendesse melhor o estudante e é a partir desse entendimento que acreditamos ser possível ocorrer a interlocução entre educador e educando, necessária para uma educação dialética, e assim nossa inquietação nos permite ainda problematizar, como está o processo educativo em contextos campestres em que não se discute a diversidade, a interculturalidade, em que se oferta aos educadores palestras e formações empacotadas? Questão que nos acompanhará temporariamente sem resposta, mas que buscaremos responder em outro momento.

Mas, a formação continuada em questão, enquanto processo formativo que provoca reflexões e compreensão nos permite dizer que, possibilita ao educador propor leituras, e escritas significativas, que ao entender que nesse movimento em que ensina e aprenda FREIRE (1997), é capaz de ouvir e transformar com os educandos os saberes desses sujeitos em conhecimento, mostrando-se como educador ativo, reflexivo e crítico de sua prática, numa ação dialética.

Fazemos um destaque também as respostas das educadoras B e D sobre a motivação pela realização de projetos voltados para a Educação do Campo e a troca de experiências que ocorre nesse processo formativo têm impulsionado o fazer diferente, a busca por experiências e práticas que tenham sentido/significado para os educandos, propiciando reflexões sobre a teoria e a prática.



Considerações finais

A pesquisa nos permitiu constatar que as práticas instituídas na escola têm demonstrado um esforço em tornar o processo ensino aprendizagem significativo para os educandos, não apenas no que se refere a produção escrita, mas em todas as disciplinas que tivemos a oportunidade de acompanhar e observar. Revelou tanto o desejo de fazer diferente por parte das educadoras, como a dúvida, se fazendo presente no recuo das práticas diferenciadas quando o sistema, a disciplina, o currículo nos parece uma imposição. Paradigma que tem aprisionado os profissionais da educação, que mesmo reconhecendo a importância e a necessidade da mudança, da inovação, recuam, pois precisam cumprir o conteúdo ou mesmo terminar o livro didático.

Registramos que, ao evidenciarmos uma escola do campo e refletirmos sobre o que é proposto aos educandos como possibilidade de produção escrita, defendemos que se considere a realidade e as vivências desses sujeitos, para se propor um debate, uma leitura, uma escrita. Mais importante ainda, é que podemos transpor essas considerações para qualquer espaço tempo escolar, ou seja, considerar o contexto em que a escola está inserida e os educandos que nela estão, com a intenção de superarmos uma educação dicotômica, que distingue o campo da cidade, a escola pública da particular, os grandes centros da periferia e tantas outras classificações que não substanciam a nossa intenção nesta pesquisa.

O Projeto Integrando Saberes que, em sua essência, tem por base os temas geradores fundamentados em Freire (2013), demonstra a possibilidade de ouvir os diversos saberes, relacionando-os com as vivências e necessidades sentidas dos educandos, conseguido fazer com que eles escrevam, produzam seus textos, produções essas que revelam as práticas escolares, influenciadas pelos modelos de produção textual mais valorizados pela tradição escolar, mas que, apesar disso, têm conseguido, aos poucos, fazer com o que o estudante diga a sua palavra e sinta-se capaz disso.

A pesquisa constata que as produções escritas têm se pautado, principalmente, em narrativas e relatórios descritivos. Geraldi (2010) destaca a



preferência da escola por textos pragmáticos e referenciais em detrimento da produção literária e, assim, outras leituras e produções deixam de ser realizadas, aprendidas, vividas. Diante disso, mais uma vez, a escola encontra-se enredada pelo sistema, pelo currículo dominante, que prima pelos autores escritores, ou mesmo, reprodutores em detrimento dos autores criativos e críticos. Autores esses, que estão dispostos ao novo, que têm sua opinião e vontade de escrever, mas que necessitam de motivação, estímulo e atenção às suas necessidades.

Enquanto a escola, na figura dos educadores que têm o potencial de transformar a educação num movimento de libertação e emancipação dos sujeitos, não perceber os mecanismos que a amarram, que buscam domesticá-la, sendo para isso necessário um processo de catarse, de rompimento e transformação das estruturas, ou seja, de superação do sistema educacional “imposto”, continuará a atender não aqueles que a procuram com sede de saber e esperança, e sim aqueles que desejam que as coisas permaneçam como estão, e para que isso ocorra, ler e escrever bem não representam uma prioridade.

Referências

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ARROYO, Miguel G. **Políticas de Formação de Educadores (as) do campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol.27, n.72, p. 157-176, maio/ago. 2007 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br> acesso em 17 de junho de 2014.

_____. Currículo, território em disputa. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 52 ed. São Paulo: Loyola, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 14 ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2010a.

_____. **Estética da Criação Verbal**. 5 ed. São Paulo: Editora MartinsFontes, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996**.

Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Brasília, dez. 1996.



_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 36/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2002.

_____. Resolução CNE/CEB nº 01/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2002.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003 e 2007. Disponível em:

<<http://www.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2015.

_____. de Resolução CNE/CEB, nº 2/2008. **Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2008.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 13005 de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação: 2011-2020**. Brasília, 2014.

CALDART, R. S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Por Uma**

Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. Articulação Nacional Por uma educação do campo n. 4. p. 25 - 36. Brasília, 2002.

_____. Elementos para Construção de um Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. e JESUS, S. M. A. de. **Por uma Educação do Campo: Contribuições para construção de um Projeto de Educação do Campo**. Articulação Nacional Por uma educação do campo n. 5, p. 10 - 31. 2004.

CALIARI, Rogério O. A prática pedagógica da formação continuada. In: MERLER, Alberto (ORGs.) Et al. **Educação do Campo: diálogos interculturais em Terras Capixabas**. Vitória: Edufes, 2013.

_____. **A presença da família camponesa na escola família agrícola :o caso de Olivânia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

CANDAU, Vera M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline de M. R. MIZUKAMI M. da G. N. (orgs.) **Formação de professores: tendências atuais**: São Carlos: EDUFSCar, 1996. p.139-152.

_____. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012 disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2014.

_____. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011



disponível em: <http://.curriculosemfronteira.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso em: 01 jun.2014.

CAPES, Banco de Teses Capes. <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: maio, junho e julho de 2014.

CORRÊA, Tânia R. S. G. **Os reflexos do SAEB/Prova Brasil nas práticas pedagógicas de Língua Portuguesa nas escolas municipais de Costa Rica/MS**. Dissertação(Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2012.

384

DEMENECH, Flaviane; DICKEL, Adriana. **Cultura escolar e cultura da escola: Produção e reprodução a partir dos fatores intraescolares**. Revista Professare, ISSN 2238-9172, Caçador, v.5, n. 2, p.21-42, 2016.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. De (Orgs.) **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Articulação Nacional —Por uma Educação do Campoll, n. 5, Brasília, 2004.

FOERSTE, Erineu. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.

FOERSTE, Erineu; CHÜTZ-FOERSTE, Gerda M.; CALIARE, Rogério. **Introdução à Educação do Campo**. Vitória, ES: UFES, Programa de Pós Graduação em Educação, 2009.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam, 50 ed.São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: PazeTerra, 1994.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 54 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,2013.

GERALDI, João W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Portos de Passagem**. 5 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes,2013.

_____. (org.) **O texto na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Ática.1999.

GERKE DE JESUS, Janinha. **Saberes e formação de professores na pedagogia da Alternância**. Vitória: Programa de Pós-Graduação em Educação/UFES, 2006.

JESUS, Janinha G. de; Foerste, Erineu. **Educação do Campo no Brasil: uma aproximação**. Disponível em: <<http://www.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom/>>. Acesso em: 17dez. 2013.



LOPES, Andreia de M. L. **O capital cultural da criança na aprendizagem da linguagem escrita.** Dissertação(Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, 2011. LÜDKE, M; ANDRÉ. M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

RODRIGUES, Jéssica do N.; RANGEL, Mary. **A prática de professores da Língua Materna no Ensino Fundamental da Baixada Fluminense (RJ): a produção textual escrita e avaliação.** In. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, **Anais eletrônicos.** Disponível: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt10_trabal>. Acesso: 28 out. 2014.

Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Domingos Martins. **Índices de evasão e reprovação, 2010.**

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUSA, S. Z.; ARCAS, P.H. **Implicações da Avaliação em Larga Escala no Currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo, 2010.** Disponível em <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/viewFile/4091/3298>.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

THIES, Vânia G.; PERES, Eliane T. Quando a escrita ressignifica a vida: diários de um agricultor- uma prática de escrita masculina. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT10-4050--Int.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2014.

VIGOTSKI, Lev S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Sobre os autores

Roseli Gonoring Hehr

rosegonoring@gmail.com

Doutoranda e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFES. Especialização em Educação do Campo: Interculturalidade e Campesinato em Processo Educativos pela UFES. Graduada em Pedagogia pela UFES e Licenciada em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras



de Colatina. Membro do Grupo de Pesquisa(CNPq) Culturas, Parcerias e Educação do Campo. Professora dos anos iniciais e finais da Prefeitura de Vitória- ES. Gerente Técnico-Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Domingos Martins.

Erineu Foerste

erineu.foerste@ufes.br

Professor Associado da Universidade Federal do Espírito Santo. Membro do colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação. Fundador e líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) Culturas, Parcerias e Educação do Campo.



Educação superior do campo: Reflexões e críticas da formação de professores no curso de Licenciatura em Educação do Campo Ciências da Natureza e Matemática na UFMA

Higher education in the field: Reflections and criticisms of teacher training in the Bachelor's Degree in Rural Education Sciences of Nature and Mathematics at UFMA

Diana Costa Diniz
Evandro Ghedin

Resumo: Neste artigo apresentaremos a experiência de formação de professores no Curso de Licenciatura em Educação do Campo Ciências da Natureza e Matemática na Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Sua construção é resultante dos estudos de doutoramento no programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (Reamec). Ele resulta de pesquisa bibliográfica e documental na análise dos dados com fundamentação no materialismo histórico e dialético. Pretendeu-se neste trabalho discutir a formação de professores no contexto da expansão da Educação Superior do Campo em contraposição a concepção de Educação Rural, arraigada no velho ruralismo pedagógico considerando as mudanças políticas e sociais a partir dos anos de 1990 no Estado Brasileiro.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação Superior do Campo. Curso de Licenciatura em Educação do Campo Ciências da Natureza e Matemática.

Summary: In this article we will present the experience of teacher training in the Course of Education in the Field of Natural Sciences and Mathematics at the Federal University of Maranhão - UFMA. Its construction is the result of doctoral studies in the Graduate Program in Education in Science and Mathematics of the Amazon Network of Education in Science and Mathematics (Reamec). It results from bibliographical and documentary research in the analysis of data based on historical and dialectical materialism. The aim of this work was to discuss the formation of teachers in the context of the expansion of Higher Education in the Countryside in opposition to the concept of Rural Education, rooted in the old pedagogical ruralism considering the political and social changes since the 1990s in the Brazilian State.

Keywords: Teacher training. Higher Education in the Countryside. Degree Course in Field Education Natural Sciences and Mathematics.

Introdução

Este artigo integra os estudos realizados na pesquisa de doutorado no programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (Reamec) sobre a formação de professores no Curso de Licenciatura em Educação do Campo no contexto das políticas educacionais a partir da década de 1990.



O texto encontra-se organizado em três seções: a primeira traz uma abordagem sobre a formação de professores no contexto da Educação do Campo em contraposição à Educação Rural; na segunda contextualiza o histórico da implantação da Licenciatura em Educação do Campo na UFMA; por último, apresentamos as contradições e possibilidades desta formação como responsável pela oferta da educação pública enquanto direito universal da população camponesa.

A formação de professores no Brasil - política de estado?

No século XX, o Brasil país predominantemente rural entrou na década de 1930 marcado por intensas mudanças políticas, econômicas e sociais decorrentes da crise internacional da economia em decorrência de necessidades formativas de profissionais que viessem atender ao projeto educacional do Brasil urbano-industrial em que segmentos da sociedade civil reivindicavam a expansão das oportunidades educacionais foram criadas a Universidade de São Paulo, em 1934, e a Universidade do Distrito Federal, em 1935. A partir da fundação dessas universidades que se organizaram e implantaram as licenciaturas para a formação de professores secundários, estendidas para todo o país pelo decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939.

Os cursos de licenciaturas desse período estavam organizados por meio de uma estrutura curricular seguindo o esquema 3+1, em que consistia em três anos de estudo dos conteúdos cognitivos ou das disciplinas específicas e um ano de conteúdos didáticos. As práticas formativas contemplava um conjunto de disciplinas científicas e pedagógicas como uma atividade meramente instrumental, visando à solução de problemas através da aplicação de teorias, métodos e técnicas denominado modelo da racionalidade técnica que separa teoria e prática, reflexão e ação, conteúdo e forma, ensino e pesquisa.

Analisando a história da formação de professores no contexto brasileiro Saviani (2011) identifica que no período de 1939 a 1990 a base epistemológica das políticas públicas de formação de professores constituiu-se numa concepção pragmática e tecnicista nos cursos de licenciatura com a predominância de



conhecimentos a área disciplinar específica caracterizada pela existência de dois modelos que emergiram no decorrer do século XIX:

“modelo dos conteúdos culturais-cognitivos para o qual a formação de professores se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço”. Do outro lado se contrapõe o modelo segundo o qual a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Em consequência, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática, por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática sem o que não estará, em sentido próprio, formando professores. Eis o que eu denomino de “modelo pedagógico-didático de formação de professores”. Saviani (2011, p.08 e 09)

Em 1990, realizou-se em Jomtien (Tailândia), a Conferência Mundial de Educação para Todos financiada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial. O evento teve como finalidade consolidar um grande projeto mundial de “Educação para Todos”, tendo como principal estratégia a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Os acordos firmados pelos países subdesenvolvidos (Brasil, Bangladesh, China, Egito, Indonésia, Índia, México, Nigéria e Paquistão) visavam à elevação da qualidade do ensino, a empregabilidade, a partir de fatores determinados pelo Banco Mundial entre os quais a qualificação dos profissionais da educação.

No que diz respeito à reflexão sobre a formação de professores é necessário compreender [...] as respostas que o governo brasileiro vem dando às novas demandas por educação e, conseqüentemente, da formação de professores, por meio da legislação e das políticas públicas a partir de 1990 [...] (KUENZER, 1999, p.175). Inicialmente destaca-se que a conjuntura política do início da década de 90 demarca a intensidade da presença do ideário neoliberal assumido como referência fundamental, [...] no Brasil, na América Latina e



Caribe e no mundo, como elemento de um processo de mundialização do capital, modificando nossas vidas e interferindo no planejamento e realização [...] das políticas educacionais (MELO, 2004, p. 27). No setor educacional foram implementadas intensas reformas educativas, com o objetivo de adequar esse sistema ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado.

As reformas atingiram todas as áreas do Estado brasileiro. Tais reformas surgem oriundas das mudanças pelas quais passou o mundo do trabalho, da reestruturação produtiva e das crises sistemáticas do capitalismo e as profundas transformações ocorridas em termos mundiais que determinariam uma nova geopolítica e, conseqüentemente, o surgimento de novas demandas para o desenvolvimento social e econômico. Em relação à educação, elas afetaram todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive a formação dos educadores e as suas políticas de financiamento. Essas mudanças alteraram significativamente a formação e o lócus onde se realizava. Este interesse pode ser observado em Freitas:

Também à época a qualidade da educação e da escola básica passa a fazer parte das agendas de discussões e do discurso de amplos setores da sociedade e das ações e políticas do MEC, que buscava criar consensos facilitadores das mudanças necessárias na escola Básica, principalmente no campo da formação de professores. Tais mudanças encontram no processo de elaboração e aprovação da LDB, em 1996, o marco da institucionalização das políticas educacionais que, e gestadas desde o início da década, se aprofundam nos anos de FHC e fundamentam, posteriormente o Plano Nacional de Educação (PNE) do governo, em contraposição ao PNE da sociedade. (FREITAS, 2007, p.25)

As mudanças proposta para a formação de professores a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9394/96) trouxeram avanços, mas expressaram contradições em todos os âmbitos do sistema educacional, tendo em vista imprimir novos rumos às práticas educativas e formativas do educador de forma que, tais ajustes, passariam, também, por uma nova ordem de desenvolvimento de habilidades competências. A Lei no capítulo que trata dos profissionais da educação art. 62 estabelece que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação



plena, em universidades ou institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério da educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

Por outro lado, no que concerne a questão do direito a educação das populações do campo a LDB 9394/96 representou um avanço à medida que em conformidade com a constituição de 1988, assegurou o direito público à educação básica, contemplando todos os níveis e modalidades de ensino, com a possibilidade de reposicionar a educação do campo no cenário da política educacional, conforme consta no seu artigo primeiro determinando que:

"A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais".

Além disso, reconhece a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e a diferença, sinalizando uma formação básica que garanta as especificidades regionais e locais assim como a organização do trabalho pedagógico, explícito nos artigos:

Artigo 26 - "Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela".

Artigo 28 - "Na oferta da educação básica para a população rural os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, à peculiaridade da vida rural e de cada região, especialmente: - conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; - adequação à natureza do trabalho na zona rural".

Assim, nesse contexto, os movimentos sociais e sindicais começam a se destacar tanto na luta pela terra, quanto pela educação ao reivindicarem um projeto de formação de professores fundamentado numa forma de escola e de ensino emancipatória que se constitui a partir da tríade campo, política pública e educação, ou seja, uma educação para além do capital apoiada em uma formação qualificada dos profissionais da educação comprometida com o futuro



do nosso povo, crianças, jovens e adultos. Em outras palavras, para que ocorra a construção de um sistema educacional significativamente diferente, é preciso considerar “[...] a totalidade das práticas político-educacional-culturais, na mais ampla concepção do que seja uma transformação emancipadora [...]” (MESZÁROS, 2005, p. 57).

A Formação de professores: da Educação Rural à Educação do Campo

A educação rural, tal qual foi concebida, era destinada a uma minoria, embora a maioria da população brasileira vivesse na zona rural, uma vez que o Brasil tinha uma base de produção eminentemente agrária. No âmbito da legislação, essa modalidade de educação sequer foi mencionada nos textos constitucionais até 1889, resquícios de uma sociedade cujas matrizes históricas estavam vinculadas a um modelo econômico de base agrária que se apoiava no latifúndio e no trabalho escravo (BRASIL, 2004).

No Brasil consolidou-se um paradigma em que se apoia a visão tradicional do espaço rural como sinônimo de atraso, com os indicadores sociais mais baixos, resultantes do descaso histórico dos sucessivos governos brasileiro com essas áreas: pobreza, violência, desemprego, falta de acesso à educação e as demais políticas públicas (saúde, previdência, cultura, moradia, transporte). Para Leite (2012, p.14):

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”.

Durante décadas buscou-se um crescimento e, para tanto, os governos sempre investiram nos locais onde tinha mais possibilidades desse crescimento, ou seja, nas áreas mais povoadas do país. Todas as investidas no quesito educação e escola para o povo rural, não representaram ações de emancipação e crescimento do sujeito como um ser ativo na sociedade. Dessa forma Calazans enfatiza que



A educação, que se propõe a ser fator de desenvolvimento, e que, de forma programada, inclui-se numa planificação global, tem de estar atenta às solicitações feitas pelas estruturas específicas já implantadas, equipando-se para uma capacitação específica de quadros; e também voltada para a criação de uma mentalidade tecnológica condizente com a atualização condizente com a atualização do homem no que diz respeito às relações da economia. (CALAZANS, 1993 p.35).

Nos anos 1990, os movimentos sociais do campo mostraram ao governo e à sociedade que a educação do campo nunca foi prioridade do Estado brasileiro. Essa mobilização e organização de movimentos sociais com identidades diversas, representativos de ribeirinhos, quilombolas, sem-terra, extrativistas, trabalhadores rurais assalariados, indígenas que lutam por uma educação *do e no* campo desencadeou a campanha *Por uma educação do campo* e para a concretização de uma concepção de Educação do Campo, em contraposição ao conceito de educação rural vigente na história da educação brasileira.

Como afirma Caldart (2010, p. 105):

a gênese da educação do campo é fruto da denúncia de processos de exclusão da terra, da educação, da moradia, da cultura e da vida. É fruto da prática coletiva que, ao denunciar, exercita a participação coletiva e efetiva categorias que são fundantes da política pública orientada para a transformação social.

O primeiro passo para o estabelecimento de um diálogo entre movimentos sociais do campo e o Estado foi a realização do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária - I Enera, realizado em julho de 1997, em Brasília, com o apoio da Universidade de Brasília - UnB, Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Esse Encontro conduziu à organização, em 28 de julho de 1998, da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, promovida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Unicef, Unesco, CNBB e UnB.

A I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, explícita no seu texto o sentido da mudança do conceito ao destacar que:



Utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais o 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. Mas quando se discutir a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 26)

A realização do I ENERA possibilitou a organização do Movimento Por uma Educação do Campo constituído por movimentos sociais e universidades que passaram a defender o direito à educação em todos os níveis e modalidades. Essa pressão sobre o Estado o levou a tomar medidas políticas educacionais mais efetivas, as quais culminaram com a aprovação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera.

No período de 2 a 6 de agosto de 2004, foi realizada a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo também na cidade de Luziânia (GO), organizada pelo MST, CNBB, Unicef, Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA / Incra / Ministério da Educação - MEC, Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) e outras organizações da sociedade civil. Dentre outras bandeiras de luta no texto base reforça-se a necessidade de construir uma política de formação de professores através da criação de cursos de nível superior para atuação nas escolas de educação básica do campo. Em resposta às reivindicações pautadas no referido evento o MEC aprovou e instituiu através da Portaria nº 1.374, de 03 de junho de 2003, um Grupo Permanente de Trabalho - GPT¹ com a finalidade de elaborar uma proposta de formação de professores a partir do acúmulo conquistado pelos movimentos sociais camponeses na elaboração e participação no Pronera, por meio da realização dos cursos de Pedagogia da Terra.

¹ Em sua composição constam os representantes das Secretarias integrantes da estrutura do Ministério da Educação: Secretaria de Educação Fundamental (SEF), Secretaria de Educação Superior (SESu), Secretaria de Educação a Distância (SEED), Secretaria de Educação Especial (SEESP), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec) e dos Programas Bolsa Escola, Brasil Alfabetizado, e ainda representantes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Gabinete do Ministro”. (BRASIL, 2003, p.1).



A proposição apresentada em 2005 pelos membros do GPT foi de uma Licenciatura em Educação do Campo considerando vários fatores tais como:

[...] um curso que respondesse às necessidades de fortalecimento e ampliação da oferta da Educação Básica no campo. Por que pensar somente em professores para as séries iniciais, quando os dados indicam a quase ausência de oferta das séries finais do ensino fundamental e de ensino médio? [...] emergiu a discussão sobre a superação do modelo disciplinar na formação docente. Ao final concluiu-se que a formação por área de conhecimento poderia ser um caminho para garantir o funcionamento de salas de segundo segmento do ensino fundamental e médio no campo, constituindo assim uma alternativa em um cenário em que a nucleação e o transporte dos alunos para escolas distantes de suas residências tem sido as únicas possibilidades para a escolarização da população do campo (ANTUNES-ROCHA, 2012, p. 41).

Com esse novo desafio, de construção de uma política de formação de professores diferenciada para a população camponesa foi aprovada pelo MEC em 2006 o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo), Programa que implantou um projeto piloto em quatro Universidades: Universidade Federal de Brasília - UnB, Universidade Federal da Bahia - UFBA, Universidade Federal de Sergipe - UFS e Universidade de Minas Gerais - UFMG (ANTUNES-ROCHA, 2012; CALDART, 2010; MOLINA; SÁ, 2011; MOLINA, 2015; 2017).

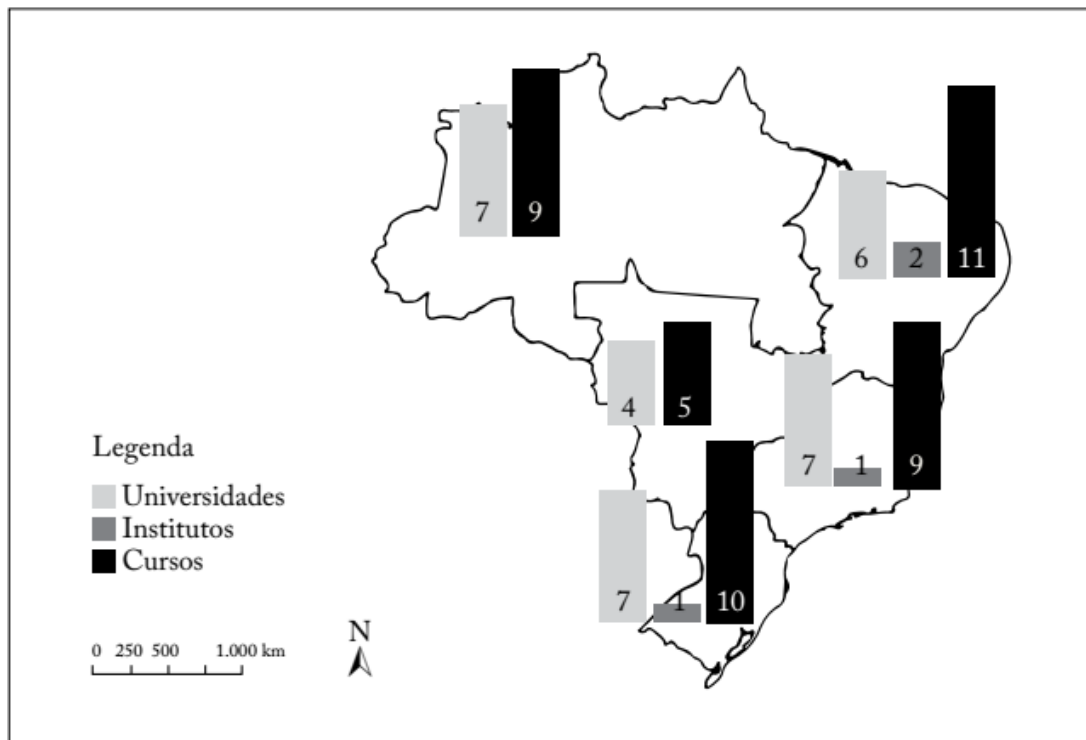
A partir das experiências-pilotos e a expressiva demanda de formação de professores dos territórios rurais e com a pressão dos movimentos sociais, o MEC divulgou em 2008 e 2009 realizando chamada pública para a seleção de projetos para que outras instituições ofertassem a Licenciatura em Educação do Campo na modalidade de projeto especial. Uma conquista recente dos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo foi à homologação do Decreto Nº. 7.352 de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Pronera. Outra conquista política importante foi a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec) criado em evento promovido pela Contag ocorrido em Brasília nos dias 16 e 17 de agosto de 2010.

A partir de 2012 o Ministério da Educação lançou o Edital nº 02/2012, para institucionalização definitiva dos cursos que se materializa com a expansão das Licenciaturas em Educação do Campo em 42 (quarenta e duas) instituições de



ensino superior na perspectiva promover o estudo, a pesquisa e a reflexão sobre a educação dos povos do campo e o desenvolvimento de metodologias para atender a educação das diversidades territoriais e culturais dos povos do campo. No mapa a seguir é possível identificar a expansão dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas instituições de educação superior onde o curso tem sido ofertado no Brasil. Na atualidade estão em execução 44 cursos de LEC, distribuídos em 31 universidades e quatro institutos federais.

FIGURA 01 - Cursos ofertados nas Universidades e Institutos por região



Fonte: Leal et al. (2019, p. 43)

Conforme mapa acima é possível perceber a presença dos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo nas cinco regiões brasileiras: Na região Norte (09), Nordeste (11), Centro Oeste (05), Sudeste (09) e Sul (10) totalizando 44 cursos em andamento no país ofertando formação de professores em seis diferentes áreas de conhecimento, quais sejam: Ciências Agrárias (CA), Ciências da Natureza e Matemática (CNM), Ciências da Vida e da Natureza (CVN), Ciências Sociais e Humanidades (CSH), Línguas, Artes e Literatura (LAL) e Matemática, variando conforme as regiões de acordo com sua determinada área de atuação.

A formação de professores para as escolas do campo: reflexões e críticas de um projeto de formação humana na universidade pública

Nesta seção discutimos a formação de professores no Curso de Licenciatura em Educação do Campo a partir da experiência da UFMA apresentando o contexto de criação e expansão como política pública, as contradições e possibilidades vivenciadas.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo Ciências da Natureza e Matemática

O curso tem sua origem no Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), do MEC/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), e foi viabilizado no Maranhão a partir de uma parceria iniciada em 2008 entre a Supervisão da Educação do Campo/Secretaria de Estado da Educação (Seduc), o Comitê Estadual da Educação do Campo e a Pró-Reitoria de Ensino da Universidade Federal do Maranhão.

A proposta de implantação da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) nessa universidade insere-se num conjunto de ações que executadas no Maranhão, em prol da expansão e da consolidação da política de educação do campo, tanto por instituições federais de ensino superior, UFMA e Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFMA), Secretaria de Estado da Educação e pelo Comitê Estadual da Educação do Campo, União das Associações das Escolas Família Agrícola (Uaefama), Associação Regional das Casas Familiares Rurais (Arcafar), Federação dos Trabalhadores da Agricultura – Fetaema, Instituto de Colonização e Reforma Agrária – INCRA.

Esse debate chegou em 2007 à UFMA em diálogo com a Supervisora de Educação do Campo (Seduc) Cacilda Rodrigues Cavalcanti e o professor Doutor José de Ribamar Sá Silva vinculado ao departamento de economia da UFMA que conduziu o processo de discussão junto à Pró-Reitoria de Ensino. Foram



realizados seminários, reuniões de estudo, e encontros de debates na instituição.

Em 23 de abril de 2008 foi lançado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) o Edital nº 2, que convocava Instituições Públicas de Educação Superior públicas para apresentarem projetos de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo para a formação de professores da educação básica nas escolas situadas nas áreas rurais. Esse edital delineava uma proposta bastante específica, apontava e trazia o foco para um processo ensino aprendizagem mediado pela realidade vivida por todos aqueles que participassem do processo formativo.

Com a aprovação do projeto pelo Conselho Universitário (Consun) da UFMA criado pela Resolução nº 111/2009, que passou a funcionar ofertando duas áreas para habilitar profissionais em: Ciências Agrárias, Ciências da Natureza e Matemática, com o propósito de atender às demandas mais urgentes de formação de professores para as escolas do campo e, por outro lado, quanto às características socioeconômicas do estado Maranhão e, particularmente, às condições de produção da vida material predominantes no campo.

O Projeto Político Pedagógico² construído para a Licenciatura em Educação do Campo foi encaminhado para o MEC, conforme o que estabelecia o referido edital. A proposta foi aprovada e, em novembro de 2009, foi firmado o convênio financeiro entre a UFMA e o MEC. Entre muitas dificuldades financeiras e burocráticas, no primeiro semestre em 2010 foi elaborado e realizado o Processo Seletivo Vestibular Especial (PSVE), em que, no ato da inscrição, o candidato escolhia a habilitação que desejava cursar.

A forma de ingresso foi realizada pelo PSVE através do edital 127/2009 – PROEN publicado em junho de 2009 com oferta de 60 (sessenta) vagas para ingresso no 2º semestre letivo do ano de 2009, sendo 30 vagas para a habilitação em Ciências da Natureza e Matemática e 30 vagas para Ciências Agrária. As provas foram realizadas em julho e o início das aulas 18 de outubro de 2009. O

² Projeto Político-Pedagógico (PPP) era a denominação utilizada para o referido documento à época de sua elaboração nas versões 2009 e 2014.



número de inscritos foi de 123 candidatos e o número de ingressantes atendeu a meta em cada área.

O perfil da turma contemplou sujeitos pertencentes a diferentes segmentos sociais do campo, em conformidade com o exigido no edital, tais como: filhos/as de agricultores, professores e técnicos que atuam no campo, quilombolas entre outros. Os sessenta educandos selecionados são oriundos de 26 municípios do Maranhão.

Na mesma perspectiva e sem alterar o conteúdo, o Ministério lançou em 2009 o Edital nº 09/2009 para submissão de projetos de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo para a formação de professores da educação básica nas escolas situadas nas áreas rurais. A UFMA foi contemplada e iniciou o PSVE para implantação de mais uma turma com 60 vagas. Em dezembro foi publicado o edital nº 325/2009 – PROEN para realização das provas em fevereiro de 2010 e as aulas iniciaram em maio do mesmo ano.

No que diz respeito ao atendimento houve algumas desistências e as ausências são justificadas por vários motivos, principalmente a dificuldade encontrada nas secretarias municipais de educação com relação à liberação durante as atividades acadêmicas do Curso. As duas turmas concluíram todos os créditos em 2014 com matrícula final de 50 discentes nas turmas 2009 e 38 discentes que ingressaram em 2010.

Em 2012, o Projeto Político Pedagógico foi selecionado através do edital SESU/SECADI/SETEC nº 02/2012, para institucionalização definitiva do curso, com áreas de atuação em Ciências Agrárias, Ciências da Natureza e Matemática com previsão de início de atendimento de sessenta ingressantes em agosto de 2013 e em agosto de 2014 sessenta, porém, em função de alguns problemas na tramitação da reformulação do projeto esse calendário não foi possível se efetivar.

Conforme definido no PPP as atividades curriculares estão organizadas em regime de alternância³ de Tempos Educativos (Tempo Universidade e

³ Segundo Nosella (1977), a Pedagogia da Alternância surgiu na França como experiência das "Maisons Familiales Rurales" no ano de 1935. Era uma alternativa metodológica de formação profissional agrícola de nível técnico para jovens, inicialmente do sexo masculino, filhos de camponeses que perderam o interesse pelo ensino regular porque este se distanciava totalmente da vida e do trabalho camponês.



Tempo Escola Comunidade), metodologia de organização do trabalho pedagógico articulada com a realidade da escola e comunidade permitindo a unidade teoria e prática, a realização de pesquisas interventivas durante o processo formativo com base nas seguintes dimensões formativas: **Estudo de textos básicos** relacionados aos componentes curriculares de cada etapa que irão contribuir com a fundamentação teórica, execução e análise das ações de intervenção social; **Intervenção social na comunidade e na escola** planejadas e executadas coletivamente através de: realização de inventários da realidade e exercícios de pesquisa diagnóstica de processos formativos que constituem a vida social e as relações entre ser humano e natureza, intencionalizados em uma direção emancipatória; **Elaboração de registros e reflexões por escrito** (Inserção e Observação orientada, Inventário da realidade, Diário de campo individual, Relatórios e/ou Portfólios: reflexão sobre as atividades de inserção social, com base nos estudos realizados.

A Alternância tem na sua origem uma proposta de educação direcionada aos sujeitos camponeses através da articulação das questões pedagógicas associadas ao desenvolvimento econômico, ambiental e humano do campo, como afirma Gimonet (2007, p.120), não basta “suceder-se tempos de trabalho prático e tempos de escola, sem nenhuma relação entre si, para que exista uma formação alternada”. Esta organização implica a construção de processos educativos oportunizando um diálogo entre a universidade e os que vivem no e do campo assim como a possibilidade de materializar ações interdisciplinares contemplando a diversidade da população camponesa (TEIXEIRA, BERNARTT: TRINDADE, 2008).

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo Ciências da Natureza e Matemática tem como objetivos:

Compreender, de forma crítica e contextualizada, as relações e processos sociais organizados, a partir da reflexão sobre as diferentes realidades. Promover a integração do aluno com sua comunidade, possibilitando a pesquisa e a construção de projetos e práticas pedagógicas que expressem a história, a cultura e o conhecimento dos educandos, contribuindo para o fortalecimento de sua identidade camponesa. Refletir sobre as relações de gênero, raça e etnia no processo educativo, no âmbito das áreas de reforma agrária e da sociedade. Estudar os



valores e práticas organizativas das culturas negra, indígena e camponesa, como conteúdos fundamentais para o fortalecimento das identidades desses sujeitos. (UFMA, 2014, p.30)

Ainda sobre o PPP os componentes curriculares estão divididos em áreas específicas e interligadas chamadas de Núcleos de Estudos e Atividades. Esses núcleos, compostos por disciplinas curriculares, são concebidos como blocos orgânicos de conteúdos que visam educar o aluno para a sua participação social, tanto do ponto de vista político quanto do ponto de vista técnico. Assim, os componentes curriculares estão organizados em três grandes núcleos, que por sua vez, se estruturam em eixos de formação. São eles

I – Núcleo Básico

II – Núcleo de Estudos Específicos em Ciências Agrárias, Ciências da Natureza e Matemática

III – Núcleo de Atividades Complementares

Tendo em vista essa organização curricular o trabalho pedagógico se amplia para a educação não escolar e para as diversas formas de organização social do campo. Dessa forma a estrutura adotada para o currículo propõe a formação de um licenciado que tem na docência⁴ um caráter particular, a pesquisa como princípio formativo a todos os profissionais formados, independentemente de sua área de formação específica, e a interação e comunicação entre saberes diversos, consolidando uma formação multidisciplinar.

Visando construir um currículo capaz de integrar conhecimento para contextualizar a prática pedagógica, a proposta sinaliza que a organização curricular é orientada pela incorporação da pesquisa como princípio de formação e de intervenção na prática pedagógica, pois,

“uma educação transformadora requer um currículo baseado em pressupostos teóricos da **Pedagogia Histórico-Crítica e da Pedagogia Socialista**, cujos elementos deverão garantir a

⁴ Toma como referência a proposta para a formação de educadores defendida pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), segundo a qual a identidade docente é ampliada pela pesquisa e difusão do conhecimento, rompendo-se com a dualidade entre teoria e prática, e não se limitando a indicar mecanicamente competências e habilidades como perfil do profissional.



identidade do curso, se materializando em ações concretas de intervenção pedagógica na realidade atual das escolas do campo. "(UFMA 2014, p. 52)

A intenção de relacionar teoria e prática, teoria e empiria visando à integração ensino e pesquisa e extensão vem sendo desenvolvida através das seguintes ações em andamento:

402

O Projeto de Educação Tutorial em Educação do Campo é um grupo de aprendizagem tutorial da Universidade Federal do Maranhão/UFMA, instituído em dezembro de 2010 com 12 bolsistas, voltado para a intervenção político-pedagógica em escolas do campo, envolvendo Cursos de Pedagogia da Terra e de Licenciatura em Educação do Campo voltados para a formação de profissionais para a Educação Básica nas escolas do campo, no estado do Maranhão. As atividades de ensino, pesquisa e extensão são desenvolvidas tanto no âmbito da escola quanto da comunidade, consubstanciando um processo permanente de ação-reflexão-ação.

Em 2010 o curso também foi contemplado pelo edital do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a diversidade – PIBID Diversidade. O campo de atuação do programa vem contemplando as escolas do campo, por meio de atividades planejadas e desenvolvidas durante os tempos educativos do curso. As atividades em andamento possibilitaram maior interação entre a UFMA e as escolas de Educação Básica com sede no Estado, a experiência desse diálogo de saberes e aprendizados tem feito significativa diferença tanto na formação dos estudantes da graduação quanto para o cotidiano de trabalho nas escolas envolvidas no subprojeto.

Em 2018 o curso o subprojeto o curso foi aprovado no programa Residência Pedagógica visando favorecer a unidade teoria-prática e o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento, resultando, ao mesmo tempo, em ações efetivas de intervenção na realidade e em produção de conhecimento a partir do eixo organização do trabalho pedagógico e da gestão articuladas no curso pelos Estágios em Docência nas Séries Finais do Ensino Fundamental e Estágio em Docência no Ensino Médio e na Educação Profissional de Nível Técnico para responder aos desafios da escola pública no campo.



Além da formação para a docência destaca-se outra intencionalidade do processo formativo a atuação na gestão de processos educativos escolares e comunitários em conformidade com uma das habilidades do curso para o desenvolvimento de uma consciência para a luta e que sejam sujeitos desse processo, pois,

...os movimentos sociais esperam que um curso como esse possa reparar sujeitos capazes de coordenar processos de formação, mas também de desencadeá-los... Por isso estes mesmos estudantes estão sendo formados também para serem militantes de organizações coletivas com prometidas com projetos de transformação social (ITERRA, 2007, p. 21).

Esta afirmação demonstra claramente a importância da vivência acadêmica no curso de Licenciatura em Educação do campo, a organicidade é uma estratégia dos movimentos sociais com a finalidade de construir relações coletivas visando à transformação das condições de vida da população brasileira, sujeitos do processo educativo em escolas do campo. Portanto, durante o Tempo Universidade os estudantes se organizam em sete grupos de organicidade (Equipe de infraestrutura, Mística, Alimentação, Secretaria, Saúde Esporte e Lazer, Cultura Comunicação Social e Memória e Organicidade) em conformidade com uma das habilidades do curso que é a gestão dos processos educativos para o desenvolvimento de uma consciência para a luta e que sejam sujeitos desse processo.

O Estágio Curricular do curso e as práticas pedagógicas apontam para a necessidade permanente de um movimento dialético - ação-reflexão-ação - sem fugir-se da relação necessária entre a escola do campo e os demais espaços de atuação dos licenciados. Assim, com carga horária de 450h, ao longo de três momentos diferenciados e articulados às atividades de estágio, constituindo-se em:

QUADRO 01: Carga horária do estágio

ATIVIDADES	CARGA HORÁRIA
Estágio em Docência nas Séries Finais do Ensino Fundamental	180



Estágio em Educação Popular no Campo	90
Estágio em Docência no Ensino Médio e na Educação Profissional de Nível Técnico	180
SUBTOTAL	450

Elaboração: Pela pesquisadora a partir do PPC do curso (UFMA, 2014).

Ressalta-se que em setembro de 2014 o curso recebeu a visita dos avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), lei nº 10.861/2004 referente ao ato regulatório do curso de licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza e Matemática (Código EMEC 123511) com atribuição de conceito três. Quanto ao Exame Nacional de Curso (Enade) a procuradoria institucional da UFMA orientou a Coordenação que os estudantes estariam dispensados de participar.

Neste sentido, o desafio posto ao curso é justamente garantir práticas formativas visando consolidar um trabalho integrado vinculando os conteúdos escolares com os conteúdos da vida, ou seja, precisamos organizar atividades interdisciplinares, com vistas a transformações no funcionamento da escola e em atendimento às demandas da comunidade rural na qual se insere essa escola. A ideia de formação integrada sugere superar a formação dualista e fragmentada caracterizada pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico social. Ramos (2005; 2006), Freitas (1995).

Considerações finais

No campo dos direitos sociais, a educação deve ser garantida pelo Estado, devendo, portanto, ser pública, gratuita e com qualidade social. Apesar do reconhecimento de que é direito dos trabalhadores rurais as experiências pedagógicas propostas pelos movimentos sociais camponeses seguem sob a ameaça permanente do Estado entre o dito, o pretendido e o feito. Deve



constituir-se num processo permanente, sem, contudo, subjugar-se à noção neoliberal de educação, a qual, na atualidade, continua a proclamar a educação para todos, porém, flexibilizando-a, focalizando-a, privatizando-a sob a lógica da relação custo-benefício.

Percebe-se que ao mesmo tempo em que foram anunciadas ações de ampliação da oferta de cursos em contraposição tem-se o corte no orçamento global nas universidades, gerando impasses com relação à consolidação das experiências que se institucionalizaram a partir do edital nº 02/2012.

É importante destacar que embora a PPP vigente não revele os conflitos decorrentes do processo de reformulação em decorrência da institucionalização, não podemos afirmar que a intenção exposta nesta proposta curricular seja uma unânime e represente a posição dos docentes efetivos que ingressaram a partir de 2014, visto que não participaram da elaboração sobre a formação a ser ofertada. Logo o percurso formativo em andamento é resultado do consenso que se foi possível chegar, mas, a partir de 2017 está em andamento discussões sobre a reformulação do PPP.

Este processo de formação diz respeito ao enfrentamento e busca coletiva de superação dos desafios tais como a herança de uma trajetória disciplinar e fragmentada, planejamento e articulação dos conteúdos a serem trabalhados nos Tempo Educativos. Neste sentido, é necessário aprofundamento dos estudos na educação do campo como forma de aperfeiçoamento da prática profissional e o fortalecimento das práticas pedagógicas nos contextos da educação do campo, dando voz aos sujeitos e suas práticas camponesas.

Reafirma-se, portanto, a visão de educação pautada no movimento Por uma Educação do Campo, que a vê como possibilidade de contribuição para a luta e demarcação de novas relações sociais que possam contribuir para o fortalecimento de uma territorialidade que expressa vida, cultura e história camponesa. Nesse território camponês, ocorrem lutas decorrentes da estrutura fundiária e dos modelos de produção engendrados historicamente no Brasil. Nesse particular, se evidencia preconceito, exploração, silêncio e invisibilidades, mas, lutas e mudanças no trato da questão - tendo a frente os movimentos sociais do campo - visando à transformação da realidade. Nesse sentido, a



educação do campo, orientada pela perspectiva de ir para além do capital, é extremamente necessária ao propósito emancipador.

Referências

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel & MARTINS, Aracy Alves (Org.) **Educação do Campo: desafios para formação de professores**. Belo Horizonte. Autêntica, 2009.

BRASIL. **Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei9394/96**. Brasília, DF, 1996.

_____. Resolução **CNE/CEB nº 01/2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo**. Brasília; DF: MEC/SECAD, 2002.

_____. Portaria N.º 1.374 de 3 de junho de 2003. Brasília, 2003.

_____. Ministério da Educação. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo**. Caderno de subsídios. Brasília, 2003.

_____. Resolução CNE/CEB nº 01/2004. **Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação das Relações Étnico Racial e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília; DF: MEC/SECAD, 2004.

_____. Resolução **CNE/CEB nº 02/2008. Institui as Diretrizes Operacionais Complementares para a Educação do Campo**. Brasília; DF: MEC/SECAD, 2008.

_____. 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**. Diário Oficial da União. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm. Acesso em: 30 julho. 2020.

_____. **Edital de seleção Nº 02/2012 - SESU/SETEC/SECADI/MEC**. Brasília, 2012.

_____. Edital nº 2, de 23 de abril de 2008: **Chamada pública para seleção de projetos de instituições públicas de ensino superior para o PROCAMPO**, Brasília, 2008.

_____. Edital nº 9, de 29 de abril de 2009: **Chamada pública para seleção de projetos de instituições públicas de ensino superior para o PROCAMPO**, Brasília, 2008.

_____. Portaria N.º 1.374 de 3 de junho de 2003. Brasília, 2003.

_____. **NOTA TÉCNICA CONJUNTA Nº 3/2016/GAB/SECADI/SECADI**, Brasília, 2016.



CALDART, R. **Licenciatura em educação do campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área?** In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Org.) *Licenciaturas em educação do campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS)*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. - (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5). p. 95-121.

CALAZANS, Maria. Julieta, Costa. **Para compreender a educação do estado no meio rural: Traços de uma trajetória.** IN: DAMASCENO, Maria. Nobre. TERRIEN, J. (Coord.) *Educação e Escola no Campo*. Campinas: Papirus, 1993.

DINIZ, Diana Costa; BARROS, Anderson Henrique Costa; MACEDO, Marinalva Sousa; BOTELHO, Raimundo Edson Pinto. *Relatório Rede Universitas: “Política de Expansão da Educação Superior no Brasil”; Subprojeto 07 Pesquisa: Riscos e Potencialidades da Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo*, Bacabal, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática.** Papirus: Campinas, 1995.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **As novas políticas de formação dos educadores.** In: *Formação do educador, Educação, demandas sócias e utopias*. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

GRUPO PERMANENTE DE TRABALHO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (GPT). **Proposta do Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo.** Brasília: Secadi/MEC, 2006.

GIMONET, J.C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs.** Petrópolis: Vozes; Paris: AIMFR, 2007. (Coleção Alternativas Internacionais em Desenvolvimento, Educação, Família e Alternância).

ITERRA. **Instituto de Educação Josué de Castro: Método Pedagógico.** In: *Cadernos do ITERRA*, ano IV, Nº 9, outubro de 2004.

KOLLING, Edgar Jorge, Nery-FSC; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.) **Por uma Educação Básica do Campo: memória.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº1).

KUENZER, A. Z. **Políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance.** *Educação e Sociedade*, n. 68, p. 163-183, 1999.

LEAL, A. A. et al. **Cartografia das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil: expansão e institucionalização.** In: MOLINA, M. C.; MARTINS, M. F. A. (orgs.). *Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 39-53.

LEITE, Sergio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais.** São Paulo, Cortez, 1999.



MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo Boitempo, 2005.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela**. Maceió: EDUFAL, 2004.

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

_____. **Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as Políticas de formação de Educadores**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 140, p.587-609, jul.-set., 2017.

MOLINA, Mônica, Castagna & Sá, Laís Mourão (Organizadoras). **Licenciaturas Em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto**: Autêntica, 2012.

NOSELLA, P. **Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo**. São Paulo: 1977. 204 p. Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1977.

RAMOS, Marise Nogueira. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado**. In: CIAVATA, Maria e RAMOS, Marise (Orgs.) Ensino Médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, ciência e da cultura. In: MST. **Educação básica de nível médio nas áreas de reforma agrária: textos de estudos**. Boletim da Educação, n. 11, edição especial. São Paulo: MST, 2006.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores no brasil: dilemas e perspectivas**. Poésis Pedagógica - V.9, N.1, p. 07-19, jan/jun.2011.

TEIXEIRA E.; BERNART, M.; TRINDADE G. A. **Estudos sobre a Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa**. Educação e Pesquisa, v 34, n.2, p. 227-242, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Resolução n. 111/2009 – **CONSEPE aprova a criação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo Ciências Agrárias/Ciências da Natureza e Matemática**, São Luís, 2009.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo Ciências da Natureza e Matemática**, São Luís, 2014.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo Ciências Agrárias**, São Luís, 2014.



_____. Edital no. 127/2009 – **PROEN: Processo Seletivo Vestibular Especial 2009** - Curso de Licenciatura em Educação do Campo, São Luis, 2009.

_____. Edital no. 325/2010 – **PROEN: Processo Seletivo Vestibular Especial 2010** - Curso de Licenciatura em Educação do Campo, São Luis, 2010.

_____. Edital no. 247/2014 – **PROEN: Processo Seletivo Vestibular Especial 2014** - Curso de Licenciatura em Educação do Campo, São Luis, 2014.

Sobre os autores

Diana Costa Diniz

dcostadiniz@gmail.com

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (2003), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (2009). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática - REAMEC. Atualmente é professora adjunta do Curso de Licenciatura em Educação do Campo Ciências Agrárias/ Ciências da Natureza e Matemática, na Universidade Federal do Maranhão, na cidade de Bacabal no Maranhão. Exerce a docência em disciplinas da área de Fundamentos da Educação, Política, Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo. Realiza estudos e pesquisas sobre Formação de professores.

Evandro Ghedin

evandroghedin@gmail.com

Professor Titular-Livre da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Possui Pós-doutorado em Didática pela Faculdade de Educação da USP (2010). É Doutor em Filosofia da Educação pela USP (2004). Mestre em Educação pela UFAM (2000). Especialista em Antropologia da Amazônia pela UFAM. Especialista em Filosofia e Existência pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Graduado em Filosofia pela UCB (1995). Professor Permanente no PPGECEM - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC). Professor Permanente no PPGÉ-UFAM. Professor Permanente no PGEDA - Doutorado em Educação na Amazônia - EDUCANORTE. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação em Ciências, atuando principalmente nos seguintes temas: Didática e Formação de Professores; Metodologia da Pesquisa em Educação; Epistemologia; Educação em ciências; Filosofia da Educação. Atuou na Educação Básica da Rede Pública e Privada por 5 anos. É professor Universitário desde 1997. É autor de diversos livros e artigos científicos na área da Educação.



Desafios da organização pedagógica e curricular diferenciada em uma escola do campo do Município da Transamazônica - Pará

Challenges of differentiated pedagogical and curricular organization in a rural school in the city of Transamazônica – Pará

Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo

Raquel da Silva Lopes

Célio Lima Machado

Resumo: Este artigo objetiva analisar, ainda que de maneira introdutória, a compreensão e a postura dos profissionais da educação quanto a importância do desenvolvimento de um currículo diferenciado no contexto socioeducativo escolar situada em uma comunidade rural, de modo a atender às demandas identitárias dos diferentes sujeitos coletivos que vivem e trabalham no campo. Problemática se é possível elaborar um currículo diferenciado nas escolas do campo do Município de Placas/PA; e quais estratégias são necessárias para que práticas educativas diferenciadas orientem as propostas curriculares dessas instituições de ensino. O estudo de cunho qualitativo ocorreu em uma escola pública da rede de ensino municipal, com a participação de um docente que atua nas turmas dos anos finais do Ensino fundamental, da coordenadora pedagógica responsável pelo acompanhamento da escola investigada, e ainda, a direção e coordenação da Escola Polo. Os resultados apontam para a existência de um currículo escolar restrito às adaptações realizadas pelos docentes a partir das matrizes curriculares oficiais elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação local, sem que seja oportunizada a incorporação efetiva de temáticas que favoreçam práticas socioeducativas que valorize os saberes tradicionais das famílias camponesas e seus modos de vida, evidenciando uma organização pedagógica das escolas do campo destoada das demandas formativas que respeite as identidades socioculturais existentes no campo.

Palavras chave: Currículo diferenciado. Práticas socioeducativas. Projeto Pedagógico.

Abstract: This article aims to analyze, albeit in an introductory manner, the understanding and attitude of education professionals regarding the importance of developing a differentiated curriculum in the school socio-educational context located in a rural community, in order to meet the identity demands of different collective subjects who live and work in the field. It questions whether it is possible to develop a differentiated curriculum in rural schools in the municipality of Placa / PA; and what strategies are necessary for differentiated educational practices to guide the curricular proposals of these educational institutions. The qualitative study took place in a public school in the municipal education network, with the participation of a teacher who works in the final years of elementary school, the pedagogical coordinator responsible for monitoring the investigated school, and also the direction and coordination Polo School. The results point to the existence of a school curriculum restricted to the adaptations made by the teachers from the official curricular matrices elaborated by the local Municipal Department of Education, without allowing the effective incorporation of themes that favor socio-educational practices that value the traditional knowledge of families peasants and their ways of life, showing a pedagogical organization of rural



schools that is out of touch with training demands that respects the socio-cultural identities existing in the countryside.

Keywords: Differentiated curriculum. Socio-educational practices. Pedagogical project.

Introdução

As especificidades do currículo proposto às escolas do campo têm fomentado diferentes debates sobre sua materialidade no cenário educacional brasileiro, marcado quase sempre, por modelos urbanocêntricos de desenvolvimento distantes da realidade social dos sujeitos coletivos que constituem o território rural, espaço de vida e de trabalho das famílias camponesas (MOLINA; SÁ, 2012; HAGE, 2011).

Essas dissonâncias se acentuam quando as discussões se voltam ao espaço escolar às práticas educativas ali desenvolvidas, pois conforme pesquisas apontam (HAGE, 2011; ARROYO, 2009), o ensino que é ofertado às crianças, jovens e adultos geralmente tendem a ser substrato daquele materializado nas escolas urbanas; deixando de considerar as especificidades culturais e identitárias próprias dos sujeitos do campo. Quanto às práticas pedagógicas, seguem ainda uma lógica municiada pelos órgãos gestores no sentido de proporcionar as “adaptações” dos conteúdos de acordo com a realidade dos alunos, atribuindo ao docente toda responsabilidade de gestar o currículo sem que sejam dadas condições favoráveis para que a ação educativa seja executada com qualidade.

É certo que existem diferentes fatores que podem fragilizar as práticas pedagógicas, principalmente quando priorizam conteúdos escolares fragmentados e descontextualizados, considerando mais o cumprimento das matrizes curriculares oficiais do que as singularidades culturais e identitárias que encontram contexto das escolas do campo; aspectos que comprometem a qualidade das ações formativas propostas, pois ainda verifica-se a ausência de política de formação que contemple as especificidades do modo de vida das pessoas que vivem no e do campo. Nesse sentido, é preciso um ambiente escolar acolhedor que proporcione situações de aprendizagens significativas que respeitem a diversidade sociocultural como direito dos que ali se encontram. (ARROYO, 2006).



As práticas curriculares representam é um campo de conhecimento transpassado por relações de poder que influenciam a organização do trabalho escolar, marcando o tempo e espaço escolar, ou seja, “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, 2009, p. 15). Por ser um espaço político e cultural que traz em si desafios e dilemas quanto a proposição de construção de uma educação diferenciada, cujo fundamento assenta na defesa do reconhecimento e valorização do patrimônio cultural, perspectivando nos dizeres de Caldart (2002, p. 23) ações educativas “que forme e cultive identidades, auto-estima, valores, memória, saberes, sabedoria; que enraíze sem necessariamente fixar as pessoas em sua cultura, seu lugar, seu modo de pensar, de agir, de produzir”.

Isso implica em assegurar que a construção da proposta pedagógica da escola seja produto de um trabalho coletivo, resguardando o direito da comunidade local em participar dos processos decisórios juntamente com alunos, professores, equipe técnico-pedagógica e demais funcionários da escola (VEIGA, 2005). É preciso também garantir que os representantes dos órgãos gestores da educação – Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), Conselho Escolar e movimentos sociais do campo – se façam presentes, atendendo assim, todas as peculiaridades e realidades que estão postas à sua volta, e com isso, contemplar todas as suas realidades e interesse da comunidade.

Nessa linha de raciocínio, a pesquisa em tela propõe refletir se é possível elaborar um currículo diferenciado em uma escola do campo do Município de Placas/PA; e quais estratégias são necessárias para que práticas educativas diferenciadas orientem as propostas curriculares dessas instituições de ensino. Tem como objetivo central analisar, ainda que de maneira introdutória, a compreensão e a postura dos profissionais da educação quanto a importância do desenvolvimento de um currículo diferenciado no contexto socioeducativo escolar situada em uma comunidade rural, de modo a atender às demandas identitárias dos diferentes sujeitos coletivos que vivem e trabalham no campo

O estudo ora apresentado fundamenta-se em uma pesquisa qualitativa, que segundo Minayo (2002, p. 21) se refere àquela que “se preocupa com um



nível de realidade que não pode ser quantificado”, e “trabalha com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes”. A pesquisa qualitativa viabiliza a apresentação de resultados particulares de um determinado contexto marcado por um universo de significados, tradições, valores, “o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002, p. 22).

A pesquisa de campo ocorreu na Escola Municipal de Ensino Fundamental Mec/Seduc 185 D (anexa à Escola Mec Seduc 200-A), localizada na vicinal do lama, Comunidade São Judas Tadeu - km 185, BR 230-Transamazônica, sentido Itaituba-Altamira, a 55 Km da sede do município de Placas/PA. Foi adotado como técnica para a coleta dos dados o questionário com roteiro estruturado, por este permitir maior tempo para os participantes responderem às perguntas propostas. Conforme aponta Gil (2001, p.128), este pode ser entendido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc”.

Os sujeitos que participaram da pesquisa foram um docente que atua nas turmas dos anos finais do Ensino fundamental com as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, a coordenadora pedagógica responsável pelo acompanhamento da escola investigada, e a diretora e coordenadora pedagógica da escola polo - Mec Seduc 200-A, que responde administrativa e pedagogicamente pelas escolas anexas.

Educação do Campo e as práticas pedagógicas e curriculares: valorização das culturas e identidades dos sujeitos coletivos no espaço escolar

A discussão no cenário brasileiro referente à educação do campo como direito articula-se à defesa de um processo educativo que incorpore e valorize as diferentes identidades socioculturais dos sujeitos do campo; sujeitos que se movimentam e se formam na luta pela terra vislumbrando um novo projeto de sociedade alicerçado na luta pela Reforma Agrária. Segundo Arroyo (2009), essas preocupações resultam de um processo histórico, contraditório e desigual



que imprime suas marcas nas escolas e no tipo de educação pensada direcionada à população camponesa, vistas como pessoas ignorantes, atrasadas, sem cultura, que perdurou muitas décadas no Brasil. Uma educação rural idealizada pela elite ruralista com a finalidade de cumprir as designações legais, porém, organizada pedagogicamente aos moldes do currículo da cidade sem que houvesse a preocupação com a qualidade do ensino ofertado, pois,

[...] para a escolinha rural qualquer coisa serve. Para mexer com a enxada não há necessidade de muitas letras. Para sobreviver com uns trocados, para não levar manta na feira, não há necessidade de muitas letras. Em nossa história domina a imagem de que a escola do campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler (ARROYO, 2009, p. 71).

Em decorrência das inúmeras dificuldades de escolarização enfrentadas pelas populações do campo, decorrentes das estruturas precárias e isoladas, currículo fragmentado e desconexo com os saberes tradicionais campesinos, professores sem formação adequada para atuar nos níveis de ensino e altos índices de reprovação e evasão, concorreu para que um conjunto de instituições e organizações sociais e educacionais da sociedade, como universidades públicas, sindicatos e inúmeros movimentos sociais¹ como o Movimento dos Sem Terra, promovessem uma série de ações reivindicatórias articuladas com trabalhadores rurais, visando reverter a problemática da escola rural de forma proposita (CALDART, 2004; FERNANDES, 2006). Essa luta organizada recebeu o nome de “Movimento de Educação do Campo no Brasil”, e deu início à construção de uma proposta em que os campesinos passaram a assumir a condição de sujeitos de seu próprio projeto educativo.

Nesse contexto apoiados pelo coletivo de sujeitos defensores dos direitos, dos interesses, da política, da cultura e dos modos de produção do povo camponês, de acordo com Fernandes (2006) forjou-se na década de 1990, o

¹. Como por exemplo, o Movimento dos Sem Terra (MST), o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), e ainda, sindicatos e federações estaduais vinculados à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (vide a Marcha das Margaridas), a Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB), Comissão Pastoral da Terra (CPT), dentre outros. Para maior detalhamento, ver Caldart (2004); Fernandes (2006);



conceito de Educação do Campo pautado na articulação do campo educativo para valorização dos saberes culturais e da produção das condições de existência social dos trabalhadores e trabalhadoras rurais:

A Educação do Campo nasceu dos pensamentos, desejos e interesses dos sujeitos do campo, que nas últimas décadas intensificaram suas lutas, especializando-se e territorializando-se formando territórios concretos e imateriais, constituindo comunidades e políticas, determinando seus destinos na construção de suas ideologias, suas visões de mundo. A Educação Rural nasceu da cabeça dos ruralistas como forma de subordinar os camponeses, de reservar a eles um controlado espaço nas políticas de educação para “civilizar” e manter a subordinação. Assim, por quase um século, a Educação Rural não promoveu políticas autênticas, não propôs o desenvolvimento educacional camponês. Nesse tempo, foi o espaço de controle político dos ruralistas que determinavam como os camponeses deveriam pensar o seu mundo, conforme a visão dos ruralistas (FERNANDES, 2006, p. 16).

Nessa perspectiva a Educação Básica do Campo não pode ser concebida sem a participação da diversidade de sujeitos de diferentes matrizes étnicas existentes no meio rural; sem que seja reconhecida como dimensões centrais do processo pedagógico, seus saberes e modos de vida como base fundante de seu desenvolvimento humano. Isso implica em uma compreensão a respeito das práticas pedagógicas e curriculares diferenciadas, inovadoras; pois o ato educativo não pode estar restrito e limitado ao espaço institucional. O campo se constitui em um território de lutas sociais, de produção de saberes, de poderes e transformação (ARROYO, 2009; HAGE, 2011), sendo importante que os profissionais da educação que atuam nas escolas rurais entendam a relação campo-cidade como condições democráticas que se complementam, e não mais o espaço rural como extensão do urbano.

Caldart (2008) defende que a ênfase na educação pretendida pelos movimentos sociais transcende o entendimento de transmissão de conhecimentos, fundamentando-se em uma tradição pedagógica orientada pelo como princípio educativo, na luta pelas condições de acesso e permanência à escola no e do campo; e na construção de uma proposta pedagógica alicerçada em saberes e técnicas agropecuárias articuladas ao trabalho e à cultura do



campo. Essa compreensão também é destacada por Munarim e Locks (2012, p. 08) quando argumentam que:

Nesse processo preconiza-se uma educação “no campo”, porque o povo tem o direito de ser educado onde vive; “do campo”, porque o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, e que seja vinculada a sua cultura e as suas necessidades. Esta nova concepção de educação, dentre seus princípios, se direciona no sentido da construção da identidade e autonomia das populações do campo. Sustenta o entendimento da relação de complementaridade no binômio campo-cidade, onde uma faceta não vive sem a outra. Desse modo, a educação escolar deve evitar tanto a visão urbanocêntrica quanto o ruralismo. São princípios pedagógicos defendidos por esse Movimento que as práticas educativas nas escolas devem levar em conta o contexto dos sujeitos do campo, em termos de sua cultura específica, a maneira de ver e se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, e o modo de viver e de organizar o trabalho.

416

Nessa assertiva, as práticas educativas, segundo aponta Caldart (2010) precisam fundamentar-se na concepção de ser humano e devem transformar as escolas tradicionais rurais em escolas do campo, de modo a propiciar formas alternativas de estreitar os laços entre comunidade local e a escola; cultivar a vivência de estudos coletivos, possibilitando a experiência da gestão coletiva na escola; além de buscar superar a dicotomia entre teoria e prática. Arroyo (2012) argumenta que aos docentes precisa ser disponibilizada uma formação plural que os instrumentalize a entender a complexidade da vida no campo, com expectativas de atender as demandas formativas das famílias que vivem no e do campo, formação essa que deve estar em consonância com a função política da escola do campo; quanto à escola,

Ela deve ser espaço em que sejam incorporados os saberes da terra, do trabalho e agricultura camponesa; em que as especificidades de ser-viver a infância-adolescência, a juventude e a vida adulta no campo sejam incorporadas nos currículos e propostas educativas; em que os saberes, concepções de história, de sociedade, de libertação aprendidos nos movimentos sociais façam parte do conhecimento escolar. (ARROYO, 2012, p. 363).



Com base nesses posicionamentos, a formação dos professores e as práticas pedagógicas devem refletir uma ação educativa consciente e transformadora, assentada numa perspectiva de (re)construir e ressignificar a educação para a cidadania dos educandos, articulando as diferentes demandas e reivindicações dos coletivos de forma democrática.

O Projeto Pedagógico nas Escolas do Campo: desafios para a construção de um currículo diferenciado

O desafio que se coloca na construção dessa proposta como processo de produção social e coletiva é compreender ato educativo para além do modelo seriado de organização curricular conservadora, própria da sociedade moderna, que apresenta os conhecimentos de forma segmentada e descontextualizada. Como destaca Gimeno Sacristán (2000), é indispensável conceber o currículo como uma construção social que expressa ações vinculadas à cultura, sociedade, política e economia; e, por ser um campo em circulação discursos, também produz e institui identidades, significados e saberes,

O currículo acaba numa prática pedagógica [...]. Sendo a condensação ou expressão da função social e cultural da instituição escolar, é lógico que, por sua vez, impregne todo tipo de prática escolar. O currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas (SACRISTÁN, 2000, p. 26).

A despeito das especificidades identitárias dos sujeitos coletivos do campo, essa questão está garantida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei Nº 9.394/96, quando estabelece no Artigo 28, que a organização pedagógica das escolas do campo em escolar devem integrar e respeitar a particularidades em seus contextos, considerando a realidade e os interesses da população campesina, a partir de:

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 (BRASIL, 1996).

No intuito de avançar na luta pela defesa de políticas públicas específicas para as populações do campo, os movimentos sociais pressionaram o Poder Público no sentido de uma educação que contemplasse a participação dos sujeitos que vivem no e do campo, articulando a garantia dos direitos sociais e o respeito com à diversidade humana e cultural existentes nesse território, por meio da Resolução 1/2002 – CNE/CEB, foram aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, compõem um conjunto de princípios e de procedimentos com a finalidade de adequar o projeto institucional das escolas do campo, estabelecendo no Art. 5º que as propostas pedagógicas, em concordância com o estabelecido na LDB, deverão contemplar “a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia” (BRASIL, 2002).

Para legitimar e consagrar essas orientações as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica de 2010 estabelecem, em sua Seção IV, artigo 35, orientações destinada a essa modalidade de ensino ao prever as adequações necessárias ao modo de vida das populações camponesas, e ainda defini como princípios essenciais à organização da ação pedagógica das escolas do campo:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes 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 (BRASIL, 2010a, p. 12).

Esses aspectos estabelecidos nessa Resolução apresentam melhorias quanto ao projeto pedagógico e às práticas curriculares a serem desenvolvidas no chão das escolas do campo, e ganham força por outras legislações complementares que visam fortalecer a educação do campo, a exemplo do Parecer nº 1/2006 que reconhece os Dias Letivos da Alternância, também homologado pela CEB; da Resolução CNE/CEB nº 2/2008; e Decreto nº 7.352,



de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária/PRONERA (CALDART, 2004; FERNANDES, 2006).

Nesse sentido, pensar o currículo como elemento de ressignificação da práxis educativa e do próprio espaço escolar implica, necessariamente, buscar inovar a própria concepção do projeto pedagógico, buscando dar um sentido de compromisso social e coletivo à organização do trabalho pedagógico, considerando as contradições que marcam a escola, as diferentes identidades socioculturais ali presentes, a busca pela melhoria da qualidade do ensino e a democratização de sua gestão. De acordo com Veiga (2005, p. 38):

O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo relações horizontais no interior da escola.

Ao abordar a questão do projeto político pedagógico para as escolas do campo, Caldart (2004) chama atenção para aspectos que considera essenciais para garantir a educação do campo diferenciada e democrática, visto que os projetos educativos não podem ser elaborados a partir de uma única realidade para todos os povos camponeses como estes apresentassem uma única identidade. Isso seria incorrer no equívoco de tentar uniformizar contextos diversos. Ao contrário, as propostas pedagógicas entendidas como construto sociohistórico têm que estar articulada às demandas e particularidades de cada comunidade, localidade, território, ou seja, esse documento precisa ser elaborado buscando atender as especificidades e particularidades desse cenário multicultural. Nessa assertiva, a autora destaca que:

Este desafio se desdobra em três tarefas combinadas: manter viva a memória da Educação do Campo, continuando e dinamizando sua construção e reconstrução pelos seus próprios sujeitos; identificar as dimensões fundamentais da luta política a ser feita no momento atual; e seguir na construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo (CALDART, 2004, p. 16).



Desse modo, pensar o currículo e a proposta pedagógica das escolas do campo pressupõe criar espaços de debates de modo a possibilitar a participação das famílias, das comunidades, dos movimentos sociais permanente e democraticamente.

A Organização pedagógica da escola do campo pesquisada: Reflexões as percepções dos sujeitos participantes sobre as práticas pedagógicas e curriculares

A pesquisa que subsidiou as reflexões aqui apresentadas foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamenta Mec/Seduc 185 D, Município de Placas/PA. Localizada na vicinal do Lama, a 45 km sentido Rurópolis, atende a população de uma comunidade cuja base econômica é a agricultura familiar, criação de bovinos de leite e de corte e lavoura cacaeira. De acordo com informações dos participantes da pesquisa, a comunidade teve sua primeira escola na década de 1970 para atender as crianças, filhos dos colonos que foram morar na Transamazônica, por meio do Projeto de Colonização organizado pelo Instituto Nacional de Reforma Agrária (INCRA), órgão do governo federal. Em decorrência do aumento da população local, a estrutura da escola foi ampliada.

Atualmente, a instituição de ensino é anexa da Escola Mec Seduc 200-A (Escola Polo), atende uma média de 50 alunos², dispõe de 4 professores, 1 servente e 2 motoristas responsáveis pelo transporte escolar dos estudantes. Seu espaço físico (figura 1) tem duas salas de aula, uma secretaria que também funciona sala de leitura, um banheiro feminino e um masculino. A escola não conta com uma biblioteca, somente com uma sala de leitura que divide o espaço com a secretaria escolar, que possui um pequeno acervo.

² Dados do ano de 2019 coletados na escola.



Figura 1 – Escola Municipal de Ensino Fundamental Mec/Seduc 185 D



Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Participaram de nossas investigações quatro profissionais da educação que atuam tanto na escola investigada quanto na escola polo. A primeira participante foi Márcia de Oliveira Rosa, Coordenadora Pedagógica e professora de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Polo – Escola Mec Seduc 200-A. É professora há 20 anos, tem formação em Pedagogia com pós-graduação em Gestão e Coordenação Pedagógica e Psicopedagogia Clínica Institucional. Outra entrevistada foi Gisele da Silva Coelho, Diretora Escolar (Escola Polo e Anexas) é licenciada em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Pós-Graduada em Gestão Escolar, e atua na Educação do Campo desde 1996.

Em relação ao professor Gilberto Borges, este atua no magistério há 17 anos; é licenciado em Letras com Pós-Graduação em Línguas Estrangeiras atua com as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental na Escola Mec Seduc 185 A e também na Escola 200 A. Já a docente Rosângela Pereira Nunes trabalha na Escola do Campo há 18 anos e assumiu a Coordenação Pedagógica das Escolas Anexas no ano de 2019; é formada em Pedagogia e Ciências da Natureza com especialização em Gestão Escolar, Orientação e Supervisão. As informações sobre as

denominações que identificam os relatos dos participantes dessa pesquisa estão descritas no quadro 1.

Quadro 1: Identificação dos Sujeitos da Pesquisa

Cargo/Função	Nome*	Denominação
Coordenadora Pedagógica da Escola Polo.	Márcia de Oliveira Rosa	Coord. Ped. EP
Diretora Escolar (Polo e Anexas)	Gisele da Silva Coelho	Diretora Escolar
Professor de Língua Portuguesa e Estrangeira	Gilberto Borges	Professor LP/LE
Coordenadora Pedagógica das Escolas Anexas	Rosângela Pereira Nunes	Coord. Ped. EA

* Os nomes aqui apresentados dos sujeitos participantes da pesquisa são fictícios.

Ao tratamos sobre questões relacionadas às populações do campo, de modo geral, percebemos que o campo brasileiro constitui-se em um espaço heterogêneo de culturas e identidades, marcado historicamente por lutas e mobilizações organizadas com objetivos de garantir seus direitos ao acesso às políticas sociais, como o direito à terra, ao trabalho, à moradia digna, à educação e saúde de qualidade. Esses aspectos suscitam questionamentos quanto à organização do trabalho pedagógico das escolas do campo e direcionaram o estudo ora apresentado

Em nossa inserção no espaço escolar, detectamos que por se tratar de uma escola anexa, a mesma não possui o Projeto Pedagógico próprio. A coordenadora Rosângela Pereira Nunes nos informou que as escolas do campo do município de Placas/PA seguem o currículo escolar que é elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Placas (SEMEC).

Os alunos têm acesso a alguns tipos de materiais impressos como: propagandas, noticiários, e demais materiais retirados de sites da internet, que são utilizados pelo professor para trabalhar os gêneros textuais.

Quanto ao planejamento dos conteúdos dirigidos às escolas do campo, esses são organizados por série na matriz curricular, o que é contraditório, pois os estabelecimentos de ensino localizados no meio rural têm sua organização pedagógica multisseriada, esse aspecto não é considerado pela SEMEC local quanto a elaboração da proposta curricular encaminhada às mesmas, cabendo ao professor fazer esses ajustes, o que dificulta o trabalho docente.



Arroyo (2006) tece considerações a respeito dessa forma de organização da escola do campo e argumenta que esse arranjo pedagógico, seja seriado ou multisseriado, não considera as “múltiplas temporalidades éticas, cognitivas, identitárias” presentes nesse espaço educativo. Sua defesa fundamenta-se na diversidade de temporalidades que a escola precisa respeitar,

Classificar a escola do campo como multisseriadas leva a uma visão sempre negativa e a tendência dos professores a organizar a escola por séries, apesar de terem idades tão diferentes. Leva a recortar os conhecimentos: “agora trabalho o conteúdo da primeira série, agora com vocês o da segunda...”. Isso é um caos! A pergunta: vamos acertar com uma organização da escola do campo que não seja cópia da escola seriada da cidade que queremos já destruir? Eu sou um grande defensor que esta escola seriada seja desconstruída e que se organize a partir das temporalidades humanas (ARROYO, 2006, p. 113-114).

A preocupação com as “adaptações” do currículo das escolas do campo acabam se tornando a preocupação central da prática pedagógica, fazendo com que os esforços de todos os agentes educativos se restrinjam em implementar o que já foi pensado pelo órgão dirigente, sem que seja oportunizado tempo e espaço para a construção de uma proposta de educação diferenciada. Para tentar entender se os participantes compreendem a dimensão de um currículo voltado à diversidade sociocultural existentes nas escolas do campo que possibilite dinamizar os fazeres e as aprendizagens que se concretizam nas salas, perguntamos aos mesmos como concebem um currículo diferenciado, os mesmos se posicionaram da seguinte forma:

Acredito que o currículo diferenciado vem para contemplar uma realidade própria do campo, onde se deve incluir problemáticas próprias dentro dos conteúdos, sendo possível trabalhar isso em todas as disciplinas fazendo a interpretação do aluno ficar mais próxima (Coord. Ped. EP).

O currículo diferenciado para a Escola do campo, eu acredito que além de você trabalhar os conteúdos mínimos da grade curricular, seria você acrescentar nas suas aulas conteúdos que fosse relevante à realidade do aluno; fossem condicente com o contexto na qual o aluno está inserido. Ou seja, além do currículo mínimo você trabalhar também aquilo pela qual o aluno está ali constantemente em convívio, sua vida, sua rotina diária, o seu habitat, ou seja, relacionar os conteúdos que você tem para aplicar para o aluno e acrescentar, junto a esse currículo, a realidade do aluno, o contexto na qual ele vive (Diretora Escolar).



A essa questão, a Coordenadora pedagógica Rosângela que acompanha as ações da escola investigada, defende que o currículo que consiga “atender as especificidades dos nossos alunos. Para nós que temos a questão geográfica e diversificada do período letivo, com várias dificuldades de aprendizagem [...], o currículo tem que completar estas dificuldades apresentadas”. O professor Gilberto respondeu que entende o currículo diferenciado como “aquele que atende as necessidades do aluno, respeitando as diferenças e as dificuldades que os alunos do campo enfrentam”.

Os posicionamentos acima evidenciam a estreita relação do currículo escolar com contexto das crianças do campo, porém, quando discutimos o currículo diferenciado, não é suficiente somente incluir esse ou aquele saber. Não se dão conta que, trabalhar com a perspectiva do currículo diferenciado, pressupõe analisar o currículo como um instrumento político-cultural; como elemento central da organização escolar em que perpassam conhecimentos produzidos pela humanidade orientados por uma ideia de cultura geral em detrimento à diversidade de culturas existentes no campo. Assim, enquanto não houver o entendimento do “currículo como forma de contestação, conflito e resistência ao processo de reprodução social, às finalidades de padronização e massificação” (TAFFAREL; ESCOBAR; PERIN, 2010, p. 190); as transformações do trabalho pedagógico das escolas do campo não conseguem se materializar.

É preciso entender que essa relação entre currículo mínimo e a incorporação da realidade dos alunos, conforme apontadas pela Diretora e pela Coordenadora da Escola Polo não ocorre de forma isolada, ilustrativa ou esporádica, mas precisa ser realizado um planejamento pedagógico que possibilite essa prática articulada aos princípios que orientam articulação entre a teoria pedagógica e projeto histórico das populações camponesas, com as condições concretas da escola e do coletivo escolar, como bem destaca Caldart (2004, p. 42): “Educar é ajudar a construir e fortalecer identidades: desenhar rostos, formar sujeitos. Isso tem a ver com valores, modo de vida, memória, cultura”.



Quanto à questão referente às possíveis dificuldades em trabalhar com o currículo diferenciado nas escolas do campo, os participantes da pesquisa responderam o seguinte:

A dificuldade encontra-se na aceitação do professor em adaptar seus exercícios para situações cotidianas e locais, fato esse que se presencia na rotina do uso do livro didático (Coord. Ped. EP).

Uma das dificuldades de se trabalhar com o currículo diferenciado, talvez seria até a aceitação por partes dos professores que muita vezes se prendem ao currículo mínimo, mas tirando disso, eu acredito que não há dificuldade nenhuma, desde que, trabalhando dessa forma a aula se torna mais interessante porque você estará ensinando aquilo que o aluno quer aprender (Diretora Escolar).

Nas falas das representantes da equipe gestora da escola polo há a incidência de não aceitação dos professores quanto à responsabilidade de implementar práticas curriculares diferenciadas centradas na valorização e respeito aos saberes tradicionais das populações do campo. É visível o entendimento por parte dessas profissionais quanto às adaptações dos conteúdos dos livros didáticos em relação ao contexto do campo. Ao pensarem dessa forma, se eximem das atribuições que lhes conferem o cargo de coordenação e gestão escolar, responsabilidades essas que dentre outras, a de propor a elaboração currículos específicos para a realidade do campo - a vida produtiva, cultural, religiosa e política do campo. Ou seja, pensar o currículo escolar não é somente responsabilidade do docente, mas é organização de um processo formativo democrático da Escola do Campo propiciando a aproximação entre escola e realidade local, envolvendo as famílias e os movimentos sociais,

Com isso, a gestão democrática inclui a possibilidade do professor participar das reuniões comunitárias e abrigar, na escola, assembleias gerais da comunidade. Desta forma, a escola pode se tornar um espaço para simboliza, pois, a intenção das questões e a própria forma/metodologia da coleta de dados não é plenamente adaptada para informações mais detalhadas, encontros da comunidade e dos movimentos sociais como uma das formas de estímulo à participação de todos na vida escolar (GRACINDO, 2006, p.46).

Para o professor Gilberto, as dificuldades que enfrenta em seu fazer pedagógico na perspectiva de um currículo diferenciado, são referentes “a falta



de opções de materiais didáticos condizentes com o meio em os alunos que vivem, a acessibilidade, a evasão escolar etc”. Quanto à Coordenadora Pedagógica Rosângela, nos disse que as dificuldades estão presentes desde a organização pedagógica das escolas do campo, pois as turmas são multiseriadas, o que representam: “várias dificuldades de aprendizagem e não tem como atender cada dificuldade dos nossos alunos e, ainda, temos a questão ambiente escolar, que não favorece”. Finaliza seu relato dizendo que há outros aspectos que também podem comprometer a implementação de uma formação que contemple as questões socioculturais das pessoas que vivem e trabalham no campo, à medida que “temos a questão dos materiais pedagógicos, materiais didáticos que também ainda sofre bastante carência com relação a esses materiais pedagógicos”.

Como é possível perceber a partir dos posicionamentos dos participantes, o desenvolvimento de um currículo diferenciado esbarra tanto na organização das escolas em turmas multisseriadas, como na escassez de materiais didáticos que dificultam o trabalho; contudo, não nomeiam como dificuldade a ausência de um planejamento da ação educativa e de um projeto pedagógico em que a educação do campo seja amplamente discutida, pois, os aspectos apresentados em suas falas revelam os problemas que as escolas do campo enfrentam diante da desresponsabilização do Poder Público, conforme destaca Hage (2011), que interfere diretamente no trabalho do professor e na formação dos estudantes e, enquanto não for pauta de debate e denúncias, irão permanecer.

Principalmente porque as mazelas que envolvem a realidade das escolas e turmas multisseriadas são muito antigas e profundas. Elas resultam do fato de que as questões educacionais vivenciadas por educadores e estudantes dessas escolas e turmas, historicamente, não têm sido incluídas na pauta das políticas educacionais, o que significa dizer que condições de infraestrutura, processos de gestão, projeto pedagógico, currículo, metodologias de ensino, materiais pedagógicos, avaliação e formação de seus educadores têm sido pouco considerados pelo poder público, pela academia e pelos movimentos sociais do campo (HAGE, 2011, p. 106).

Isso significa dizer que essas situações devem ser discutidas no espaço escolar, visto que são resultados de ausências de investimentos dos governantes que negam acesso e à permanência em promover uma educação



de qualidade para os povos do campo, contrariando tanto dispositivos legais, como cerceiam os direitos e os conhecimentos aos qual a classe trabalhadora tem direito. Essas práticas somente promovem a homogeneização dos processos educativos, como atesta Arroyo (2012).

Em relação à questão que fizemos aos profissionais da educação a respeito da adoção de um calendário letivo diferenciado de acordo com o que preconiza a LDB 9394/96 no artigo 23, a Coordenadora Márcia respondeu que as escolas do campo no município de Placas seguem o padrão municipal, ou seja, a Secretaria Municipal de Educação segue um único calendário para atender às escolas da cidade e do campo. O professor Gilberto respondeu também que não há um calendário diferenciando e disse ainda que “[...] precisa ser mais discutido e implantado realmente” (Professor de LP e LE).

Isso contraria o que determina tanto a LDB quanto as Diretrizes para a Educação Básica do Campo - Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que em seu artigo 7º institui:

É responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, por meio de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política da igualdade (BRASIL, 2002).

Em relação à resposta dada pela diretora escolar, esta relatou que a escola em que trabalha “[...] usa um calendário diferenciado, até porque cada escola tem sua realidade. Então é necessário ter seu calendário diferenciado” (Diretora Escolar). Posicionamento compartilhado pela Coordenadora Pedagógica das Escolas Anexas, quando afirma que quando há necessidade, é adotado “um calendário diversificado diferente que venha atender os alunos, àqueles que principalmente não conseguem chegar até a escola”. Para essa profissional, esse calendário “diferente” é criado para atender os alunos em situações circunstanciais, ou seja, no período chuvoso quando há problema com a trafegabilidade das estradas locais em que pode ocorrer, por exemplo, a suspensão das aulas, “mas não é algo que acontece com frequência, é muito difícil, nem sempre isso acontece aqui. Mas quando há necessidade a escola faz um calendário diferenciado”.



Porém, o entendimento que temos acerca do calendário diferenciado situa-se em outra dimensão. Posicionamento que destoa da resposta que a coordenadora da própria escola nos deu, pois no período de chuva, as aulas são suspensas; fato que ocorre com frequência região da transamazônica no período das chuvas e que afeta diretamente os estudantes do meio rural. As aulas de reposição são geralmente realizadas aos sábados, que além de comprometer o aprendizado, concorre para que os 200 dias letivos e as quatro horas diárias de aula previstos na legislação não consigam ser cumpridos integralmente. Diante disso, percebemos a necessidade de implementar a gestão escolar nos princípios democráticos, bem como a participação efetiva do Conselho Escolar, que tem a competência de trazer contribuições significativas para algumas questões que abrangem a organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo, de modo possibilitar o garantido em lei, pois,

A escola do campo, o sistema educativo do campo se afirmará na medida em que se entrelaçarem com a própria organização dos povos do campo, com relações de proximidade inerentes à produção camponesa – a vizinhança, as família, os grupos, enraizar-se e aproximar as formas de vida centrada no grupo, na articulação entre as formas de produzir a vida (ARROYO, 2006, P. 114).

Em relação ao questionamento referente à adoção de um currículo que introduza aspectos relacionados à identidade sociocultural das populações que moram e trabalham no campo, obtivemos os seguintes posicionamentos:

O uso da BNCC fecha um pouco a interpretação de alguns professores, mas a adequação à realidade se faz necessário atentar a esse olhar (Coord. Ped. EP).

Estão sim, se o nosso currículo apresenta aspecto da identidade regional, ele apresenta de acordo com aquilo que agente planeja, porque dentro do currículo mínimo não, tendo em vista que o currículo mínimo ele é nacional, e a gente tem que inserir dentro dele aquilo que contempla a nossa realidade, a nossa região e os aspectos regionais da nossa realidade (Diretora Escolar).

Sobre essa questão, o Professor Gilberto relatou que foi criado um currículo que é utilizado por todo o município, “mas sem especificar as diferenças, embora se diz ser flexível” (Professor de LP e LE). Este se refere às



matrizes curriculares que foram elaboradas pela SEMEC, e que é referência para as escolas e professores realizarem os planejamentos pedagógicos..

Para a Professora Rosangela, Coordenadora das Escolas Anexas, acredita que “o currículo que nós utilizamos tem aspecto da nossa cultura paraense”. Porém, entende que mesmo os conteúdos escolares apresentarem características da cultura paraense, reconhece que há limites, pois “O currículo é muito diversificado e que contempla todo o Brasil e muito pouco a nossa região”.

Para complementar essa questão, perguntamos sobre a existência de uma proposta pedagógica elaborada de acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Campo - Resolução CNE/CEB nº 1/2002, os participantes da pesquisa apresentaram as seguintes falas:

A proposta curricular no município segue no ciclo a orientação do PNAIC e nos anos maiores segue a BNCC, não sendo realmente olhadas com o olhar necessário para as escolas do campo e sim seguindo um padrão (Coord. Ped. EP).

A gente segue um currículo diferenciado, a gente faz um trabalho no início do ano em equipe, e a partir desse estudo é colocado o currículo mínimo baseado nas diretrizes sim com certeza (Diretora Escolar).

Segundo consta esta proposta curricular é discutida no âmbito municipal, mas na escola, desconheço (Professor de LP e LE).

Utiliza-se o mesmo currículo, porém com algumas adaptações para as escolas do campo que venha atender as especificidades de cada uma, mas o currículo é o mesmo, é feito adaptações (Coord. Ped. EA).

Novamente vemos aqui a compreensão do currículo e da proposta pedagógica da escola restrita às adequações precárias dos conteúdos, fazendo com que o conhecimento universal prescrito nos documentos oficiais, que traz em sua essência, a rigidez e a naturalização da organização dos tempos e espaços escolares pautado ainda no paradigma seriado urbano de ensino, como observa Hage (2011), seja efetivada hegemonicamente nas escolas rurais sem muitos questionamentos, invisibilizando diversidade de vivências dos tempos e espaços dos grupos sociais presentes nesse espaço. Segundo Gomes (2007), essa forma de pensar a dinâmica escolar faz com que,



Os currículos incorporam uma organização espacial e temporal do conhecimento e dos processos de ensino-aprendizagem. A rigidez e a naturalização da organização dos tempos e espaços escolares entram em conflito com a diversidade de vivências dos tempos e espaços dos alunos e das alunas (GOMES, 2007, p, 37).

Ao indagarmos sobre quais seriam as orientações dadas pela SEMEC com relação ao desenvolvimento do currículo escolar e suas áreas de conhecimento dirigido às escolas do campo, estes responderam que:

Não recebemos nenhuma orientação científica relacionada ao campo. (Coord. Ped. EP).

As orientações que a gente recebe da SEME é que todo currículo escolar ele tem que ter como base de planejamento a prática, então agente sempre se reuni início de ano, e a partir dessa prática agente vai analisar pratica entre o nosso conhecimento cotidiano, e os conceitos sentidos no ambiente da escola, e a partir daí agente planeja nossas ações discentes no decorrer do ano juntamente com os demais profissionais da educação. Então ele é sempre feito uma orientação início de ano e decorrer de ano com encontros e formações más sempre buscando planejar a partir da pratica e conhecimento que a gente tem, e colocando a questão entre o conhecimento o cotidiano e os conceitos sentidos no ambiente da escola, essas são as orientações que recebemos da SEME durante todo o ano (Diretora Escolar).

O currículo como todos sabem, é muito complicado no nosso município. A SEMED cobra muito, mas a orientação específica a cada disciplina fica muito vaga. Geralmente é elaborado pelos professores de cada disciplina baseando em currículos anteriores (Professor de LP e LE).

Todas as orientações são voltadas à qualidade do ensino, fazer valer o currículo comprometido dos dias letivos, para que venha efetivar a qualidade do ensino, ao mesmo nível de alunos da zona urbana e rural. Portanto, fazem-se essas adaptações para que a qualidade do ensino seja a mesma (Coord. Ped. EA).

As respostas dos participantes convergem para um entendimento que as propostas pedagógicas das escolas do campo são uma mera extensão daquelas desenvolvidas nas escolas da cidade, reforçando a visão que o modelo pretendido de sucesso escolar urbano é a referencia para os estudantes do campo. Esse paradigma leva a escola e aos professores a estabelecer comparações entre os modos de vida urbanos e rurais, entre as escolas da cidade e as do campo, impondo como parâmetro de propostas pedagógicas as



mesmas praticadas nos centros urbanos. Ressaltamos que a proposta pedagógica precisa ser compreendida como uma construção coletiva orientada por ato educativo emancipatório. Para Veiga (2005, p. 15), o PPP possibilita à escola organizar todo o de trabalho pedagógico de forma participativa de modo a “repensar da estrutura de poder da escola”.

Nessa acepção, precisamos defender um currículo diferenciado voltado à educação do campo como uma construção coletiva em permanente reconstruir, em real e contínuo movimento nos dizeres de Caldart et all (2012, p. 13).

A essência da Educação do Campo não pode ser apreendida senão no seu movimento real, que implica um conjunto articulado de relações (fundamentalmente contradições) que a constituem como prática\projeto\política de educação e cujo sujeito é a classe trabalhadora do campo.

De acordo com Gomes (2007), é preciso superar esses posicionamentos que submetem as aprendizagens dos estudantes ao enquadramento institucional que nega a diversidade, que conforma identidades. Propõe como alternativa a elaboração de propostas que tenha como centro, os sujeitos. Em suas palavras,

Um bom caminho para repensar as propostas curriculares para infância, adolescência, juventude e vida adulta poderá ser uma orientação que tenha como foco os *sujeitos* da educação. A grande questão é: como o conhecimento escolar poderá contribuir para o pleno desenvolvimento humano dos sujeitos? Não se trata de negar a importância do conhecimento escolar, mas de abolir o equívoco histórico da escola e da educação de ter como foco prioritariamente os “conteúdos” e não os sujeitos do processo Educativo (GOMES, 2007, p. 33).

Para Hage (2011), essa prática reforça a adoção de conteúdo e metodologia que somente desvalorizam o seu modo de vida, sua cultura das populações camponesas e supervalorizam o modo de vida na cidade. Considera ser de extrema importância superar essa tendência urbanocêntrica e buscar alternativas consolide o projeto de desenvolvimento educacional democrática,

Implica, também, realizar uma “escuta sensível” ao que os professores e estudantes vêm realizando no cotidiano da escola, destacando as atividades bem-sucedidas, valorizando as boas práticas educativas e refletindo sobre as experiências que não se efetivam adequadamente, para ressignificar, com eles, os



sentidos de currículo, projeto pedagógico, educação, escola... Enfim, repensar as práticas e formular novas propostas sintonizadas com a realidade dos sujeitos do campo, ou seja, do lugar dos sujeitos do campo, sem apartá-los do mundo global e do contexto urbano, com os quais o território do campo interage continuamente, constituindo-se sua identidade/subjetividade a partir dessa interação (HAGE, 2011, p. 108).

Com isso, esse autor defende que os currículos das escolas do campo devem que considerar os alunos como sujeitos do conhecimento e atores históricos e sociais, por meio do possibilitando do diálogo entre os diferentes saberes que se inter cruzam no cotidiano da escola do campo.

Considerações finais

Pensar em uma proposta centrada no currículo diferenciado que valoriza a cultura e o saber popular representa uma alternativa de trabalhar a diversidade cultural nas escolas do campo no município de Placas/PA. Com intuito de valorizar as identidades dos diferentes sujeitos coletivos que vivem e trabalham no campo demanda o reconhecimento pelos profissionais da educação e por toda a sociedade brasileira do potencial socioeconômico que o território do campo representa.

A construção de um currículo diferenciado e voltado para a comunidade camponesa pressupõe considerar inicialmente a história da mesma no diagnóstico a ser realizado para o Projeto Político Pedagógico da escola; a trajetória de vida dos moradores da localidade, de suas reivindicações, suas tradições. Significa dizer que a escola é um espaço de vivências e práticas socioculturais que atenda de fato a realidades das comunidades camponesas, sua organização social e cultural.

Como vimos, é direito dos discentes estudarem em uma escola que tenha uma proposta pedagógica que trabalhe sua diversidade cultural de acordo com o que está na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96. O Projeto Político Pedagógico é um documento que estabelece medidas e objetivos para desenvolver na escola, nele tem que estar todas problemáticas possíveis que engessam o ambiente escolar. Nessa perspectiva, essa lei deixa bem claro da



importância do PPP pensado para e pelas as escolas que atendem os filhos de camponeses de forma participativa.

Os conteúdos escolares não podem ser pautado em um modelo urbano, que desvaloriza os saberes tradicionais e reforçam a ideia de o campo ser um lugar sem valor, um ambiente triste e sem cultura; aspectos reproduzidos ainda nos livros didáticos, que silenciam o modo de vida dos diferentes povos que vivem e trabalham campo da região amazônica. Portanto, através dos argumentos apresentados percebe-se a necessidade que o alunado tem de conhecer a sua realidade, e o docente precisa ter o conhecimento do ambiente em que vivem, e assim valorizando e desenvolvendo projetos que venham aprimorar e alavancar este lugar.

Referências

ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. 5ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In.: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ARROYO, Miguel. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica (org). **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília, MDA, 2006.

BRASIL, **Constituição Federal, 1988**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretarias de Edições Técnicas, 2008.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

BRASIL, Ministério da Educação CNE/ CEB. Diretrizes Complementares para o atendimento da Educação Básica do Campo. Resolução CNE/ CEB Nº 2. Brasília-DF, de 28 de Abril de 2008.

BRASIL. Decreto 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. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 4 de nov. 2010.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. Caminhos para a transformação da Escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. Expressão Popular. **Cadernos do Iterra**, ano X, nº 15, 2010.

CALDART, Roseli Nunes. Sobre a educação do campo. In: **SANTOS**, Clarice (Org.). **Educação do campo: Campo-políticas públicas-educação**. Brasília, DF: INCRA; MDA, 2008.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 147-158.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma Caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez et al. **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo : diversidade e currículo**. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de *do campo*. Petrópolis: Vozes, 2007.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **Conselho Escolar e Educação do Campo**. Brasília: Secad.MEC, 2006.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino**. Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr/ 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência Tecnologia e arte Desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, M.C.S. GOMES, S. F. D. R. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 21º ed. Petrópolis, Rj: Vozes. 2002.



MOLINA, M. C.; SÁ, MOURÃO, L. Escola do Campo. In.: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da educação do campo**. Brasil. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-264.

MUNARIM, Antonio, LOCKS Geraldo Augusto. Educação Do Campo: contexto e desafios desta política pública. In: **Olhar de professor**, Ponta Grossa, **15**(1): 77-89, 2012. Disponível em <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TAFFAREL, Celi Nelza Z.; ESCOBAR, Micheli Ortega; PERIN, Teresinha de Fátima. Currículo. IN: TAFFAREL, Celi Nelza Z.; SANTOS JR, Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega. **Cadernos didáticos sobre educação do campo**. Salvador: Ministério da Educação, 2010.

VEIGA, I. P. A. Projeto político pedagógico: uma construção coletiva. In: (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

Sobre os autores

Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo

irlanda@ufpa.br

Licenciada em Pedagogia, Mestre em Educação/Políticas Públicas Educacionais e Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica - São Paulo (2013). É professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará/Campus Universitário de Altamira, onde atua nas áreas de Didática, Currículo, Avaliação e Estágio Supervisionado. Coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Currículo e Cultura (GEPECC).

Raquel da Silva Lopes

ralopes@ufpa.br

Licenciada em Letras/Português, Mestre em Letras/Linguística e Doutora em Ciências Sociais/Antropologia. É professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Pará/Campus de Altamira, onde atua nas áreas de linguística, ensino de línguas, metodologias de ensino e educação diferenciada.

Célio Lima Machado

celiomachadoufpa@gmail.com

Licenciado em Educação do Campo com ênfase em Linguagem e Códigos pela Universidade Federal do Pará/Campus Universitário de Altamira. Atuou como professor de língua portuguesa no período de 2014 a 2019 em turmas dos anos finais do Ensino fundamental da rede de ensino do Município de Placas, Estado do Pará.



A produção de redes na pesca artesanal como saber estruturante para o ensino de física escolar: diálogo de saberes no pibid educação do campo da UFPR litoral

The production of artisanal fishing net as a structuring knowledge for teaching school physics: dialogue of knowledge in PIBID rural education of UFPR litoral

Producción en red en pesca artesanal como conocimiento estructurador para la enseñanza de física escolar: diálogo de conocimientos en educación de campo pibid en UFPR litoral

João Marcos Gonçalves Haluch
André Luis Gonsalves Camilo
Ehrick Eduardo Martins Melzer

Resumo: O presente artigo busca problematizar e apresentar uma prática pedagógica desenvolvida no âmbito do PIBID no NID Educação do Campo. O objetivo desta ação foi de construir em duas escolas do campo (Colégio Estadual do Campo Hiram Rolim Lamas e Colégio Estadual do Campo Ilha das Peças) processos de diálogo de saberes entre os saberes tradicionais da pesca artesanal e da física escolar, mais especificamente sobre tração, leis de Newton e forças. Para desenvolver esta ação pedagógica nas unidades educacionais foram desenvolvidos 4 etapas. Estas consistiram em: i) planejamento da proposta; ii) organização e desenvolvimento da oficina de produção de redes; iii) desenvolvimento do diálogo de saberes nas escolas e iv) avaliação da proposta pedagógica. O objetivo maior da prática foi de construir a ponte entre o saber da rede na pesca artesanal com os saberes da física escolar. Outro ponto que foi desenvolvido na prática foi a conscientização dos estudantes sobre a história da pesca artesanal e seu lugar como prática identitária caiçara. Ao final da ação, materiais pedagógicos foram produzidos para possibilitar a continuidade dos trabalhos pelos professores nas duas escolas. Em nossa avaliação coletiva com as escolas percebemos o envolvimento dos estudantes com a produção de redes e a construção da curiosidade epistemológica em torno dos saberes sobre a física. Neste sentido, avaliamos a proposta de construção do diálogo de saberes como potencial na descolonização dos saberes físicos tradicionais trabalhados na escola. Buscando harmonizar o aprendizado da ciência sem que se perca a identidade comunitária camponesa.

Palavras-chave: Educação do Campo, Ensino de Ciências, Física, Pesca Artesanal, Diálogo de Saberes.

Abstract: This article seeks to problematize and present a pedagogical practice developed within the scope of PIBID at NID Educação do Campo. The objective of this action was to build in two schools in the countryside (Colégio Estadual do Campo Hiram Rolim Lamas and Colégio Estadual do Campo Ilha das Peças) knowledge dialogue processes between the traditional knowledge of artisanal fishing and school physics, more specifically on traction, Newton's laws and forces. To develop this pedagogical action in educational units, 4 stages were developed. These consisted of: i) proposal planning; ii) organization and development of the network production workshop; iii) development of the knowledge dialogue in schools and iv) evaluation of the pedagogical proposal. The main objective of the practice was to build the bridge between the knowledge of the net in artisanal fishing and the knowledge of school physics. Another point that was developed in practice was the students' awareness of the history of



artisanal fishing and its place as a caiçara identity practice. At the end of the action, teaching materials were produced to enable teachers to continue their work in the two schools. In our collective evaluation with the schools, we noticed the involvement of students in the production of networks and the construction of epistemological curiosity around knowledge about physics. In this sense, we evaluate the proposal to build the knowledge dialogue as a potential to decolonize the traditional physical knowledge worked at school. Seeking to harmonize the learning of science without losing the peasant community identity.

Keywords: Rural Education, Science Teaching, Physics, Artisanal Fisheries, Knowledge Dialogue.

Resumen: Este artículo busca problematizar y presentar una práctica pedagógica desarrollada en el ámbito de PIBID en NID Educação do Campo. El objetivo de esta acción fue construir en dos escuelas del campo (Colégio Estadual do Campo Hiram Rolim Lamas y Colégio Estadual do Campo Ilha das Peças) procesos de diálogo de conocimientos entre el conocimiento tradicional de la pesca artesanal y la física escolar, más específicamente sobre tracción, Leyes y fuerzas de Newton. Para desarrollar esta acción pedagógica en unidades educativas, se desarrollaron 4 etapas. Estos consistieron en: i) planificación de propuestas; ii) organización y desarrollo del taller de producción de redes; iii) desarrollo del diálogo de conocimientos en las escuelas y iv) evaluación de la propuesta pedagógica. El objetivo principal de la práctica fue construir el puente entre el conocimiento de la red en la pesca artesanal y el conocimiento de la física escolar. Otro punto que se desarrolló en la práctica fue la conciencia de los estudiantes sobre la historia de la pesca artesanal y su lugar como práctica de identidad caiçara. Al final de la acción, se produjeron materiales pedagógicos para que los docentes pudieran continuar su trabajo en las dos escuelas. En nuestra evaluación colectiva con las escuelas, notamos el involucramiento de los estudiantes en la producción de redes y la construcción de curiosidad epistemológica en torno al conocimiento sobre física. En este sentido, evaluamos la propuesta de construir el diálogo de saberes como potencial para descolonizar el saber físico tradicional trabajado en la escuela. Buscando armonizar el aprendizaje de la ciencia sin perder la identidad de la comunidad campesina.

Palabras clave: Educación Rural, Enseñanza de las Ciencias, Física, Pesca Artesanal, Diálogo del Conocimiento.

Introdução

Este trabalho busca apresentar uma ação desenvolvida dentro do contexto do Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), edital 2018-2020, dentro do Núcleo de Iniciação a Docência (NID) da Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza (LECAMPO) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Este NID teve foco nas abordagens em educação científica aliada a estratégias do diálogo de saberes e a ecologia de saberes por meio das abordagens decoloniais e das abordagens das epistemologias do sul.



Neste sentido, aqui trazemos um recorte de um dos projetos envolvidos com um grupo de bolsistas, moradores das ilhas do litoral paranaense e pescadores artesanais. A grande questão que foi colocada por este grupo foi a de: como a pesca artesanal com suas práticas ancestrais pode dialogar com o ensino de física na escola do campo?

A partir deste questionamento foi construído um processo de desenvolvimento de uma estratégia de ensino de ciências focada na práxis (articulação teoria e prática) com a construção de um diálogo de saberes voltado ao histórico da pesca artesanal por meio da prática da tecelagem de redes com o ensino de física nos conteúdos escolares de tração em cordas observados na trama da rede e resistência dos materiais no exame dos diferentes tipos de linhas de pesca e nylon.

A ação contou com três momentos distintos: i) planejamento e pesquisa sobre a temática com o levantamento dos saberes comunitários que os bolsistas (pescadores artesanais) já detinham. Este planejamento se organizou no formato de uma oficina. ii) desenvolvimento das atividades com uma oficina oferecida aos estudantes do Colégio Estadual Hiram Rolim Lamas em Antonina-PR sobre a tecelagem de redes para a pesca artesanal. iii) abordagem do histórico dos conflitos socio-ambientais em torno das práticas comunitárias de pesca artesanal no litoral paranaense, bem como discussão da centralidade do Movimento dos Pescadores Artesanais (MOPEAR) nesta luta pelo reconhecimento do Estado das práticas de pesca artesanais. Junto a esta discussão socioambiental também se fez a relação da física com o processo de construção das redes de pesca, construindo uma estratégia de diálogo de saberes e debate de poderes.

Vale ressaltar que todas as práticas desenvolvidas decantaram em três produtos pedagógicos: a) um material escrito sobre a pesca artesanal e os conflitos socioambientais no litoral paranaense. b) um kit de ensino da tecelagem de redes contendo: agulha própria, malha e linha para o ensino do saber comunitário. c) um pôster sobre a relação saber da rede de pesca artesanal com a física escolar dentro de uma proposta de diálogo de saberes.



Este projeto é parte do PIBID e contou com o apoio financeiro da CAPES na manutenção das bolsas de supervisão e orientação a iniciação a docência. Também contamos com apoio do projeto Pró-licenciaturas que forneceu recursos para aquisição dos materiais para confecção dos kits para serem usados na oficina. Desta forma, agradecemos a CAPES pelo apoio no desenvolvimento desta atividade de ensino, pesquisa e extensão através da iniciação a docência dos professores de educação do campo.

Assim, este artigo organiza-se nas seguintes seções: i) uma contextualização do projeto PIBID NID Educação do Campo com seu formato de funcionamento, abrangência social e territorial. ii) Uma fundamentação teórica sobre o diálogo de saberes na ótica da ecologia de saberes (SANTOS, 2003 e 2007) e no debate de poderes (QUIJANO, 2005) que deram base a construção da proposta pedagógica, bem como uma contextualização da pesca artesanal e de seus conflitos ambientais com no estado do Paraná. iii) a apresentação da proposta pedagógica construída para desenvolvimento no Colégio Estadual do Campo Hiram Rolim Lamas que fica localizado na Vila da Copel no município de Antonina e no Colégio Estadual do Campo Ilha das Peças, localizada na Ilha das Peças, Guaraqueçaba, ambos municípios do litoral paranaense. iv) uma análise do diálogo de saberes construído na prática da tecelagem de redes, bem como a discussão sobre os conflitos sócio-ambientais referentes a pesca artesanal no litoral do Paraná.

O PIBID Educação Do Campo da UFPR Litoral

O PIBID historicamente foi uma política educacional constituída como uma estratégia para reforçar o estímulo da formação de professores em licenciaturas de todo o país. A ideia central é fazer um paralelo com o Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) no sentido de propiciar um incremento a formação inicial do professor, assim como temos a do pesquisador, pela CAPES. O grande diferencial nas primeiras edições foram os diferentes níveis de bolsa (bolsista, supervisor, coordenador e coordenador institucional) e a possibilidade de uma verba de custeio para as atividades de ensino, pesquisa e extensão no âmbito das licenciaturas. Porém, com as



mudanças no cenário político nacional, as pressões dos empresários da educação (FREITAS, 2014) e os movimentos conservadores e do mercado educacional, forçaram a cortes de recursos para esta ação e paulatinamente a cada edição houve diminuição de bolsas, corte de verbas de custeio. Ou seja, aos poucos o PIBID foi perdendo força e sendo descaracterizado pelas forças atuantes dentro do estado e com fortes interesses privado, uma espécie de *criptogoverno* como colocado por Bobbio (2015).

Ressalta-se que o Movimento por Educação do Campo para apoio a formação das Licenciaturas em Educação do Campo (LEDOCS) nas diferentes áreas de conhecimento e formação pleitaram via SECADI a criação de um PIBID específico as necessidades da alternância pedagógica e territorial da Educação do Campo. Este programa foi nomeado de PIBID Diversidade, porém, infelizmente esta versão do PIBID foi descontinuada. Nos editais mais recentes do PIBID, por muita pressão das LEDOCS, foi inserido as licenciaturas em educação do campo.

A grande contradição nos editais se fazem no sentido da CAPES incompreender a formação por área de conhecimento e as particularidades sócio territoriais da educação do campo e da prática do regime de alternância pedagógica. É neste clima que nasce o projeto do PIBID Educação do Campo da UFPR no edital 2018-2020, construindo processos que vão além do edital e que potencializaram o maior atendimento de demandas a partir da relação Tempo Universidade (TU) com ações nas escolas selecionadas pelo PIBID e no Tempo Comunidade (TC) com ações em outras unidades educacionais presentes nas comunidades de origem dos bolsistas.

Assim, o PIBID NID Educação do Campo organiza-se em duas unidades educacionais. Uma delas é localizada na zona rural do município de Antonina, dentro de uma unidade da Companhia Paranaense de Energia (COPEL). O Colégio Estadual do Campo Hiram Rolim Lamas atende estudantes de antonina e região. A segunda escola é o Colégio Estadual do Campo Ilha das Peças, localizado na Ilha das Peças e pertencente ao município de Guaraqueçaba.

Neste contexto, o referido NID foi constituído por dentro da proposta de Alternância pedagógica de tempos, como se organiza o curso da LECAMPO.



Neste sentido, no TU se desenvolveram ações individuais e coletivas nas escolas Hiram Rolim Lamas e Ilha das Peças. Já no TC as ações foram nas comunidades de origem dos estudantes em outras escolas como relacionadas no quadro 1:

Escolas PIBID – desenvolvimento de atividades no Tempo Universidade (TU)
Colégio Estadual do Campo Ilha das Peças (Ilha das Peças, Guaraqueçaba-PR)
Colégio Estadual do Campo Hiram Rolim Lamas (Vila da COPEL, Antonina-PR)
Escolas nas Comunidades – desenvolvimento de atividade no Tempo Comunidade
Colégio Estadual Indígena Mbyá Arandú (Aldeia Araçaí, Piraquara-PR)
Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos (Quilombo João Surá, Adrianópolis-PR)
Colégio Estadual do Campo de Lagoa (Tijucas do Sul-PR)
Secretária Municipal de Educação de Tijucas do Sul
Escola Estadual Assentamento Zumbi dos Palmares (Iporanga-SP)
Escola Estadual Rosaria Januzzi (Apiaí-SP)

Quadro 1: escolas selecionadas para desenvolvimento do NID Educação do Campo.
Fonte: Autores (2020).

Para se ter uma ideia o mapa a seguir dá uma noção da abrangência territorial das ações do PIBID Educação do Campo:



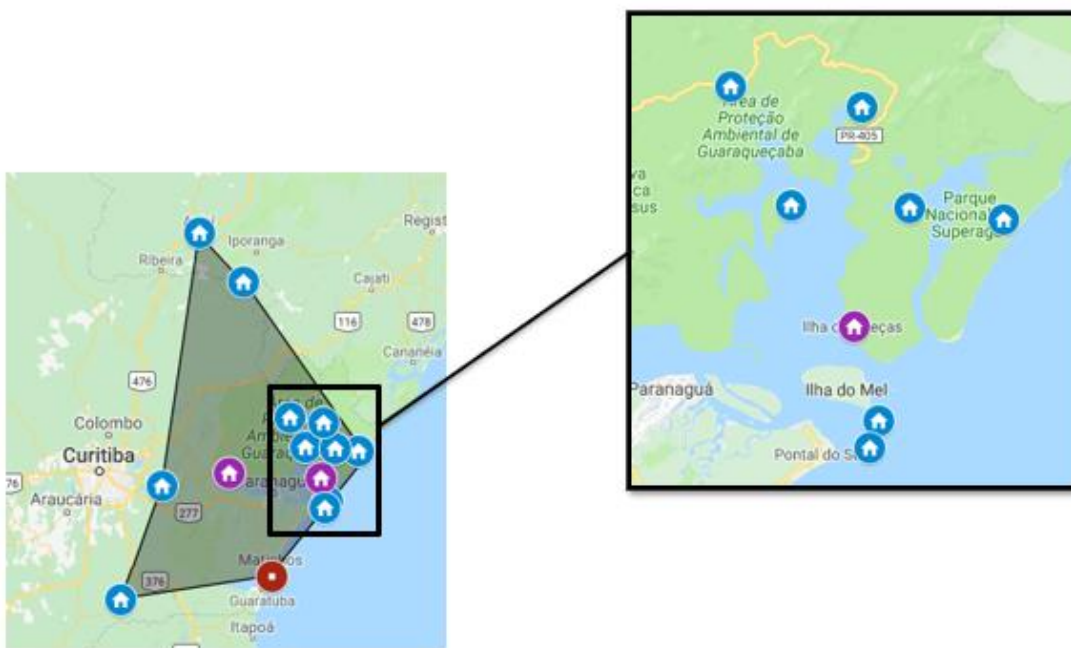


FIGURA 1: Mapa de abrangência territorial do PIBID Educação do Campo.

Fonte: elaboração do autor no GOOGLE My Maps.

Na composição do coletivo de bolsistas o PIBID Educação do Campo contou com Quilombolas do Vale do Ribeira do Quilombo João Surá, localizado em Adrianópolis. Pescadores artesanais e moradores das ilhas do Mel, Rasa, Cotinga e das Peças no Litoral do Paraná. Contou com moradores da zona rural de Morretes, Antonina e Guaraqueçaba. Também contou com estudantes moradores do primeiro anel metropolitano de Curitiba nos municípios de Piraquara e Tijucas do Sul. Também teve estudantes indígenas da Aldeia Araçaí e contou com a participação de estudantes moradores de comunidades rurais e assentamentos da reforma agrária nos municípios de Apiaí e Itaoca no estado de São Paulo. Uma marca positiva deste projeto foi a grande diversidade territorial e de pensamento e construção de mundo que deu margem a construção de tráfego de saberes intercomunitários nas propostas do projeto.

O diálogo de saberes, educação do campo e a pesca artesanal no litoral Paranaense

Historicamente, a Educação do Campo se constrói dentro da ação questionadora da realidade do movimento social. Nasce dos debates em torno



de educação do no interior das bases do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), pois, a pauta do momento era de garantir o direito a educação de crianças, jovens e adultos nos acampamentos e assentamentos da reforma agrária popular.

Assim, a Educação do Campo nasce da luta das pessoas residentes no campo por melhores condições educacionais e, prioritariamente, em contraposição a um processo histórico de um projeto educacional que visou um campo sem pessoas como espaço para especulação produtiva do Agronegócio. A este movimento histórico podemos compreendê-lo como a Educação Rural.

Neste sentido como colocado por Caldart (2010) a Educação é “no” campo e “do”, pois, trata de se constituir no território de vida e produção de existência do camponês e também é feita do camponês para o camponês.

Outro ponto que cabe destacar é a noção de campo e camponês. Nos primórdios da Educação do Campo, o olhar estético, epistemológico e ontológico era focado no assentado e acampado sem terra. A partir das experiências de outros movimentos sociais que adentraram a luta por Educação do Campo e também das Universidades por meio de seus cursos voltados a formação de professores por meio do PROCAMPO; houve um alargamento conceitual de campo e de camponês.

Neste sentido, compreendemos que a Educação do Campo é feita no debate da diversidade de populações e também de formas de viver, crenças e de produção da sua existência. Seja em territórios de terra ou de água, o camponês é aquele que vive tradicionalmente e de uma forma ontológica única no seu território. Ou seja, não podemos separar o camponês do seu campo, o sujeito do seu território, seja este território de terra ou de água.

Por isso que de acordo com Fernandes e Molina (2016) o território é a unidade fundamental e o que dá identidade ao camponês e também a escola do campo. Então, neste artigo compreendo que o camponês é aquele que tem uma relação única com a terra ou as águas, seu território, do qual produz sua vida e sua história como trabalhador. Neste debate podemos incluir: acampados, assentados, produtores rurais, produtores familiares, quilombolas, caboclos, faxinalenses, pescadores artesanais, ribeirinhos, faxinalenses, indígenas,



ciganos e tantas outras populações que vivem e produzem sua existência da terra e da água, sendo em locais fixos ou em movimentos migratório.

Também não podemos deixar de lado que a Educação do Campo tem uma dupla determinação conceitual histórica. Uma adquirida do seio do movimento social e balizada nas experiências emancipadores dos movimentos por educação popular em todo o Brasil, tendo como um dos expoentes dessa produção os movimentos de alfabetização conduzido por Paulo Freire (FAVERO, 1983). A outra é constituída a partir da luta e militância do MST a frente da conquista do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), originando o Movimento por Uma Educação do Campo (MUNARIM, 2011). Foi este movimento que determinou a inserção da Educação do Campo enquanto pauta do governo e, assim, a inseriu como modalidade educacional na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 1996 (LDBEN 9.394/1996). Neste sentido, esta dupla determinação que é popular e legal. Popular pela sua gênese na luta dos Movimentos Sociais e legal devido a sua transição para a lei e para a conquista do direito à educação dos povos do campo que fazem como um movimento educacional importante no país e único.

Desta forma, Educação do Campo é antes de tudo um projeto contrahegemonico de sociedade e de campo, pensado numa relação harmônica com os movimentos insurgentes contra o sistema capitalista de produção e os processos de individualização próprios da sociedade burguesa. Neste sentido, Educação do Campo é a luta por processos educativos emancipadores que tem como base a compreensão da coletividade e do trabalho socialmente necessário como fatores fundantes da realidade humana (PISTRAK, 2015; KRUPSKAYA, 2017).

Ao longo da história e debates em torno da Educação do Campo, também se viu a necessidade de trabalhar na escola do campo, outras formas de uso da terra e produção da existência. Neste sentido, que nos últimos anos, os movimentos sociais, universidades, coletivos que trabalham com Educação do Campo, buscaram aproximar o debate da Agroecologia.

A Agroecologia busca trazer o debate de modos de produção mais saudáveis, mas acima de tudo, desenvolve o debate em torno do modelo de



produção, da forma de ver a vida e a sociedade e busca trazer a relação do novo (moderno) e parceria com o antigo produzindo maior qualidade alimentar e saúde.

Caporal (2004) coloca que não se pode pensar a Agroecologia por fragmentos. Esta deve ser compreendida em relação a uma complexidade, a uma visão sistêmica da realidade, no que ele denomina de agroecossistema. Neste sentido é a junção das diferentes dimensões que se forma o sistema complexo, pelo qual busca-se se produzir sem veneno (agrotóxicos), com qualidade, diversidade e respeitando o conhecimento originário produzido pela tradição oral.

Assim, um dos pilares da Agroecologia está no que os teóricos decoloniais e as epistemologias do sul denominam como Diálogo de Saberes. Esta forma de pensar, de interagir com a produção do conhecimento, parte do pressuposto que o conhecimento socialmente aceito nos processos de ensino-aprendizagem não é aquele somente produzido pelo método científico. Esta proposta busca afirmar a importância dos saberes locais, comunitários, como forma de existir e de produzir a identidade da comunidade.

Neste sentido, há de se entender que dentro dos estudos decoloniais há duas posições nos processos de construção de proposta anti-coloniais. O primeiro baseia na negação de tudo que é produzido pelo norte global, colocando as nações subalternizadas, os povos do Sul, como produtores de saberes, culturas e de ciência. O saber comunitário é visto como ciência, pois foi produzido a partir de um método coletivo e histórico. A outra posição busca construir novos processos de conhecimento a partir de uma relação dialética na produção de saberes decolonizados. Ou seja, a segunda posição não nega o saber eurocêntrico e branco, mas busca no diálogo com o conhecimento comunitário ressignificá-lo e utilizá-lo como instrumento de emancipação e de identificação dos povos e comunidades. É nesta segunda linha de pensamento que nasce e se constitui a proposta da Ecologia de Saberes ou do Diálogo de Saberes.

Partindo deste princípio a Ecologia de Saberes como colocado por Santos (2003 e 2007) põe em patamares equivalentes os saberes científicos,



construídos na tradição científica colonizadora da Europa, com os saberes comunitários, construídos no seio das comunidades dentro do processo de passagem oral de uma geração a outra.

Analogamente, a Agroecologia também trabalha com este princípio dentro do diálogo de saberes. Através da pesquisa participa busca-se inventariar tais práticas passadas através de gerações e organizá-las como base de conhecimento reconhecida localmente com os saberes traduzidos e construídos pela ciência em escala global (ALTIERI, 2002).

A partir desta compreensão, na Agroecologia, traça-se quatro princípios básicos para o diálogo de saberes e o ensino de base agroecológica nas escolas camponesas: i) princípio da vida; ii) princípio da diversidade; iii) princípio da complexidade e iv) princípio da transformação (ABA, 2012). Ou seja, é a partir da compreensão da comunidade e do agroecossistema que torna-se possível o estabelecimento do diálogo de saberes e culturas.

Quando olhamos para o território do litoral do Paraná percebe-se que neste há uma complexa baía formada por um arquipélago de ilhas. Este espaço tem sido historicamente o território das águas dos moradores das ilhas no ofício da pesca artesanal. Porém, o poder público junto a iniciativa privada e os órgãos ambientais, nas últimas décadas têm criminalizado as técnicas tradicionais de pesca artesanal, retirando o sustento de inúmeras famílias. Forçando-as a abandonar as ilhas para viver no continente. É a partir desta situação de opressão por meio da força policial que os pescadores, a partir de formações políticas, decidem se organizar em torno da constituição de um movimento social de luta e resistência dos pescadores artesanais. A este grupo nomeou-se de MOPEAR que tem tido uma atuação constante para a garantia da legitimidade dos saberes e fazeres dos pescadores artesanais.

Neste sentido, compreende-se que é salutar o desenvolvimento de estratégias pautadas no Diálogo de Saberes que tem como intuito de transmitir conhecimento científico aliado aos saberes comunitários dos povos das águas e florestas para a construção de processos em Educação do Campo mais humanos e mais diversos.



A produção da proposta didática

A construção da proposta didática foi organizada em quatro momentos distintos, sendo: i) planejamento da proposta; ii) organização e desenvolvimento da oficina de produção de redes; iii) desenvolvimento do diálogo de saberes nas escolas e iv) avaliação da proposta pedagógica.

Na primeira etapa foi desenvolvida em reuniões entre os bolsistas, professores supervisores, direção pedagógica da escola e coordenação do Núcleo de Iniciação a Docência (NID). Estas reuniões foram feitas dentro da unidade educacional com o intuito de explicar o desenvolvimento dos planejamentos organizados pelos bolsistas e para possíveis ajustes com professores supervisores e direção no sentido de organizar os conteúdos pedagógicos da física que seriam trabalhados e como estes se desenvolveriam no desenrolar da proposta em questão. Neste planejamento foi construído um calendário com as atividades pedagógicas previstas para o seu desenvolvimento.

Na segunda etapa, consistiu numa organização de uma oficina sobre confecção de redes dentro da pesca artesanal. Esta oficina foi pensada na seguinte estrutura: a) apresentação da oficina; b) explicação histórica da pesca artesanal e c) confecção de redes.

O desenvolvimento da proposta da oficina foi deixada a cargo de dois bolsistas PIBID pescadores artesanais que fizeram a apresentação do curso de licenciatura em educação do campo e das comunidades de pescadores artesanais a que pertencem. Foi explicado para os estudantes o objetivo da oficina e quais saberes comunitários da pesca artesanal seriam mobilizados. Na sequência, foi apresentada uma história da pesca artesanal no litoral do Paraná e o papel da rede de pesca no ofício do pescador artesanal. Findada esta primeira etapa com a apresentação da oficina (a) e explicação histórica da pesca artesanal (b) foi encaminhado ao aprendizado coletivo em roda da confecção das redes de pesca artesanal.

No processo de confecção das redes foi utilizado um instrumento que constitui de linha, agulha e uma peça de madeira para fazer a organização da trama da rede, conforme imagem do modelo de agulha utilizada:





FIGURA 2: Agulha para tecelagem de redes.

Fonte: https://www.bartofil.com.br/site/empresas/fotosprodutos/1500x1500/103600_a.jpg

A partir da introdução ao tema, os discentes bolsistas PIBID explicaram o funcionamento das ferramentas para construção de rede, iniciando o processo coletivo com os estudantes de confecção de redes de pesca artesanal, conforme figura 3:



FIGURA 3: Confeção de redes no dia da oficina no Colégio Estadual do Campo Hiram Rolim Lamas.

Fonte: os autores (2020).

A terceira etapa procedeu com aulas de física que trabalharam com os saberes na produção das redes para a pesca artesanal. Desta forma, os saberes foram organizados para cada faixa etária de acordo com o nível de complexidade exigido para cada grupo de estudantes. Para os estudantes de ensino fundamental (6º a 9º anos) foram trabalhados com conceitos mais simples sobre resistência de materiais e tensão. Ou seja, desenvolveu-se noções básica sobre o tema. Já Com os estudantes do ensino médio foram trabalhados conceitos de

física imersos dentro cinemática com o cálculo de forças, tração, peso, leis de Newton, dentre outros conceitos físicos.

Esta etapa foi desenvolvida no momento de sala de aula com as turmas, buscando trabalhar conceitos de física com a supervisão do professor responsável pela ação do PIBID em cada uma das escolas. Ao todo foram usadas duas aulas em cada escola para desenvolvimento dos saberes física em torno de cordas e forças.

A quarta etapa foi composta de uma avaliação coletiva feita com os bolsistas, professores supervisores, direções e coordenadores do PIBID. A ideia deste último momento foi compreender os avanços, limites e possibilidades de aprimoramento da proposta.

Nas duas escolas (Colégio Estadual do Campo Hiram Rolim Lamas e Colégio Estadual do Campo Ilha das Peças) todos os estudantes do Ensino Fundamental II e Médio foram mobilizados, pois, estas escolas contam com poucos estudantes por turma permitindo um trabalho mais integrado no desenvolvimento da proposta do PIBID. Ao final da proposta as escolas também tiveram acesso a um material escrito sobre pesca artesanal, pôster produzido pelos bolsistas do projeto como material de apoio as aulas no processo de diálogo de saberes e um kit contendo linha e agulha para produção de redes da pesca artesanal.

Diálogo de saberes no ensino de física na produção de redes

Neste processo pedagógico da construção da prática pedagógica no PIBID constata-se que a construção do Diálogo de Saberes se deu no processo de apresentação do ofício da pesca artesanal, no processo de confecção de redes de pesca com os saberes físicos sobre força de tração e deformação e resistência das linhas.

Foi a partir do processo de tear as redes de pesca que os bolsistas com o professor supervisor do PIBID puderam trazer, em sala de aula, conceitos sobre a força de tração que é feita na trama da rede ao fazer o empuxo na água. Desenvolvendo o conceito da 2ª lei de Newton que enuncia que toda força é uma



ação da massa de um corpo pela sua aceleração. Assim, foi possível calcular a força de tração exercida na trama da rede a partir da seguinte fórmula:

$$T = m.a$$

Onde Tração (T) é calculada em Newtons (N); a massa (m) é a quantidade de pesca arrastada na rede que é calculada em Kilogramas (Kg) e que se relaciona com a aceleração (a) do barco ao arrastar a rede (RESNISCK e HALLIDAY, 1983).

Outro conceito que foi desenvolvido na relação de diálogo de saberes foi com relação a resistência das linhas. Buscou-se a partir da experimentação prática compreender as diferentes resistências das linhas de pesca, desde as mais finas até as mais grossas e suas utilizações em redes de pesca artesanal. Também foi trabalhado com a compreensão da linha de nylon, comumente utilizada em algumas redes. Buscando explicar aos estudantes as diferenças de resistência de cada material e também da grossura de cada linha, sendo que as linhas com maior diâmetro apresentam maior resistência a tração e conseqüentemente podem formar redes mais resistentes.

Desta forma, a partir desta prática criou-se um caminho epistemológico e pedagógico da prática partindo numa proposta de teoria com ação (práxis) com a explicação histórica da situação e dos conflitos que os pescadores artesanais no litoral do Paraná vem vivendo, o aprendizado da tecelagem da rede para a pesca artesanal e com o trabalho dos conceitos físicos de tração em cordas e de resistência de materiais com o exame de diferentes linhas de pesca e de nylon.

O que pode-se se perceber a partir do enlace saber tradicional, comunitário, e saber científico foi um envolvimento dos estudantes com os saberes, história e reconhecimento de suas raízes caiçaras nas técnicas da pesca artesanal. Muitos dos jovens que participaram das oficinas gostaram de aprender a tecer redes e levaram estes saberes para suas casas, como uma forma de desenvolvimento da relação escola com comunidade. O que também se percebeu nas aulas de física, a partir dos professores supervisores, foi um

envolvimento com o conteúdo e a compreensão da sua aplicabilidade prática, no seu dia-a-dia, a partir da rede.

A partir de Freire (2005) podemos compreender que a rede foi um tema gerador que construiu a ponte do saber da pesca artesanal com a física escolar, fomentando a curiosidade epistemológica e trazendo significado (palavra mundo) a ação pedagógica das aulas de física.

Avaliamos que esta prática foi potencial e consistiu em uma construção de diálogo de saberes profícua, trazendo o trato do saber da comunidade com o saber científico e que muitas vezes é trabalhado abstratamente. Ou seja, a partir deste processo pedagógico e por meio do PIBID Educação do Campo pode-se construir um saber escolar dotado de porções da realidade e que traz ao jovem o reconhecimento de sua identidade e a importância do trabalho socialmente necessário.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo apresentar uma ação do PIBID NID Educação do Campo que contou com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Salientamos que esta prática foi alicerçada ao longo da execução das atividades do PIBID, contando com a produção de material didático na forma de um encarte sobre pesca artesanal e o pôster pedagógico que foi impresso e distribuído nas escolas do campo parceiras. Além deste material impresso foi também disponibilizado para cada escola um conjunto de linhas de pesca e nylon, além de agulhas para tecelagem de redes de pesca artesanal. O material referente a esta prática pedagógica está sendo digitalizado e disponibilizado de forma digital por meio do portal PIBID Educação do Campo disponível no site do Laboratório de Estudos em Ludicidade, Tecnologia e Comunicação (LUTECOM) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Setor Litoral, no site: www.lutecom.ufpr.br.

Compreendemos que a prática pedagógica dentro do diálogo de saberes tornou possível a mediação de conteúdos físicos com os saberes comunitários e históricos da pesca artesanal por meio da história da luta dos pescadores no



litoral do Paraná e na confecção de um instrumento tradicional do ofício do pescador que é a rede. Após a prática, no processo de avaliação, compreendemos outras possibilidades de exploração desta proposta para trabalho com outros conteúdos de física e também da química que estão sendo discutidos e aprimorados para novas práticas no diálogo de saberes da pesca artesanal com os saberes escolares científicos.

Também entendemos que a resposta para a pergunta lançada na introdução deste artigo se materializa no desdobramento desta prática como uma possibilidade prática de formação inicial e continuada de professores por meio do PIBID. Compreendemos que o diálogo de saberes desdobra-se como recurso potente para o ensino de ciências na escola do campo como elemento de adensamento da discussão política e social da realidade concreta dos estudantes.

Por final, destacamos que estas práticas na Escola do Campo ressignificam a relação dos saberes escolares com os saberes da comunidade; dando materialidade a proposta do Diálogo de Saberes que muitas vezes é colocadas nos estudos em ciências sociais e Agroecologia como propostas teóricas sem um caminho prático para desenvolvimento das experiências. Ressaltamos que é possível dentro do espaço escolar camponês relacionar saberes escolares científicos com os saberes comunitários em pé de igualdade, fazendo com que haja o fortalecimento da identidade comunitária e também a construção de uma visão de ciência mais popular e comunitária.

Agradecimentos

Fazemos um agradecimento a CAPES pelo incentivo e fomento por meio do PIBID com a concessão de verba de apoio e bolsas pedagógicas de estudantes, professores e coordenadores para o desenvolvimento desta atividade nas escolas citadas.

Referências

ALTIERI, M. **Agroecologia**: bases científicas para uma agricultura sustentável. Guaíba: AS-PTA/Agropecuária. 2002. 592p.



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE AGROECOLOGIA - ABA. SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM AGROECOLOGIA: CONSTRUÍNDOS PRINCÍPIOS E DIRETRIZES - I SNEA. Comissão organizadora I SNEA. Recife, PE. 2012.

BOBBIO, Norberto. **Democracia e segredo**. São Paulo: UNESP, 2015.

CALDART, R. S. A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: Munarim, Antônio; Beltrame, Sônia; Conde, Soraya Franzoni; Peixer, Zilma Izabel. (Orgs.). **Educação do Campo**: reflexões e perspectivas. 1ª ed. Florianópolis: Insular, 2010, p. 145-187.

CAPORAL, F. R. & COSTABEBER, J. A. **Agroecologia**: alguns conceitos e princípios. Brasília : MDA/SAF/DATER-IICA, 2004.

FÁVERO, O. **Cultura popular educação popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FERNANDES, B. M. MOLINA, M. C. **O campo da educação do campo**. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/grupos/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf>>. Acesso em: 12 de maio de 2016.

FREITAS. L. C. de. **Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 2005.

KRUPSKAYA, N. K. **A construção a pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

MUNARIM, A. **Educação do campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, abr., p. 51-63, 2011.

PISTRAK, M. M. **Ensaio sobre a escola politécnica**. São Paulo: Expressão Popular. 2015.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2005, p. 117-142.

RESNISCK, R. HALLIDAY, D. Física. 4ª Edição. Rio de Janeiro: LTC. 1983.

SANTOS, B. S. Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências. In: SANTOS, B. S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: “Um discurso sobre as Ciências” revisitado**. Porto: Afrontamento, 2003. p. 735-775.



SANTOS, B. S. **Para além do conhecimento abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos*, V. 79, Nov, 2007.

Sobre os autores

João Marcos Gonçalves Haluch

jm-haluch@hotmail.com

Estudante do curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza da UFPR LITORAL. Pescador artesanal e líder comunitário na Associação de Moradores da Ilha do Mel. Residente na Ilha do Mel no Litoral do Paraná. Bolsista PIBID Educação do Campo na edição 2018-2020.

André Luis Gonsalves Camilo

luisandrecom34@gmail.com

Estudante do curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza da UFPR LITORAL. Pescador artesanal, morador da ilha do Superagui no Litoral do Paraná. Militante da luta pela Educação do Campo e pelos pescadores artesanais. Bolsista PIBID Educação do Campo na edição 2018-2020.

Ehrick Eduardo Martins Melzer

ehrickmelzer@ufpr.br

Licenciado em Química (2009), Mestre em Educação em Ciências e em Matemática (2012) e Doutor em Educação (2020) pela UFPR com tese de doutorado na análise da implementação do PROCAMPO. Atua em pesquisas com o ensino de ciências, educação do campo, políticas educacionais e diálogo de saberes. Docente colaborador do curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza (LECAMPO) e Vice coordenador da Licenciatura em Geografia (LIGEO) na UFPR Setor Litoral. Coordenador do Laboratório de Estudos em Ludicidade, Tecnologia e Comunicação (LUTECOM).



Cinquenta anos de pedagogia da alternância no Brasil: conflitos e desafios

Fifty years of pedagogy of alternance in Brazil: conflicts and challenges

Paolo Nosella

455

Resumo: O presente trabalho busca relatar o processo histórico de origem da pedagogia da alternância no mundo e no Brasil, enfatizando como o movimento dos CEFFA's contribuem para a formação geral do ser humano. Inicialmente o texto realça o contexto político da Alternância no estado do Espírito Santo, no ano de 2016, a partir das investidas do Estado sobre este movimento, interferindo no seu funcionamento, justificado, também, pela não compreensão da articulação dos tempos e espaços de formação. É caracterizado uma escola em pedagogia da alternância, a partir dos princípios inspiradores dos CEFFA's e dos Instrumentos didático-pedagógicos, como possibilidades de resistência à invasão do Capital no campo. Ao final, como possibilidade de ampliar o processo de formação dos sujeitos envolvidos na Pedagogia da Alternância, além de preservar o germe desta proposta, propõe a criação de Centro Pedagógico Nacional.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância; educação do Campo; currículo; educação.

Abstract: The present work seeks to report the historical process of origin of the alternation pedagogy in the world and in Brazil, emphasizing how the CEFFA's movement contributes to the general formation of the human being. Initially, the text highlights the political context of Alternation in the state of Espírito Santo, in 2016, based on the State's attacks on this movement, interfering in its functioning, also justified by the lack of understanding of the articulation of training times and spaces. A school in alternation pedagogy is characterized, based on the inspiring principles of CEFFA's and didactic-pedagogical Instruments, as possibilities of resistance to the invasion of Capital in the field. In the end, as a possibility to expand the training process of the subjects involved in Pedagogy of Alternation, in addition to preserving the germ of this proposal, he proposes the creation of a National Pedagogical Center.

Keywords: Alternation Pedagogy; rural education; curriculum; education.

Escolas ameaçadas de fechamento

Assim escreveu-me a Prof. Dra. Dulcineia Campos, Coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES):

Em fevereiro deste ano [2016], houve aqui um tenso debate entre as Escolas de Assentamento do MST e o Governo do Estado. Isso resultou também numa ocupação dos Pátios da SEDU pelo MST que durou 21 dias. O governo decidiu extinguir a Pedagogia da Alternância nessas escolas e, com isso, cancelou todos os contratos dos professores diminuindo as suas cargas horárias, ou seja, o horário reservado ao tempo comunidade não foi mais incorporado nos novos contratos. Além



disso, essas escolas estão sob ameaça de fechamento. Esse problema chamou a atenção da sociedade, programas na rádio e envolvimento do Ministério Público e da própria UFES. Nesse sentido, o representante do Ministério Público convocou a UFES a dar uma resposta à sociedade sobre a metodologia em questão. Por isso, nesse evento, convidamos o Ministério Público, secretários municipais e estadual de educação, movimentos sociais, alunos da licenciatura, professores etc.

Assim, este seminário é uma resposta esclarecedora desta situação promovida pelo governo, considerada, por nós, desrespeitosa de uma história iniciada no Estado que é a Pedagogia da Alternância.¹

Como é notório, a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em 07 de março de 2016, se posicionou e repudiou tal atitude do Governo do Estado divulgando um Comunicado assinado pelos Docentes e Técnicos do Centro de Educação. Cito os trechos que se referem à Pedagogia da Alternância:

Educadores e Movimentos Sociais do Campo demandam da Secretaria de Estado da Educação (SEDU) o reconhecimento, a continuidade e a expansão da Pedagogia da Alternância; (...). A Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo desconsidera a Pedagogia da Alternância, uma vez que está excluindo as horas que são destinadas à realização do trabalho docente durante o tempo em que o aluno está em sua comunidade de origem. Essa Pedagogia é histórica entre os camponeses e vem sendo adotada pelas Escolas Famílias do Espírito Santo desde 1969 e pelas escolas de assentamento desde 1981. Ainda: pelos sistemas [oficiais] do ensino, pelas comunidades do campo, pelos movimentos sociais, sindicais e por estudiosos da educação. A metodologia da alternância articula aprendizagem escolar e aprendizagem no âmbito familiar/comunitário e é normatizada por meio do Parecer CNE nº 01/2006, dispondo que, durante as semanas em que os alunos ficam na propriedade ou no meio profissional, executem o Plano de Estudo, discutam sua realidade com a família, com os profissionais, provocando reflexões, planejando soluções e realizando experiências em seu contexto, irradiando, assim, uma concepção correta de desenvolvimento local sustentável.

Idênticas palavras estão impressas no folder organizativo do I Colóquio do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Com efeito, seu organizadores haviam percebido a necessidade de responder às muitas dúvidas e desafios existentes sobre a Pedagogia da Alternância.

¹ E-mail de 3 de junho 2016.



Em síntese: o conflito entre o Governo do Estado e as Escolas da Pedagogia da Alternância foi determinado pela confusa articulação entre os tempos na escola e os tempos na comunidade e, conseqüentemente, pelas imprecisas atividades profissionais dos professores durante os tempos na comunidade.

Na atual (perigosa) conjuntura política, os instrumentos didáticos próprios da Pedagogia da Alternância não podem se afastar do rigoroso cânone científico determinado pela tradição e pela ciência da educação. A incompreensão disso por parte dos agentes políticos pode desmerecer inovadoras experiências escolares e, no futuro, questionar até mesmo as escolas da alternância, historicamente bastante consolidadas. Portanto, de nossa parte, como militantes desse movimento pedagógico inovador, não podemos nos omitir no rigoroso estabelecimento do estatuto científico da Pedagogia da Alternância que, em algum caso, reconhecemos, é contaminado por interesses corporativos.

O movimento da Pedagogia da Alternância do Estado do Espírito Santo sofre hoje de crise de crescimento e consolidação. Aqui, como em outras partes do Brasil, busca-se sua identidade pedagógica e autonomia gerencial. Questões devem ser respondidas: é esse um movimento de escolas públicas ou privadas? De cultura geral ou profissionalizante? O método deve, preferencialmente, aplicar-se às escolas do Ensino Fundamental ou Médio? Deve, também, aplicar-se ao Ensino Superior? É um movimento exclusivo do campo ou também urbano? É multiculturalista ou interculturalista? É marcado ideológica e partidariamente ou é de formação humana politicamente “desinteressada”?

Cabe a todos nós, militantes dessa Pedagogia, responder a essas e outras questões que afligem o Movimento. Cabe a nós, portanto, definirmos com precisão a adequada dosagem e a correta articulação didática entre os tempos/escola e os tempos/comunidade, esclarecendo e assessorando as escolas na implementação dos instrumentos próprios da pedagogia da alternância. Por isso, necessita-se criar no Brasil um robusto Centro Pedagógico Nacional de Pesquisa e Formação da Pedagogia da Alternância, guardião e norma referencial dessa metodologia, que ofereça regularmente cursos de formação, promova eventos nacionais e internacionais para compartilhar



criticamente pesquisas sobre a temática, editando, inclusive, uma excelente Revista própria.

Quanto à necessidade disso, ninguém tem dúvidas. Mas, quanto ao local e às modalidades concretas de seu funcionamento, existem perplexidades e divergências. Portanto, só a vontade política unitária, aliada à competência técnica e científica, capaz de superar ambições, interesses e diatribes individuais, fornecerá a resposta.

Este texto pretende colaborar na discussão dessa problemática, incentivando a criação e fortalecimento desse Centro Pedagógico Nacional.

Origens do movimento

As origens da Pedagogia da Alternância guardam o germe da autenticidade metodológica. Na cidade de Lauzun (França), em 1935, foi criada uma escola humanista, de qualidade, para os jovens trabalhadores do campo, evitando que se evadissem de seu território na forma de “êxodo forçado para a cidade”. O sacerdote daquela cidade, Abbé Granereou (*Le livre de Lauzun, 1968*)² constatava que, infelizmente, ser um bom aluno no campo significava uma coisa só: deixar o território natal e transferir-se para o grande centro. Ou seja, o campo fornecia para a cidade capital humano com elevados valores éticos, mas não formava seus próprios quadros de intelectuais orgânicos. Por isso, com as lideranças de sua paróquia, criou a escola da Pedagogia da Alternância. Como consequência importante dessa nova rede escolar, há hoje, na França, intenso intercâmbio, livre e criativo, entre os cidadãos que haviam optado para permanecer no campo e os que preferiam morar na cidade.

Semelhantes Escolas difundiram-se em vários estados da Europa, da África e da América Latina. No Brasil, o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) criou, no Espírito Santo, em 1968, as primeiras Escolas da Família Agrícola (EFAs) para os jovens trabalhadores do campo. A história é conhecida.³ Pioneiro fundador desse movimento foi o Padre Jesuíta

² Dessa obra foi feita a tradução para o português do Brasil, mas ainda não foi feita a edição nem divulgação.

³ Ver: NOSELLA, P. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. 2ª reimpressão, Edufes, Vitória, E.S., 2013.



Humberto Pietrogrande. Não eram Escolas assistencialistas, nem profissionalizantes. Tampouco não pretendiam “fixar” o homem no campo. Visavam a impedir sua “expulsão”, forçados a emigrar para as cidades por falta de condições mínimas de formação e desenvolvimento sócio econômico do território de origem. Em suma, o movimento promocional capixaba, inspirando-se na experiência italiana e francesa, entendera que o interior do Estado precisava de uma escola que não reproduzisse de forma mecânica e empobrecida as escolas urbanas, mas priorizasse a integração moral e intelectual dos jovens com seu o ambiente originário, formando os quadros políticos e técnicos do desenvolvimento territorial.⁴

O homem do campo percebera, há tempo, a existência de uma violenta contraposição entre seu território e o capital global. Eu mesmo 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 da Marcona Corporation Belga (Samarco). Sem dúvidas, essa megaoperação econômica representava tremenda agressão ao meio ambiente e, sobretudo, às populações litorâneas.⁵ Em palestra proferida por um funcionário (sociólogo) da multinacional, ouvi, em 1968, em tom de estranha e cínica satisfação, que não encontrara resistência alguma por parte dos numerosos pequenos proprietários e/ou posseiros residentes no enorme território litoral a ser “adquirido” pela multinacional. Ao contrário, disse, todos se apressavam a vender sua propriedade para transferir-se na periferia de Vitória. Ao retornar ao mesmo local, 50 anos depois, constato que tudo mudou, infelizmente, para pior.

Grave agressão ambiental, naqueles mesmos anos de 1960 e 1970, ocorria, também, nos campos do norte do Espírito Santo. A empresa Aracruz Celulose atuava na produção de eucalipto expulsando os pequenos

⁴ As escolas da Pedagogia da Alternância, dados do ano de 2012, 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). (Nosella, 2013, p. 17).

⁵ Lembro, hoje, alguns trágicos efeitos, entre inúmeros outros, dessa megaoperação: o rompimento das barragens de Fundão e Bromadinho, da Vale/Samarco, que matou centenas de pessoas e cujo rastro de destruição chega ao litoral do Estado.



proprietários, forçados a migrar às periferias das grandes cidades. Só permaneciam no território os funcionários, diretos e indiretos, da empresa. Mais tarde, após vários conflitos com indígenas e quilombolas, Aracruz Celulose entrara em crise e foi vendida para o grupo Votorantim, passando a se chamar Fibria.

Pela resistência do Movimento de Educação do Campo, a empresa Fibria mudou de tática, apresentando-se amigável, com “outra cara”, isto é, relacionava-se simpaticamente com a comunidade, financiava projetos de piscicultura e outros, o que lhe gerou internacionalmente bom mercado. Obviamente, financiou também 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, a Aracruz Celulose, renomeada Fibria, 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 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).

Entretanto, se a invasão do capital global é perversa, a estagnação arcaica também precisa ser superada. Por isso, o Movimento de Educação do Campo entendeu, no final da década de 1960, ser necessário criar uma nova escola que equilibre a modernidade científica com a solidariedade social, cultural e econômica. Isto é, uma escola cuja pedagogia adotasse como princípio fundamental a fidelidade às culturas do território sem rejeitar a modernização tecnológica. Ou seja, uma pedagogia que superasse, ao mesmo tempo, a



tradicional escola técnico agrícola, que visava fixar o homem no campo e, também, a alienante escola de cultura geral urbana, abstrata, que só estimula o êxodo dos melhores alunos para os grandes centros.

Nesse contexto histórico e com esse objetivo educacional, foi lançado no Estado do Espírito Santo, a começar -como vimos- do ano de 1969, o movimento da Pedagogia da Alternância, cuja essencial fórmula didático-pedagógica era: cada turma de alunos do Ensino Fundamental II e Médio permanecia oito dias na Escola, em regime de internato, frequentando aulas em tempo integral, retornando, na sequência, por quinze dias, na família ou em outros espaços considerados formativos, onde aplicava o Plano de Estudo e desenvolvia atividades educativas cujo conteúdo se relacionava com sua realidade.

Obviamente, essa alternância não era mera justaposição ou mecânica sequência de espaços e tempos. O currículo integra escola e entorno social/produtivo, com estudos teórico críticos, despertando nas consciências dos alunos a necessidade de elaborar ousado projeto de desenvolvimento territorial, sustentável, integrador dos valores locais, nacionais e internacionais.

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 integração entre escola, família e território de origem. 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 mesmo o conhecimento elevado e clássico que lhes fora negado.

Por isso, pequenos agricultores familiares, comunidades indígenas, quilombolas e pomeranas, entre outras, buscam ainda hoje novos caminhos pedagógicos que preservem suas características culturais sem isolacionismo, mas também sem rejeição da modernidade técnico-científica. Ou seja, pretendem que, na escola, os jovens integram o enraizamento cultural à aprendizagem da ciência moderna universal, escopo da Pedagogia da Alternância.



Princípios inspiradores dos CEFFAS⁶

A Pedagogia da Alternância inspira-se em alguns princípios fundamentais. A saber: em determinada concepção de homem, na teoria da aprendizagem baseada na alternância entre tempos de vida escolar e tempos de vida extraescolar, na interculturalidade entre os homens, na criação e expansão de escolas institucionalizadas e reconhecidas e, finalmente, numa base jurídica associativa autônoma. Vejamos:

Natureza do homem

O homem é essencialmente relacionamento radical, universal com sua terra. Ele se define essencialmente como habitante e filho da terra: é territorialidade. A íntima correlação entre território e cultura está registrada na linguagem. Assim comenta 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, 2013).

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. Ao contrário, o instrumento técnico, informacional e financeiro, confere-lhe a dimensão abstrata globalizante. Em outras palavras: com meios técnicos e com dinheiro o homem conquista, invade, domina os territórios, estabelecendo neles, em dimensões globais, o conflito entre culturas, inclusive, no interior de uma mesma. Com efeito, “a divisão territorial do trabalho cria uma nova hierarquia entre lugares,

⁶ O termo CEFFAs, Centros Familiares de Formação por Alternância, foi estabelecido nacional e internacionalmente para uniformizar a linguagem entre as Escolas no mundo que praticam essa metodologia.



redefinindo, a cada momento, a capacidade de agir das pessoas, das firmas e das instituições” (SANTOS, 2011, p. 21).

O campo gerou a cidade, não o inverso. A cidade, filha do campo, pela força do instrumento técnico, pode destruir sua matriz e, com isso, destruir a si mesma. Mas, no caminho inverso, o homem pode, também, estabelecer entre campo e cidade um relacionamento orgânico, equilibrado e dialético. Na construção desse caminho, os habitantes da cidade e do campo tentam se unir política e economicamente, começando pela criação de uma escola humanista, moderna, unitária que priorize justamente o enraizamento territorial. Assim, o campo se urbaniza e a cidade se humaniza.

O campo não existe sem o homem-do-campo. O latifúndio e a monocultura não são “campo”. Os chamados “desertos verdes” de cana de açúcar, de soja, pastos etc. não são propriamente campos. São, na superfície, o equivalentes aos lençóis de petróleo debaixo da crosta terrestre.

Concluindo, a primeira característica da Pedagogia da Alternância consiste no “ancoradouro” num território concreto, individualizado, pela “criação de suas instituições escolares que emana de uma iniciativa local, visando a atender a uma necessidade de formação encampada pelas famílias aí residentes e não de uma decisão político-administrativa abstrata.” (GIMONET, 2014, p. 18).

Integração de formação escolar e extraescolar

Quem educa o ser humano, afirmam os clássicos pensadores da educação, é o “todo educante”, a totalidade. Na linguagem da antiguidade grega é o “*pantak-ou*”, isto é, *de toda parte, onde quer que esteja, seja onde for*. Portanto, o educador é todo o território (família, estado, instrumentos materiais, meios de comunicação, instituições formadoras etc.):

Aqui temos um ensinamento de Platão que eu gosto sempre de repetir. Depois de ter falado de ginástica e música como eixos da educação antiga (a ser conservada, corrigindo-a) diz, porém, que aquilo que educa é o que na sociedade existe em todo lugar, o *pantak-ou*. (MANACORDA. 2007, p. 16).

Em outras palavras, todo processo educativo necessariamente funciona integrando tempos formalmente educativos com tempos informalmente educativos, alternância de situações de vida familiar, social e profissional com



programas escolares, na dosagem adequada, conforme ensina a ciência da educação.

Interculturalismo e multiculturalismo

O fenômeno de *interculturalismo* não é específico da atualidade. É primordial na história da humanidade. Hoje, com efeito, utiliza-se mais frequentemente a expressão *multiculturalismo* que conota algo diferente. Os dois termos são equivalentes? São sinônimos? Qual dos dois é mais apropriado à filosofia da educação da Pedagogia da Alternância? O prefixo *inter* refere-se a intercâmbio, integração, síntese, ecletismo, unificação cultural; *multi* refere-se a várias culturas justapostas ou até contrapostas, às vezes 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 debate atual sobre interculturalismo ou multiculturalismo não é homogêneo, conhecem numerosas variantes. Uma delas é a complexa e ardorosa movimentação política existente hoje no Brasil que, sobretudo a partir da década de setenta, determinou o “Movimento de Educação do Campo” que, de um lado, reivindica e articula específicas políticas públicas multiculturais, cujo ideário é o desenvolvimento sustentável por meio de uma educação voltada para os valores da territorialidade, mas, de outro lado, promove e articula atitudes e fatos que demarcam territórios contrapostos. O movimento da Pedagogia da Alternância prefere levantar a bandeira do interculturalismo, pois afirma “ser possível e necessário construir um sistema de valores no qual todas as culturas possam se encontrar” (TARIM, 2010, p. 63-66). O Movimento da Pedagogia da Alternância, arrolando um conjunto de autores e obras, defende a proposta do “universalismo crítico” e da ética intercultural de democracia, justiça, direitos no mundo contemporâneo, apontando precisos limites do cosmopolitismo extremado.

Movimentos sociais e instituições escolares



Os movimentos sociais são a arqueologia das instituições. Surgem espontaneamente, reivindicando políticas e iniciativas que a sociedade civil necessita e que, ainda, não existem. Os Movimentos Sociais surgem com ímpeto. Sua organização apresenta-se tosca, parecendo rude, espontânea. Historicamente, se apresentam defendendo necessidades importantes e orgânicas à sociedade civil. Em geral, suas reivindicações, quando consideradas oportunas, são atendidas pelos poderes políticos e acabam por se “instituírem” como públicas estruturas permanentes e regulamentadas. Foi dessa forma que também o Movimento Social da Pedagogia da Alternância surgiu nos anos de 1930 na França e nos anos de 1968 no Brasil. Não existiam, até então Escolas da Alternância legalmente reconhecidas e regulamentadas, até que sua necessidade educativa, sobretudo, para o homem do campo, foi reconhecida. Hoje, a Pedagogia da Alternância é um projeto sócio educativo ambicioso; ultrapassou o momento histórico puramente reivindicativo característico dos Movimentos Sociais; conserva a força associativa de base, exibe no seu DNA as mesmas características dos Movimentos Sociais, mas não mais se identifica com eles.

Compreendem-se, portanto, certas ambiguidades e diferenças entre Movimentos Sociais e Escolas da Pedagogia da Alternância, todavia, há solidariedade e colaboração recíprocas, uma vez que as raízes históricas são socialmente da mesma natureza, isto é, populares.

Base jurídica e autonomia administrativa e pedagógica

O movimento da Pedagogia da Alternância nasceu e se desenvolveu no âmbito de movimentos sociais de natureza associativa ou cooperativa. Sustenta-se na mobilização e organização popular, sendo as famílias dos alunos corresponsáveis das escolas. Por opção histórica e filosófica optou por ser uma escola pública, de gestão comunitária, mas não estatal. Guardou sempre distância da vinculação direta (burocrática e administrativa) dos Governos (Federal-Estadual e Municipal) e das Instituições Religiosas (Igrejas). Todavia, por ser um movimento educativo essencialmente popular, necessita, por direito democrático, do apoio dos Governos e das Igrejas. Aliás, nesse sentido, as



Escolas da Pedagogia da Alternância fazem jus às afirmações marxianas, conforme atesta Mario Alighiero Manacorda:

Eu retorno a Marx porque ele disse as coisas de forma tal que é sempre possível nelas reconhecer um germe do futuro. Sobre educação, ele falou de instrução intelectual, física e tecnológica para todos, e acrescentava outra coisa que é a base da assim chamada economia política em perfeita coincidência com a idealidade da grande tradição liberal, isto é, que é preciso distinguir o Governo do Estado: escola estatal não significa escola submetida ao governo. Precisa excluir Estado [governos] e Igreja de qualquer interferência na escola, não ensinar matérias que permitam interpretações de partido e de classe. Assim, (em Marx) existe este dúplice ensinamento: a) uma escola para todos que seja intelectual, física e tecnológica (tecnológica, teórica e prática, não a escola pluriprofissional predileta pelos burgueses) e b) a liberdade da escola de qualquer interferência do poder político. Esses dois temas, ainda hoje, valem para todos. MANACORDA, DVD, 2007, p. 13).

466

Obviamente, essa proposta pressupõe por parte de Estado a adoção de políticas públicas com vistas a garantir autonomia de gestão das unidades escolares e recursos regulares por parte dos governos (local, estadual e federal).

Instrumentos didático-pedagógicos

Alternância de tempos e espaços de formação

Sem dúvida, o instrumento didático mais importante e original dessa pedagogia é sua especial Alternância entre tempo-escola e tempo extraescolar. Já foi dito. Mais que “instrumento didático-pedagógico”. Essa é a estrutura estruturante *princeps* das escolas da alternância.

A rigor, toda instrução escolar utiliza-se de alguma alternância. Mesmo as escolas urbanas funcionam numa determinada alternância, pois, num período do dia os alunos permanecem na escola e, noutro, na família ou em diferente espaço formativo. Neste caso, trata-se de alternância em sentido genérico, *lato sensu*.

Diferentemente, a Alternância *stricto sensu* aplicada nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) consiste numa peculiar dosagem e integração didática entre os tempos de escola e os tempos fora dela.



É uma alternância, sobretudo (mas não exclusivamente), à situação dos alunos moradores do campo, fisicamente distantes da instituição escolar.

A duração desses dois tempos pode variar conforme situações concretas. A experiência brasileira sugeriu que a alternância escola-comunidade mais adequada é de uma ou duas semanas na escola e duas semanas na família ou em outras instituições formativas. Assim, os alunos chegam à escola no domingo e retornam à comunidade no sábado depois do almoço.

Enfim, de forma geral, toda aprendizagem se processa por meio de alguma alternância, mas só o acúmulo científico ocorrido no movimento da Pedagogia da Alternância pôde fornecer os procedimentos didáticos e científicos pertinentes. Em outras palavras: se é verdade que em todo e qualquer processo de ensino-aprendizagem sempre há algum tipo de alternância, somente uma específica e lógica organização didática, com currículo orgânico e unitário, consegue otimização a integração formativa do tempo escola com o tempo fora da escola. Neste caso, trata-se da alternância pedagógica *stricto sensu*.

Mobilização e organização das lideranças locais

O Movimento da Pedagogia da Alternância considera essencial realizar, antes da criação de uma escola, reuniões com as lideranças culturais, políticas, religiosas, populares em geral, para apresentar a proposta dessa Pedagogia e solicitar-lhes apoio concreto e contínuo. Essencial é criar Associações com essa finalidade.

Mais que “professores”

A Pedagogia da Alternância exige educadores de um novo tipo. Não meros professores, não transmissores frios de conteúdos pré-estabelecidos, nem docentes disciplinares. Exige educadores animadores, acompanhadores, especialistas dessa pedagogia trabalhando em equipe, uma vez que os alunos dessas escolas constroem sua formação e seu devir profissional de forma diferenciada.⁷ Exige, enfim, parceria educativa entre todos os atores do sistema:

⁷ Observe-se que nos CEFFAs do Brasil, os professores são chamados “monitores”, conotação inadequada na linguagem da comum ciência pedagógica. Termos como “mestres”, “educadores”, “preceptores” parecem mais apropriados. Hoje, no Movimento, esta questão ainda permanece *sub judice*.



pais, mestres de estágio, monitores e outros intervenientes, porque toda educação representa uma obra coletiva. (GIMONET, *idem, ibidem*).

Participação das famílias

É fundamental dessa concepção pedagógica a cooperação, a partilha do poder educativo. As famílias representam, sobretudo, a autoridade moral; os professores, especificamente, a autoridade técnica intelectual. São duas faces do mesmo processo formativo. Para tanto, podem ser realizadas variadas e fecundas atividades: semanas de formação em que participam famílias, alunos e mestres; visitas às famílias; produção e distribuição de boletins informativos etc.

468

Currículo estruturado por temas geradores

A cada sessão escolar, um tema específico deve ser destacado, começando pelos mais próximos aos alunos, como a constelação familiar, a casa, a propriedade, a comunidade ou capela, o município, o estado, a nação, o mundo e, finalmente, o cosmo. Sempre em perspectiva histórica crítica.

Plano de estudo e caderno da realidade

O Plano de Estudo é constituído por perguntas ou questões elaboradas no final de cada sessão escolar. Um questionário, em suma. Todo aluno deverá aplicá-lo em sua família, ou comunidade, ou instituição cultural, científica, técnica nos dias extraescolares e trazê-lo para a Escola na sessão seguinte. As respostas, colocadas e analisadas em comum em sala de aula, redefinidas e revisadas, formarão o Caderno da Realidade de cada aluno, primeiro 'livro' a ser construído, ao lado dos demais livros científicos, técnicos, culturais e artístico.

Vida em comum residencial ou internato

Trata-se do tão questionado "internato". Com efeito, a lembrança dessa forma de vida dos antigos colégios de internato, seminários, colégios militares,



instituições para filhos indesejados, rejeitados, órfãos, geralmente não é boa. Entretanto, é preciso entender que não se trata aqui de longas e ininterruptas permanências num internato longe da família e comunidade de origem. São poucos dias por sessão, cerca de 8 a 10 dias por mês. Seu efeito negativo está, portanto, definitivamente descartado. Ao contrário, os efeitos positivos de formação são ricos: hábitos disciplinares de estudo e de organização da casa, solidariedade criada na arrumação e manutenção da escola, nas brincadeiras, nos serões culturais de noite, nas apresentações de peças de teatro durante os serões, no acesso amplo e livre à biblioteca etc. Tudo isso permite afirmar a positividade desse regime de internato em alternância, ressalvadas, obviamente, situações particulares de alunos que moram próximos à escolas e que desejem voltar à família para pernoitar.

Viagens e visitas de estudo

As viagens e as visitas de estudo não são atividades periféricas, momentos de distração. São instrumentos didáticos essenciais ao currículo da Escola da Pedagogia da Alternância. Uma boa viagem de estudo, frequentemente, pode ser tão ou mais formativa do que uma disciplina curricular regular. Obviamente, preparada com critério e rigor em três momentos: a) planejamento (definição dos objetivos, organização, levantamento das questões a serem apresentadas às pessoas durante a viagem etc.); b) execução com acompanhamento de docente; c) colocação em comum para análise crítica e registro no Caderno da realidade.

Sergio Zamberlan conclui que a Viagem de Estudo é um momento de formação geral e profissional; dinamiza e enriquece o currículo; aproxima o meio sócio produtivo à escola; valoriza a cultura popular; enriquece o capital social (relações sociais e profissionais); favorece o intercâmbio entre realidades diferentes. (ZAMBERLAN, 1996).

Estágios profissionais condizentes à personalidade do jovem

Desnecessário destacar a importância formativa desses estágios. Entretanto, vale a pena observar que não é fácil identificar o estágio formativo



adequado para cada jovem, uma vez que o pré-adolescente e o adolescente passam por uma fase psicológica complexa e indefinida. Não conseguem identificar com clareza sua tendência profunda e fundamental. Frequentemente, as escolas organizam estágios pensando somente no mercado ou no currículo do curso. Nem sempre isso dá resultados positivos. Conversando com alunos de um curso para técnico agrícola, por exemplo, alguns falaram que seu desejo era estagiar em escritórios de contabilidade, outros em firmas de divulgação e outros ainda em laboratórios de fotografia etc. Por isso, é essencial conversar tranquila e francamente com os alunos e, talvez, precise organizar grupos menores para diferentes estágios profissionais.

Avaliação constante e integrada

Aplicar com rigor esses instrumentos de formação não é tarefa fácil. Constante e integrada avaliação torna-se indispensável. Os alunos precisam avaliar o própria formação durante o percurso; da mesma forma, os educadores, a Associação de pais e mestres e até mesmo as lideranças locais. A escola como um todo fará sua avaliação em Assembleia ou Congresso geral; os setores dela, sem burocratismos nem autoritarismos, farão sua própria avaliação.

Tarefa difícil, sabemos, mas rica de resultados.

Conclusão: a crise como oportunidade

Diante da atual crise, que todos desejamos, quanto antes, superar, é preciso investir no campo e resgatar a dívida social contraída com os pequenos e médios agricultores, por meio de elevada formação dos jovens. (D. Luciano Mendes, 1992). Nessa perspectiva, os Centros da Pedagogia da Alternância (CEFFAs), após 50 anos de existência, são chamados a considerarem a crise como momento de oportunidade.

Uma iniciativa necessária para evitar que essa Pedagogia seja descaracterizada e, portanto, hostilizada e até destruída por forças políticas insensíveis a certos valores, é criar um Centro Pedagógico Nacional de Pesquisas e Formação em Pedagogia da Alternância, de elevado nível científico.



A atual crise evidenciada nos embates com representantes do governo pode ser a oportunidade histórica para a Pedagogia da Alternância voltar-se às origens e resgatar *stricto sensu* a autenticidade do modelo, garantindo a máxima qualidade científica dos seus alunos que, intelectual e moralmente, deverão ser os melhores. Com efeito, ao lado do comprometimento com o próprio território, os alunos dos CEFFAs saberão enfrentar e vencer em qualquer vestibular do País. Isso é possível se as Associações das Escolas da Pedagogia da Alternância, os Movimentos Sociais, as Instituições de Ensino Superior e outras instituições laicas e religiosas se unirem na criação de um forte Centro Pedagógico Nacional de Pesquisa e Formação da Pedagogia da Alternância.

Referências

FICHTNER, Bernd; FOERSTE, Erineu; LIMA, Marcelo; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit (Orgs.) . **Cultura, dialética e hegemonia: pesquisa em educação**. 2. Ed. Vitória : Edufes, 2013.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFAs**. Tradução de Thierry de Bughrave. Petrópolis: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, Coleção AIDEFA, 2007.

GIMONET, Jean-Claude. **Da experiência pedagógica à alternativa educativa**. In : Carlos Bauer et. Al. (Orgs.). Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

GRANEREAU, Abbé. Le Livre de Lauzun . 9ª ed. Paris: Comité d'Action, 1968. (Atualmente, no Brasil, existe a tradução e edição da mesma obra, in E-Book, gratuito, com o título **O livro de Lauzun - onde começou a pedagogia da alternância**. Edições UFC, Fortaleza, 2020).⁸

LUCIANO, D. Mendes de Almeida. Jornal Folha de S. Paulo, 11 de janeiro, de 1992.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Aos educadores brasileiros**. DVD. HISTEDBR, Unicamp, Campinas, SP. 2007.

NOSELLA, Paolo. Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil. Vitória: Edufes, 2013, 2ª reimpressão.

RACEFFAES, boletim informativo, Vitória, E.S., 2012.

⁸ Atualmente, no Brasil, existe a tradução e edição da mesma obra, in E-Book, gratuito, com o título **O livro de Lauzun - onde começou a pedagogia da alternância**. Edições UFC, Fortaleza, 2020.



SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Record: 2011.

TARIM, Stefania. Etica e política nell' época dell'interculturalità. In: **Critica marxista**. Roma, nº 5, 2010.

ZAMBERLAN, Sergio. **Viagem e Visita de Estudo**. Centro de Formação – MEPES. Piuma, E.S., 1996.

Sobre os autores

Paolo Nosella

nosellap@terra.com.br

Pesquisador Sênior do CNPq. e Professor do PPGE da Universidade Federal de São Carlos, SP (UFSCar).



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.

474

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.

