



COLEÇÃO **Educação Popular e do Campo**

LIVRO 3

**Práticas pedagógicas e vivências na formação de
educadores populares**

**Wender Faleiro
Welson Santos Barbosa
Juliano da Silva Martins de Almeida
Organizadores**



NAVEGANDO

Wender Faleiro
Welson Santos Barbosa
Juliano da Silva Martins de Almeida
Organizadores

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E VIVÊNCIAS
NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES
POPULARES

1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2019



Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com


editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG,
Brasil

Copyright © by autor, 2019.

P9499 – Faleiro, Wender; Barbosa, Welson Santos; Almeida, Juliano da Silva Martins de (Orgs.). Práticas pedagógicas e vivências na formação de educadores populares. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

ISBN: 978-85-53111-57-2

 10.29388/978-85-53111-57-2-0

1. Educação Popular 2. Formação de educadores. I. Wender Faleiro, Welson Santos Barbosa, Juliano da Silva Martins de Almeida. II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

CDU – 37

Revisão/ Diagramação – Lurdes Lucena

Índice para catálogo sistemático

Educação

370



Editores

Carlos Lucena – UFU, Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

Conselho Editorial

Afrânio Mendes Catani – USP, Brasil

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Ángela A. Fernández – Univ. Autónoma de Sto. Domingo, República Dominicana

Anselmo Alencar Colares – UFOPA, Brasil

Carlos Lucena – UFU, Brasil

Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil

Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires, Argentina

Cílon César Fagiani – Uniube, Brasil

Christian Cwik – University of the West Indies, St. Augustine, Trinidad & Tobago

Christian Hausser – Universidad de Talca, Chile

Daniel Schugurensky – Arizona State University, EUA

Dermeval Saviani – Unicamp, Brasil

Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil

Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena, Colômbia

Gilberto Luiz Alves – UFMS, Brasil

Hernán Venegas Delgado – Universidad Autónoma de Coahuila, México

Iside Gjergji – Universidade de Coimbra - Portugal

Iván Sánchez – Universidad del Magdalena –Colômbia

João dos Reis Silva Júnior – UFSCar, Brasil

Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena, Colômbia

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil

José Jesus Borjón Nieto – El Colegio de Vera Cruz, México

José Luis Sanfelice – Univás/Unicamp, Brasil

Livia Diana Rocha Magalhães – UESB, Brasil

Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil

Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal

Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil

Paulino José Orso – Unioeste – Brasil

Raul Roman Romero – Universidad Nacional de Colombia – Colômbia

Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil

Robson Luiz de França – UFU, Brasil

Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana, Cuba

Silvia Mancini – Université de Lausanne, Suíça

Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal

Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra

Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Aposentado), Brasil

Victor-Jacinto Flecha – Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción, Paraguai

Yoel Cordoví Núñez – Instituto de História de Cuba, Cuba

SUMÁRIO

Prefácio	1
Prof. Dra. Maria do Socorro Silva DOI - 10.29388/978-85-53111-57-2-0-f.1-4	
Apresentação	5
DOI - 10.29388/978-85-53111-57-2-0-f.5-12	
Capítulo 1	13
<i>EDUCAÇÃO DO CAMPO: uma experiência intercultural na Escola Família Agrícola</i>	
Marlene Ribeiro da Silva Graciano DOI - 10.29388/978-85-53111-57-2-0-f.13-46	
Capítulo 2	47
<i>A IMPORTÂNCIA DO PIBID DIVERSIDADE1 NA FORMAÇÃO INICIAL DE ALUNAS/OS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFRR-RR</i>	
Sérgio Luiz Lopes DOI - 10.29388/978-85-53111-57-2-0-f.47-68	
Capítulo 3	69
<i>UTILIZAÇÃO DE ESPAÇOS NÃO CONVENCIONAIS NO ENSINO INTERDISCIPLINAR DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO DO CAMPO</i>	
Wender Faleiro - Magno Nunes Farias DOI - 10.29388/978-85-53111-57-2-0-f.69-80	
Capítulo 4	81
<i>A INTERDISCIPLINARIDADE NO CURRÍCULO DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: perspectivas por meio do pensamento complexo</i>	
Rafaele Rodrigues de Araújo - Viviane de Almeida Lima DOI - 10.29388/978-85-53111-57-2-0-f.81-106	

Capítulo 5 EDUCAÇÃO DO CAMPO E ENSINO CIÊNCIAS: <i>caminhos e estratégias a partir do cotidiano</i> Gilson Xavier de Paula- Paulo Fernando Ribeiro de Souza - Welson Barbosa Santos DOI - 10.29388/978-85-53111-57-2-0-f.107-124	107
Capítulo 6 ENSINANDO CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM POR MEIO DE DIÁRIOS AUTOBIOGRÁFICOS Elis Regina da Costa - Maria Paulina de Assis - Juliana Pereira de Araújo DOI - 10.29388/978-85-53111-57-2-0-f.125-150	125
Capítulo 7 GINCANA AMBIENTAL PARA CONSCIENTIZAÇÃO E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL: Estudo de caso <i>em duas escolas rurais em Goiás e Minas Gerais</i> Cinthia Maria Felicio - Carla Regina Amorim dos Anjos Queiroz - Marlon Herbert Flora Barbosa Soares DOI - 10.29388/978-85-53111-57-2-0-f.151-182	151
Capítulo 8 A CRIANÇA E A PRODUÇÃO INICIAL DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE BOA VISTA – RR Emanuella Silveira Vasconcelos - Hellen Cris de Almeida Rodrigues DOI - 10.29388/978-85-53111-57-2-0-f.183-200	183
Capítulo 9 UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DA JUVENTUDE CAMPESINA: desafios e oportunidades Maria Neuza da Silva Oliveira DOI - 10.29388/978-85-53111-57-2-0-f.201-220	201
Capítulo 10 COMPREENDENDO AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS DOS JOVENS DO CAMPO ESTUDANTES DE UMA ESCOLA URBANA Magno Nunes Farias - Wender Faleiro DOI - 10.29388/978-85-53111-57-2-0-f.221-236	221

Capítulo 11	237
EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: SUJEITOS E CENÁRIOS PRESENTES NAS ESCOLAS DOS MUNICÍPIOS DE SÃO MATEUS E CONCEIÇÃO DA BARRA – ES	
José Roberto Gonçalves de Abreu - Lusiana Corrêa Gonçalves de Abreu	
DOI - 10.29388/978-85-53111-57-2-0-f.237-260	
Capítulo 12	261
RELATO DE UM CAMPONÊS: dificuldades de implementação da reforma agrária no Brasil	
Pedro Augusto Sardinha Silva- Weberson Ferreira Dias- Juliano da Silva Martins de Almeida	
DOI - 10.29388/978-85-53111-57-2-0-f.261-278	
Capítulo 13	279
MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA PRIMÁRIA: FRAGMENTOS DO ENSINO RURAL EM RIO VERDE/GO (1985-2014)	
Kamila Gusatti Dias- Maria Aparecida Alves Silva - Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida	
DOI - 10.29388/978-85-53111-57-2-0-f.279-298	
Capítulo 14	299
PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA ESCOLA DO CAMPO DE GIRAU DO PONCIANO-AL	
José Alcides dos Santos- Carlos Henrique Ferreira Nunes- Junot Cornélio Matos	
DOI - 10.29388/978-85-53111-57-2-0-f.299-314	
Capítulo 15	315
EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: as práticas educativas em escolas com turmas multisseriadas em São Mateus – ES	
Edneime Santos Dias da Silva Thompson- José Roberto Gonçalves de Abreu	
DOI - 10.29388/978-85-53111-57-2-0-f.315-334	

Capítulo 16

335

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO EM AFOGADOS DA INGAZEIRA, SERTÃO PERNAMBUCANO: análise das ações desenvolvidas

Cátia Wanderley Lubambo - Wivianne Fonseca
da Silva Almeida

DOI - 10.29388/978-85-53111-57-2-0-f.335-366

PREFÁCIO

Honra-me sobremaneira prefaciар o livro **Práticas Pedagógicas e vivências na formação de educadores(as) populares**, no esperar de dar visibilidade à produção de diversos autores(as), que buscam refletir sobre fundamentos e práticas, especialmente, na formação de professores(as) da Educação do Campo vinculados a diferentes instituições universitárias, estas iniciativas fortalecem o Movimento da Educação do Campo, Movimento político-pedagógico e epistemológico que tem na Educação Popular uma das suas matrizes de luta contra a espoliação e opressão, portanto, pela emancipação e libertação das classes populares do campo e cidade em nosso País, colocando-se assim contra a territorialização do capital, que no campo assume a fisionomia no agronegócio.

Esta publicação escrita por várias mãos, fruto de trabalhos desenvolvidos por um conjunto de professores(as), que tem dedicação ao ensino, a pesquisa e a extensão, a partir de um olhar da Educação Popular e do Campo, e que operam no sentido de estabelecer maiores parcerias e conexões entre as Universidades, os Movimentos Sociais Campesinos e a Escola Pública, nos mostram o itinerário de suas construções teórico-práticas sobre a temática.

O presente livro é resultado também do esforço coletivo de construção do Congresso Interinstitucional Brasileiro de Educação Popular e do Campo – CIBEPoC, como espaço de circulação de saberes e fazeres destes diferentes sujeitos sociais e institucionais. A escritura evidencia as vivências dos que experimentam em suas práticas educativas o desejo de criar novas possibilidades de um outro modo de aprender, ensinar e formar educadores(as) comprometidos(as) com a educação das comunidades campesinas, e que se propõem com esta produção aprofundar também sua dimensão epistemológica e pedagógica.

Os dezesseis textos que compõem este livro, as-

sumem uma perspectiva abrangente: quer pela marca de transversalidade das temáticas, quer pelos diferentes lugares de produção acadêmica da autoria, contudo se entrecruzam pelo desejo de produzir sobre a Educação Popular e a Educação do Campo.

Como toda obra coletiva, também esta precisa ser lida tendo-se em consideração a riqueza específica de cada contribuição, na diversidade teórica que apresenta. As diferenças de abordagens e ênfases nos textos suscita o debate e a reflexão sobre os fundamentos e matrizes teóricas e políticas que orientam as pesquisas e práticas, todavia, o conjunto da obra me leva a constatação de que alguma coisa de importante e de novo está se passando na nossa produção sobre a Educação Popular e do Campo, o que nos desafia ao debate e aprofundamento coletivo.

Na abordagem dos seus capítulos os textos nos levam a uma reflexão sobre os fundamentos da relação entre cultura e educação, da importância da Reforma Agrária e da efetivação das políticas educacionais esboçadas pelo Programa Nacional da Educação do Campo – Pronacampo, evidenciam uma prática pedagógica resultante da luta camponesa em seus diversos movimentos.

Os relatos de memória e os diários autobiográficos trazem uma leitura a partir das vivências dos sujeitos, e nos colocam diferentes perspectivas metodológicas de se registrar e refletir sobre a história da educação no meio rural e da formação do professorado nas escolas localizadas no campo brasileiro.

As diferentes políticas para esta formação na perspectiva da Educação do Campo, ganham visibilidade na produção e na reflexão sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – Pibid Diversidade, na materialização das Licenciaturas em Educação do Campo, estabelecendo não apenas uma relação entre a universalidade e as particularidades da formação docente, mas um diálogo sistemático entre formação inicial e continuada,

entre Universidade e escola pública.

A dimensão da mediação explícita na metodologia para trabalhar os conhecimentos específicos do letramento e da alfabetização, das Ciências da Natureza e da Matemática, e na inclusão de temáticas como Educação Ambiental, ajuda a redimensionar os conteúdos pedagógicos da Escola do Campo,

Por fim, não menos importante, a escritura ressalta sujeitos sociais importantes no campo brasileiro, e que desafiam esta escola que brota da terra, para responder à especificidade de suas identidades juvenis e quilombolas. Dessa maneira, acredito que o presente livro, **Práticas Pedagógicas e vivências na formação de educadores populares**, cumpre um papel relevante, pois oferece uma contribuição ao debate político e pedagógico da educação pública ao enfocar a Educação Popular e a Educação do Campo.

Prof. Dra. Maria do Socorro Silva
Professora da Universidade Federal de Campina Grande
Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido
Sumé, março de 2018.

APRESENTAÇÃO

A coleção “Educação Popular e do Campo” do Congresso Interinstitucional Brasileiro de Educação Popular e do Campo – CIBEPoC é uma obra financiada pela Capes (Proposta 640602 -03/2017). A coleção reuni trabalhos de diversos autores nacionais e internacionais que se debruçam sobre os estudos da Educação popular e do campo em diversas perspectivas desde os fundamentos sociais, históricos, políticos, culturais, filosóficos, pedagógicos e psicopedagógicos à relatos de experiências, evidenciando as relações entre a dimensão da Formação de professores, sujeitos e práticas de ensino em espaços escolares e não escolares, conhecimento e cultura e desigualdades educacionais.

Esse terceira livro da coleção visa evidenciar que a Educação do Campo é uma conquista de processos de lutas e debates que envolvem diversos setores da sociedade brasileira, e apesar de ser oficializada, a Educação do Campo é ainda pouco conhecida e sua temática fica relegada a segundo plano nas discussões educacionais. Logo, compreender e difundir a Educação do Campo e, em especial, os relatos de vivências e práticas pedagógicas envolvidas na formação de professores para a Educação do Campo nos diversos setores e níveis educacionais com a proposição de ações efetivas de enfrentamento de seus desafios, constitui-se num passo importante e necessário à valorização da Educação do Campo e a possibilidade da garantia do exercício pleno de direitos pelos povos do campo.

No Capítulo 1 a Prof^a. Dr^a. Marlene Ribeiro da Silva Graciano nos apresenta uma pesquisa fundamentada em estudos sobre cultura e educação, este estudo desenvolveu uma proposta de educação intercultural para resgatar a historicidade do Assentamento Nova Santo Inácio e Ranchinho, a fim de integrá-la ao currículo da Escola

Família Agrícola - EFA, na retextualização das histórias do imaginário cultural deste grupo. Esta pesquisa buscou incentivar alunos/as a conhecerem e refletirem sobre as histórias do seu grupo social e descolonizar o currículo (Tomaz T. Silva, 1996), ao incluir nele o estudo de culturas não valorizadas na escola.

O PIBID-DIVERSIDADE tem como sua principal meta, capacitar alunas e alunos para compreender e aplicar conhecimentos teóricos, metodológicos e práticos com vistas a uma atuação pedagógica significativa em sua comunidade de origem, e essa é a discussão trazida no Capítulo 2 pelo professor Sérgio Luiz Lopes. Já o Capítulo 3, dos autores Wender Faleiro e Magno Nunes Farias traz relato de limitações e desafios a serem enfrentados na consolidação de um novo curso de graduação em Educação do Campo, onde que na falta de laboratórios de ensino o Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC, e o Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação e Desenvolvimento do Campo - NEPCampo viram na utilização de espaços ociosos da Regional Catalão da Universidade Federal de Goiás (UFG, RC) a oportunidade da criação de laboratórios vivos (horta, pomar e jardim aromático) para a formação de professores em Educação do Campo na perspectiva interdisciplinar em Ciências da Natureza.

O Capítulo 4 escrito pelas autoras Rafaela Rodrigues de Araújo e Viviane de Almeida Lima discute possibilidades da formação inicial interdisciplinar em um curso de formação de professores para a Educação no Campo. Nesse sentido, as autoras realizaram uma pesquisa com caráter qualitativo, utilizando a fenomenologia-hermenêutica como método de análise. Essa investigou evidências, possibilidades e estratégias da interdisciplinaridade por meio do currículo proposto do curso de Licenciatura em Educação no Campo - Ciências da Natureza da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) no Campus Erechim.

Os autores da UFG regional Goiás - Gilson Xavier de Paula; Paulo Fernando Ribeiro de Souza e Welson Barbosa Santos - trouxeram no Capítulo 5 o relato da utilização do modelo 3DR como fonte de referência e aprendizado no ensino de Ciências como verificado na relação de ensino e aprendizagem. No Capítulo 6 as três autoras da UFG/Regional Catalão - Elis Regina da Costa; Maria Paulina de Assis & Juliana Pereira de Araújo trouxeram o texto intitulado *Ensinando concepções de aprendizagem por meio de diários autobiográficos*. E no Capítulo 7 tem-se a apresentação de ideias para Educação Ambiental a partir de experiências vividas na formação técnica em informática, agropecuária e alimentos, sendo desenvolvida uma gincana ambiental com participação de alunos de 1º e 3º anos do Ensino Médio nas cidades de Morrinhos e Uberlândia, realizada pelos autores Cinthia Maria Felício; Carla Regina Amorim dos Anjos Queiroz e Marlon Herbert Flora Barbosa Soares.

Em uma sociedade letrada, as crianças se relacionam com a linguagem escrita diariamente nas diversas interações sociais que mantém, aprendendo a perceber suas características e a dominar tais aspectos. Ao tornar-se um leitor aprende a ler o mundo de significados existentes em seu redor e dar sentido a ele. Sendo assim, como negar que crianças na fase inicial da escrita, que vivenciam lutas e a construção histórica de sua identidade como sujeitos do campo, ignorem sua produção cultural (oral e escrita) e passem a digerir um modelo Fordista de ensino da língua proposto a partir do apostilado do Instituto Alfa e Beto -IAB? Tal inquietação moveu as autoras Emanuella Silveira Vasconcelos & Hellen Cris de Almeida Rodrigues, que trazem no Capítulo 8 uma pesquisa exploratório-descritiva, com enfoque qualitativo, a partir da pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e o estudo de caso em uma escola pública do Campo no município de Boa Vista-RR.

Nos Capítulos 9 e 10 enfocam estudos sobre as juven-

tudes campesinas. No nono, Maria Neuza da Silva Oliveira apresenta os desafios e oportunidades encontrados na formação da juventude rural a partir de um projeto de extensão intitulado “Formação Agroecológica e Cidadã para a Juventude Rural”, cujo objetivo principal foi ofertar um curso a 300 jovens do campo, com o intuito de criar projetos de inclusão produtivos capazes de gerar renda para estes e seus familiares. E o décimo, Magno Nunes Farias e Wender Faleiro refletem sobre as relações interpessoais de jovens do campo em uma escola urbano do Ensino Médio do município de Catalão-GO, demonstrando que a realidade dos jovens do campo quanto ao acesso e permanência a educação ainda é precária, sendo desassistida pelo Estado. Essas dificuldades em muitas circunstâncias obrigam esses jovens a sair para estudar fora de sua localidade camponesa, ou seja, migrar para o meio urbano. Esse processo migratório traz um campo de conflitos marcados pela destituição da identidade camponesa e as vezes sua negação e a compreensão de que o campo é lugar de atraso. Esses processos de migração para escolas urbanas podem gerar diversos impactos nas relações interpessoais desses sujeitos, com os demais indivíduos que constituem a comunidade escolar urbana.

José Roberto Gonçalves de Abreu e Lusiana Corrêia Gonçalves de Abreu apresentam no Capítulo 11 a Educação do Campo, as Comunidades Quilombolas e a Educação Escolar Quilombola, na região conhecida como “Sapê do Norte”, nos municípios capixabas de São Mateus e Conceição da Barra. O município de São Mateus possui 12 comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Palmares e Conceição da Barra, possui duas. As pesquisas mostraram que a identidade quilombola traz intensas marcas culturais, registros históricos, artísticos e simbólicos, os quais podem ser encontrados nas histórias de vida dos habitantes, nos saberes populares, no vocabulário, na culinária, no artesanato, na religiosidade e nas festividades.

Nota-se ainda que o fortalecimento de elementos da cultura corporal contribui para a consolidação da sua identidade cultural, bem como para a “pedagogização” desse processo. Notaram que a história de luta e resistência credenciam as comunidades quilombolas a postar-se de forma protagonista, como sujeitos da sua própria história e ativos construtores do seu futuro. O debate está aberto, que é complexo, mas que estudos assim podem servir de referencial para análises e correções de atuais e futuras administrações que querem promover uma Educação plural, com respeito à diversidade e primando pela equidade nos direitos de acesso e qualidade da Educação.

No Capítulo 12 dos autores Pedro Augusto Sardinha Silva; Weberson Ferreira Dias e Juliano da Silva Martins de Almeida trazem uma denúncia da situação da Reforma Agrária brasileira. Entre os anos de 1960 e 1970, haviam duas classes sociais: a burguesia agropecuária, em crescente expansão e que contava com a vanguarda de grileiro e apoio dos governos (municipal, estadual e federal); e, de outro lado, os posseiros (ou campesinato), formado pelos grupos vitimados de sitiantes, colonos, caboclo e lavrador-, em progressiva crise. O cenário retratado, indica a atuação de duas forças no meio deste fogo cruzado: o poder público – propenso ao desejo da empresa agropecuária-, e o capital industrial – interessado na decomposição do campesinato e que deseja ter vínculos com a burguesia agropecuária por almejar matérias-primas para suas indústrias.

Nessa perspectiva o Capítulo 13 objetiva reconstruir fragmentos da história da educação no meio rural da cidade de Rio Verde/GO, entre os anos de 1985 e 2014, partindo das reminiscências de uma professora primária, que desenvolveu sua docência em escolas localizadas na zona rural do município, nesse período. Como aporte teórico da História Cultural, as autoras Kamila Gusatti Dias; Maria Aparecida Alves Silva e Maria Zeneide Carnei-

ro Magalhães de Almeida usam da metodologia baseada na história oral. Os apontamentos feitos nessa pesquisa, apontam que ainda existe um silenciamento na educação rural da região e que a história local pode desvelar parte da história regional e estadual.

O Capítulo 14, José Alcides dos Santos; Carlos Henrique Ferreira Nunes, e Junot Cornélio Matos analisam as práticas de letramento como condição para facilitar o aprendizado na Língua Materna entre os educandos de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola do campo de Girau do Ponciano (AL), na busca por apontar o quanto tais práticas podem ser um elemento fundamental na formação de sujeito do campo, de um sujeito capaz de ler nas “entrelinhas” os mais variados textos, em diferentes gêneros e mídias.

Os Capítulos 15 e 16 são um compilado a partir dos resultados da dissertação de mestrado das autoras. O Capítulo 15, Edneime Santos Dias da Silva Thompson e José Roberto Gonçalves de Abreu,

objetivam conhecer e dar visibilidade às práticas educativas implementadas voltadas à preservação do meio ambiente, peculiares à Educação do Campo das escolas (Unidocentes e Pluridocentes) com turmas multisseriadas do Sistema de Ensino Municipal do município de São Mateus/ES, bem como seus reflexos fora delas. O último capítulo, Cátia Wanderley Lubambo e Wivianne Fonseca da Silva Almeida, analisou o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) buscando investigar a coerência entre as ações implementadas pelo Pronacampo no município de Afogados da Ingazeira, estado de Pernambuco, a proposição constante na formulação do programa e a concepção de Educação do Campo. A análise realizada permite afirmar que o Pronacampo, mesmo agregando atuações de teor intergovernamental, promoveu uma reforma pouco sólida em relação às ações educacionais destinadas ao campo brasileiro. A materialização do Pronacampo

em Afogados da Ingazeira sugere mobilização em torno dessa política, considerando-se que discussões democráticas podem redirecionar positivamente a engenharia que embasa os arranjos institucionais responsáveis pela implementação das atividades nos estados e municípios.

Esperamos que tenham um boa leitura!

Os organizadores

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO DO CAMPO: uma experiência intercultural na Escola Família Agrícola

Marlene Ribeiro da Silva Graciano¹

Este estudo fez parte do Projeto Integrado de Pesquisa e Desenvolvimento no Assentamento Nova Santo Inácio e Ranchinho², desenvolvido em Campo Florido (MG), com o objetivo de promover uma educação intercultural, que resgatasse e valorizasse a cultura do grupo de assentados/as, incluindo-a no currículo escolar da Escola Família Agrícola 19 de Maio (EFA), orientada pela Pedagogia da Alternância. As diretrizes desta pedagogia estão voltadas para a interação entre escola, família e meio social, princípios equivalentes aos da perspectiva linguística adotada nos estudos da linguagem realizados nesta pesquisa.

Buscando saber se os moradores/as do assentamento cultivavam o hábito de contar histórias, quais eram suas histórias preferidas e se a escola considerava o contexto de enunciação nos estudos da linguagem, iniciei minha pesquisa selecionando para entrevista os assentados/as cujos/as filhos/as estudavam na EFA.

Buscava-se propiciar a professores/as e alunos/as desta escola conhecerem e refletirem sobre as histórias do seu grupo social ajudando-os a construir os sentidos da história que eles/elas mesmos fazem, bem como descolo-

¹ Graduada em Pedagogia e Letras com Mestrado em Educação, Formação de Professores (2004) pela Universidade de Uberaba – UNIUBE e Doutorado em Linguística Aplicada (2015) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC- SP. É professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, campus Itumbiara. E-mai: marlenersgraciano@gmail.com

² O projeto temático intitulado Práticas educativas e práticas culturais: uma experiência no Assentamento Nova Santo Inácio e Ranchinho (MG), coordenado pela profa. dra. Célia Maria de Castro Almeida, era um dos seis subprojetos de pesquisa que compunham o referido projeto integrado, desenvolvido por pesquisadores/as da Universidade de Uberaba.

nizar o currículo (TOMAZ T. SILVA, 1996), ao incluir nele o estudo de culturas não valorizadas na escola.

Para poder alcançar este objetivo geral, desdobrei-o em dois objetivos específicos: a) investigar as histórias orais que compõem o imaginário do grupo de assentados/as; b) implementar e avaliar uma proposta de ensino que resgatasse a historicidade do grupo de assentados/as, tornando suas histórias orais objeto de estudo da linguagem.

As contribuições da pesquisa qualitativa propiciaram-me o contato direto com meus informantes e o ambiente em que eles se inserem (Menga Lüdke e Marli André, 1986; Marli. E. D. A André, 1997; Mirian Goldenberg, 1997; e Robert Bogdan e Sari Biklen, 1994) durante o trabalho de campo. Este fato, para os estudos da língua é de fundamental importância: os dados recolhidos são influenciados pelo contexto e é preciso conhecê-los bem para poder interpretá-los devidamente. Como afirma Robert Bogdan e Sari Biklen (1994 p. 48): “Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem”.

Um estudo bibliográfico-documental³ complementou a pesquisa: possibilitou a análise e uma maior compreensão dos dados empíricos.

Educação, cultura e identidades

A cultura produzida pela humanidade tem sido valorizada e transmitida, sobretudo, por meio da educação às novas gerações, para que estas possam usar tais saberes e incorporá-los à constituição de suas identidades culturais. Como afirmou Jean-Claude Forquin (1993, p. 10), é incontestável a relação entre educação e cultura, pois:

³ Os documentos consultados foram os Cadernos da Associação Mineira de Escolas Família Agrícola (Ameфа) e da União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (Unefab) e materiais produzidos pelos alunos/as da escola onde se realizou a pesquisa.

[...] se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação.

Ao discutir a relação entre educação e cultura, esse autor questiona: “Então o que significa a palavra ‘cultura’, quando se fala da função de transmissão cultural da educação?”, para responder em seguida que, nesse caso, a cultura pode ser considerada “[...] um patrimônio de conhecimentos e competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo”. (FORQUIN, 1993, p. 12).

O essencial desse patrimônio cultural, diz Jean-Claude Forquin, deve ser transmitido pela educação; não pode permanecer restrito a um determinado grupo social. A fim de justificar a importância da transmissão cultural, ele recorre ao pensamento da filósofa Hannah Arendt, para quem os seres humanos nascem num mundo que preexiste a eles: logo, cabe à família não só a responsabilidade pela vida e desenvolvimento da criança; também a continuidade do mundo cultural. Para essa filósofa, a tarefa de preparar os filhos para substituir os pais e renovar o mundo é uma atitude conservadora, preservadora, pois “o fato de aprender está inevitavelmente voltado para o passado” (ARENDT, 1972, p. 250, apud FORQUIN, 1993, p. 13). Ainda na opinião de Hannah Arendt (citada por FORQUIN, 1993, p. 14), ter uma atitude conservadora hoje é extremamente difícil: vivemos em uma sociedade marcada pela valorização da constante inovação.

No entanto, diz a filósofa, sem a atitude conservadora, a educação é impossível. O que justifica o empreendimento educativo é a responsabilidade de transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura: os saberes acumulados pelas gerações. “Neste sentido a

cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. [...] É pela e na educação que a cultura se transmite e se perpetua.” (FORQUIN, 1993, p. 14).

A transmissão cultural pela educação põe em questão a necessidade de seleção dos conteúdos a serem transmitidos, pois a cultura apresenta uma diversidade de aparências e de formas. Essa diversidade varia de uma sociedade para outra e não é idêntica para todos os indivíduos: está submetida a forças simbólicas diversas. Isso mostra a necessidade de uma reflexão sobre os critérios utilizados na seleção dos conteúdos culturais destinados a serem preservados por meio da educação. Isso porque, segundo Jean-Claude Forquin (1993), o que é transmitido nas escolas representa uma parte muito pequena da imagem idealizada de cultura: somente o que tem aprovação social – e mesmo esta parte, para ser transmitida, precisa de uma transposição didática. Em outras palavras, a cultura transformada em conteúdos escolares precisa ser apresentada de uma forma que desperte o interesse de alunos/as a querer apreendê-la.

Isso posto, cabe ressaltar que não é somente a necessidade de seleção e transposição didática que dificulta as relações entre educação e cultura no mundo contemporâneo; outros valores – como a excessiva preocupação com o tempo, a velocidade das ações e a dificuldade de comunicação – também dificultam a transmissão cultural via educação. As gerações atuais não valorizam os saberes que podem ser adquiridos com as experiências vividas por outras gerações. Nessa perspectiva, J. Larrosa Bondía (2002, p. 23–34) é esclarecedor quanto a entender por que a experiência deixa de ter seu valor reconhecido no mundo contemporâneo, ao afirmar que o sujeito moderno a despreza por falta de tempo. No dizer desse autor:

A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o

mundo moderno, impedem a conexão significativa entre os acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio.

Um dos primeiros autores a analisar as mudanças resultantes da modernidade foi Walter Benjamin (1985, p. 198), ao mostrar que, com ela, fomos privados da faculdade de “intercambiar experiência”. Os saberes adquiridos com a experiência eram intercambiados através das narrativas contadas de uma geração para outra. Para Walter Benjamin (1985, p. 198), os narradores natos têm como característica o senso prático: sabem dar conselhos, sugestões, transmitir um ensinamento. Afirma esse pensador que “[...] o conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria.”, e que o processo que expulsa gradualmente a narrativa da esfera do discurso vivo dá “[...] ao mesmo tempo uma nova beleza ao que está desaparecendo” (BENJAMIN, 1985, p. 201). Walter Benjamin (1985, p. 201) reconhece que “[...] o saber que vem de longe encontra hoje menos ouvintes [...]” e está em extinção porque o homem tem pressa, não pode parar, ouvir o outro e trocar experiências: o homem tem de acompanhar a velocidade das mudanças. Por causa da difusão da informação – que já vem pronta, explicada e rápida –, o ouvinte ou o/a leitor/a não se envolve com a história ou informação dada, o que o impede de transformá-la em experiência, em sabedoria.

Retomando Walter Benjamin, Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 28) reafirma que as ações vivenciadas têm que nos tocar, nos transformar para se constituir em experiência, em sabedoria: “[...] a vida humana se fez pobre e necessitada, e o conhecimento moderno já não é o saber ativo que alimentava, iluminava e guiava a existência dos homens, mas algo que flutua no ar, estéril e desligado dessa vida em que já não pode encarnar-se”. O mérito de Lar-

rosa Bondía é trazer o conceito de experiência benjaminiano para o campo da educação, isto é, pensá-la a partir do par *experiência* e *sentido*. Ao retomar Walter Benjamin, esse autor afirma que a informação não se confunde com a experiência: “[...] estar informado não é saber de experiência, de sabedoria [...]” (LARROSA BONDÍA 2002, p. 28). Dito de outro modo, o fato de uma pessoa estar informada não lhe garante a capacidade de transformar a informação recebida em conhecimento. Para produzir conhecimento, é preciso refletir sobre as informações adquiridas, interagir com elas – numa palavra: dotá-las de sentido. O sentido da experiência constitui um saber particular, subjetivo: ainda que duas pessoas vivenciem o mesmo acontecimento, não realizam a mesma experiência. A experiência é sempre singular, impossível de ser repetida, e não se separa do indivíduo que a vive. Para aprender com a experiência de outro, é preciso revivê-la, torná-la própria.

No entanto, tal como Hannah Arendt (1972, p. 250 apud FORQUIN, 1993, p. 13), Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 23–24) afirma que “[...] a continuação do mundo é uma necessidade absoluta, que supõe que as novas gerações substituam as gerações antigas e se reconheçam numa herança”. Portanto, é necessário reviver as experiências de outros como se fossem suas. Ainda segundo Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 23–24), “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca [...]”. Ele ressalta que é preciso “[...] dar sentido ao que somos e ao que nos acontece [...]” para que as ações vivenciadas se constituam em experiência e que isso se faz quando o homem utiliza a palavra para nomear o que sente, o que vê, o que é. No dizer de Jorge Larrosa Bondía (2002), nomear o que se faz significa dar sentido à experiência. Portanto, se o saber da experiência é o sentido ou o sem sentido do que nos acontece, então se trata de um saber finito, ligado à existência de cada pessoa ou grupo social. Este fato revela ao homem a sua finitude, logo, a necessidade de repas-

sar suas experiências para as novas gerações (BENJAMIN, 1985; ARENDT, 1972, apud FORQUIN, 1993).

Prosseguindo, Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 25) questiona: “E como as ações da experiência interferem nas ações futuras? Como se dá a utilização das ideias, das experiências vividas, da sabedoria adquirida para ajudar na aquisição de novos saberes, ou de conhecimentos futuros?”. Na visão de Walter Benjamin (1985), essa utilização da sabedoria seria possível se fosse transmitida pelos narradores às novas gerações: assim, se tornaria uma sabedoria finita por depender de quem a transmite.

Ao refletir com os autores, remeto-me à problemática central desta pesquisa, indagando: o que fazer para que o saber da experiência de assentados/as se perpetue e possa contribuir para que alunos/as da “Escola Família Agrícola 19 de Maio” construam novos conhecimentos? Para tentar responder a esta pergunta, compreender como se dá o intercâmbio entre conhecimentos passados e novos, recorro ao conceito de experiência de José G. Sacristán (1999). Segundo esse autor, cada ação traz consigo a marca de ações anteriores que permanecem nos sujeitos sob a forma de esquemas interiorizados; cada nova ação incorpora a experiência passada. Dito de outro modo, pela experiência, esquemas de ação são interiorizados e, posteriormente, mobilizados nas ações vividas no presente.

A linguagem tem um importante papel no intercâmbio dos conhecimentos passados e novos: por meio dela é possível fazer uma retrospectiva das ações passadas, bem como antecipar experiências futuras. Ainda no dizer de Gimeno Sacristán, na educação pode-se compartilhar a experiência presente nas ações que compõem a cultura da prática educativa; a prática da educação é “[...] constituída por conhecimentos estratégicos, conhecimentos sobre esses saberes e motivações e desejos compartilhados” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 73); é fonte da ação, visto que é tradição acumulada.

Todavia, a prática não impede a autonomia dos sujeitos, pois os agentes têm esse referente social – essa bagagem de conhecimentos. Mas a ação não: ela depende da intenção do sujeito, é moldada por ele de acordo com as escolhas que este faz dessa cultura compartilhada, em que pode também criar novas ações. Gimeno Sacristán (1999, p. 75) afirma que “[...] as ações envolvem decisões humanas e motivos dos sujeitos [...]”; há portanto “[...] margem para ação livre transformadora dos indivíduos e dos grupos [...]”.

Falar sobre a experiência no mundo contemporâneo requer mencionar a globalização e seus efeitos na educação. Acerca disso, Antônio F. B. Moreira e Elizabeth Fernandes de M. M. e Macedo (2002, p. 17) afirmam que o fenômeno da globalização contribui para o surgimento de novas identidades. O desenvolvimento da tecnologia e dos meios de comunicação permite o contato direto de diferentes tempos e espaços interconectando áreas geográficas distantes, intensificando os fluxos migratórios e hibridizando as identidades.

Ao discutir a problemática do controle da informação e da homogeneidade cultural no campo da educação, Peter McLaren (2000) alerta que a diferença não pode ser vista como identidade.

Assim, num contexto em que discursos e práticas pedagógicas referentes a pessoas consideradas diferentes têm a marca do pensamento dominante, cabe à escola criar condições para que alunos/as se percebam como indivíduos pertencentes a um determinado grupo social e se tornem sujeitos no processo de construção de suas identidades. Para tanto, é preciso que a escola promova um exame crítico dessas construções discursivas que revele o funcionamento ideológico da linguagem para alcançar determinados fins em um dado momento, de acordo com a ideologia do grupo que a utiliza (ORLANDI, 2001).

Stuart Hall (2001) e Boaventura de Souza Santos

(1994) mostram que o enfraquecimento das identidades nacionais e o caráter fragmentário das identidades contemporâneas contribuem para uma verdadeira crise de identidade, em que grupos marginalizados – negros, mulheres, índios, sem-terra – lutam pelo reconhecimento.

Nessa oscilação da identidade – não fixa nem acabada, mas um processo em andamento –, Stuart Hall (2001, p. 41) a relaciona com a linguagem: tudo que é dito tem um antes e um depois, uma margem em que outras pessoas podem escrever. Por ser instável, o significado da linguagem permite tanto a construção de diferentes identidades – conforme a identificação ou não do sujeito com o meio social e determinado grupo sociocultural – quanto o surgimento da diferença. Nesse sentido, a relação entre identidade e linguagem é muito próxima: por meio desta significa-se o que se fala, se lê, se ouve, ou o que acontece e constitui o indivíduo – numa palavra, a identidade.

A essa relação, Tomaz Tadeu da Silva (2000) acrescenta: identidade e diferença interdependem e resultam de atos linguísticos. Em outras palavras, não são naturais nem estão à espera de serem descobertas, respeitadas ou toleradas; são produzidas num contexto de relações socioculturais, portanto estão sujeitas a vetores de força (elas são impostas), a relações de poder (são disputadas): incluir/excluir, dividir/classificar, normalizar, hierarquizar, demarcar fronteiras. “Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade.” (SILVA, 2000, p. 91). Ao se aplicar o que diz Tomaz Tadeu da Silva ao contexto desta pesquisa, é possível supor que a produção (ou constituição) da identidade de alunos/as dependerá da representação linguística que utilizarem para constituí-las.

Essa estreita relação entre identidade e poder nos conduz à reflexão sobre suas implicações pedagógico-curriculares. No dizer de Tomaz Tadeu da Silva (2000), as orientações pedagógicas e o currículo escolar deveriam

propiciar condições e oportunidades para que alunos/as se tornassem aptos a criticar e questionar sistemas e formas dominantes de representação da identidade e da diferença. Para tanto, ele sugere a educadores/as trabalhar com o conceito de performatividade, de Judith Butler (1999, apud SILVA, 2000 b, p.92), isto é, deslocar a ênfase da identidade como descrição para a ideia de “tornar-se”; para uma concepção de identidade como movimento e como transformação-ação.

Para Judith Butler (1999, apud Tomaz Tadeu da Silva, 2000), é pela repetição que se garante a eficácia dos atos performativos que vão reforçar as identidades existentes. Ela também entende ser possível questionar, contestar e romper com as identidades hegemônicas baseadas na visão essencialista de identidade única e de raízes fixas, e acredita na possibilidade de renovação ou construção de novas identidades a partir do convívio do/a aluno/a com diferentes culturas, isto é, a partir de um convívio intercultural ou multicultural. Outros autores defendem o enfoque multicultural/intercultural⁴ na educação como estratégia para se renovar ou produzir novas identidades.

Dentre estes, inscreve-se o nome de Vera Maria Candau (1996), para quem a pluralidade cultural nos currículos escolares para descolonizá-los – ao quebrar a composição tradicional e hierárquica dos conteúdos que lhes compõem – possibilita o diálogo crítico entre diferentes culturas. Diz essa autora que a educação intercultural deve ser vista como uma prática social não redutível a atividades realizadas em momentos específicos ou somente por determinadas áreas curriculares ou dados grupos sociais. Ela reconhece que reformular o currículo para trabalhar a interculturalidade não é uma tarefa fácil: gera perplexidade

⁴ Jean Claude Forquin (1993, p. 139) distingue dois tipos de multiculturalismo: o “[...] multiculturalismo de justaposição, de compartimentação, até mesmo de segregação ou de auto-segregação (cf. C. J. Brumfit, 1976) [...]” e o multiculturalismo que propõe a abertura, a troca, a intercomunicação entre os diferentes – modalidade que o autor prefere chamar de interculturalismo.

e insegurança, ante o despreparo de professores/as para exercerem suas funções perante a diversidade cultural. Portanto, é necessário incluir as contribuições dos estudos sobre os processos culturais na formação inicial e continuada de professores/as.

Também Ana Canen e Ângela M. A. Oliveira (2002) estudam formas de descolonizar o currículo: questionando-se pressuposições discursivas que orientam sua prática e dando voz a pessoas oprimidas, marginalizadas e sem poder. Para tanto, essas autoras propõem que se encorajem os/as estudantes a produzirem a própria compreensão das leituras que fazem, oferecendo-lhes oportunidades para o diálogo em que se vejam como sujeitos. É preciso ainda criar-se um espaço de articulação cultural propício à produção de significações híbridas, em que todos se expressem segundo as diferentes culturas.

No dizer de Tomaz Tadeu da Silva (2002, p.15), o currículo – do latim *curriculum*, pista de corrida – é uma trajetória, uma viagem, um percurso; currículo é como uma corrida pela qual os homens constroem sua identidade. E a corrida, por sua vez, é uma narrativa⁵ da vida que relata como, quando, onde, por que e no que o homem/mulher se tornou, isto é, que relata a história de constituição da identidade do indivíduo.

Nesse aspecto, o pensamento de Tomaz Tadeu da Silva converge com de Peter McLaren (2000, citando Stuart Hall, 2001), uma vez que este também defende a necessidade de se conhecerem as histórias que narram como as pessoas constituíram suas identidades. O passado então se torna um ato de recuperação cultural: pela memória, pelas narrativas, contamos a nós mesmos histórias que são parte das nossas raízes e com as quais nos criamos, ou pelas quais constituímos nossa identidade. Na opinião de Peter McLaren, o momento histórico presente é reple-

⁵ McLaren não emprega o termo narrativa no sentido literário, mas de forma genérica, como representação discursiva.

to de memórias que surgem das margens da cultura hegemônica. Os espaços descolonizados estão se formando nas fronteiras – linguísticas, epistemológicas, intersubjetivas – e afetarão as salas de aula do futuro. Esses “[...] novos tempos são reflexo das narrativas que vivemos, que representam os bons e maus momentos que vivenciamos, não dando a nós a oportunidade de escapar delas, mas dando a possibilidade de transformá-las.” (MCLAREN, 2000, p. 212).

Para Peter McLaren, já que as narrativas significam nossas vidas – ao narrá-las dotamo-las de sentido –, precisamos entendê-las e lê-las criticamente, porque as narrativas também nos leem. Acredita esse autor que todas as identidades culturais pressupõem uma certa intencionalidade narrativa e são informadas por histórias particulares, o que o leva a perguntar: “As narrativas falam às nossas pessoas ou nós somos falados através de narrativas?” (MCLAREN 2000, 212). Ele entende que as narrativas, além de serem uma forma de representação, também estruturam nosso pensar e teorizar. “As narrativas que contamos e recontamos em nossas salas de aula são reflexivas e constitutivas de quem nós somos e de quem nos tornaremos.” (MCLAREN, 2000, p. 212).

No dizer de Peter McLaren (2000), a identidade pessoal está conectada à coerência da história de vida de uma pessoa; assumir a responsabilidade de ser o narrador de histórias da própria vida, além de conferir coerência à vida, também preserva a identidade pessoal. Isso porque, ao compreenderem como as narrativas do eu são constituídas, educadores/as podem provocar um novo espaço subjetivo de construção de significado e práxis; a sala de aula poderá ser um espaço pedagógico híbrido, onde o/a professor/a e o/a estudante poderão narrar suas próprias identidades.

A narrativa ganha relevo aqui em virtude de serem tomadas as narrativas orais de assentados/as como objeto

de estudo desta pesquisa. Ao propor estudá-las nas aulas de Língua Portuguesa da “Escola Família Agrícola 19 de Maio”, pretendeu-se pôr em ação um “currículo multicultural”⁶, por entender que, conhecendo, analisando e questionando as narrativas que contam as histórias do grupo de assentados/as, os alunos/as poderiam, ou não, conhecer e se identificarem com os saberes e valores de um grupo sociocultural. Não se trata de folclorizar a cultura dos sem-terra: apontar-lhe as diferenças e reconhecê-la somente em momentos pontuais da vida escolar, por ocasião das datas alusivas ao movimento; mas sim de estudar suas representações para compreendê-las e valorizá-las, na perspectiva da proposta intercultural de educação defendida por Ana Canen e Ângela M. A. Oliveira (2002) e Vera Candau (1996), dentre outros autores.

Uma vez que este estudo se desenvolveu num assentamento, buscou-se entender a problemática da educação rural, suas especificidades no contexto educacional brasileiro, bem como questões relacionadas a escolas nos acampamentos e assentamentos rurais.

A problemática da educação rural no Brasil

No dizer de Sérgio Celani Leite (1999), embora a República tenha pretendido inserir o Brasil na modernidade do século XX, estabelecendo a escolarização como alavanca para o progresso, ela não procurou desenvolver uma política educacional destinada à escolarização no meio rural. Segundo ele, os líderes brasileiros estavam comprometidos com a visão urbano-industrial, prioridade no início do século. Os esforços políticos e administrativos

⁶ Ana Canen e Ângela M. A. Oliveira (2002, p. 65) apontam critérios que indicariam um “currículo multicultural em ação”: Em que medida os professores/as articulam seus conteúdos com outros discursos de cunho social, cultural e histórico? Como as características indicativas de potenciais multiculturais concretizavam-se nos materiais e nas aulas ministradas? Quais as percepções e significados atribuídos pelos/as professores/as às suas práticas?

foram, então, concentrados no atendimento às expectativas metropolitanas. A sociedade brasileira somente despertou para a educação do meio rural por ocasião do forte movimento migratório interno ocorrido entre 1910 e 1920, quando um grande número de trabalhadores/as rurais deixou o campo e rumou para áreas onde o processo de industrialização se iniciava.

O ruralismo pedagógico (LEITE, 1999) – movimento para promover a fixação de homens e mulheres no campo, proporcionando-lhes uma escola integrada às condições locais regionalistas – fundamentava-se na ideologia do colonialismo, que defendia as virtudes do campo e da vida campestre. Tal ideologia mascarava a preocupação com o esvaziamento populacional das áreas rurais, o enfraquecimento sociopolítico do patriarcalismo e a forte oposição ao movimento progressista urbano, além de pretender evitar a explosão de problemas sociais nos centros urbanos. Em 1937, a educação rural voltou a receber atenção do Estado Novo, porém com o único objetivo de preservar a arte e o folclore rurais, atendendo à ideologia desse governo.

Sérgio Celani Leite mostra, ainda, que por volta de 1940, com o objetivo de implantar projetos educacionais na zona rural e promover o desenvolvimento das comunidades do campo, o Ministério da Agricultura do Brasil e a Inter-American Education Foundation Incorporation estabeleceram um convênio que permitiu a instalação das Missões Rurais, à custa de recursos financeiros das duas nações participantes do projeto e recursos humanos especiais do governo dos Estados Unidos. Em 1950, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e o Serviço Social Rural (SSR), destinados a orientar a educação de base e os programas de melhoria de vida do homem do campo. No entanto, a campanha da CNER limitou-se a repetir fórmulas tradicionais de dominação, e a almejada modernização do campo apenas contribuiu para a internacionalização da economia brasileira. Mesmo

com todas essas ações, o êxodo rural iniciado na década de 1950 se avolumou em 1960.

Também é pertinente mencionar aqui, a análise das políticas educacionais para a educação rural no Brasil entre 1961 e 1996. Sérgio Celani Leite (1999) mostra que, em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN – lei n. 4.024), a estruturação da escola rural foi deixada a cargo do Município, que, sem recursos humanos e financeiros, não conseguiu concretizar o que era proposto na referida lei. A lei 5.692/71, também, não contemplou a realidade sociocultural do campesinato brasileiro nem incorporou as exigências do processo escolar rural em suas orientações fundamentais.

Embora a atual LDBN (lei nº. 9.394/96) desvincule a escola rural da escola urbana e exija daquela um planejamento interligado à vida rural, ela não explicita os princípios e as bases de uma política educacional para as populações do campo. Nela, prevê-se apenas a abertura para um calendário próprio, adequado às peculiaridades locais, e para as adaptações necessárias da estrutura curricular e metodologias da escola urbana para a rural. Com essa aparente flexibilidade, o Estado se redime da falta de comprometimento com a educação rural e passa a responsabilidade para os sistemas de ensino. Como as escolas rurais são coordenadas por dirigentes urbanos que têm como referência o ensino praticado na rede urbana e não se dispõem a reconhecer as peculiaridades e necessidades de uma educação rural, perpetua-se o desrespeito pela formação de quem mora no campo.

É de conhecimento geral que a própria lei 9.424/96 – com a municipalização e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), cuja preocupação maior é com a relação custo-aluno/a – levou os municípios a nuclearem as escolas e centralizarem o atendimento na cidade, dando preferência por transportar alunos/as do

campo para a cidade. Como salienta Valter Morigi (2003), por medida de economia, as crianças e jovens do campo são obrigados a viajar durante horas em situações e estradas precárias para chegar à escola urbana. Lá, não têm sua cultura reconhecida e ainda sofrem discriminação.

Diante do fechamento das escolas rurais, como consequência da ausência de trabalho no campo provocado pelo desenvolvimento hegemônico do capital e, na luta por superação desta realidade, foram criados dois programas na perspectiva da melhoria da Educação do Campo: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO (MOLINA; ROCHA, 2014).

Segundo Molina e Rocha (2014) o PRONERA, instituído pela Portaria n. 10/1998, foi criado para avançar a escolarização dos assentamentos e tem apresentado resultados relevantes por viabilizar o acesso à escolarização em diferentes níveis e áreas do conhecimento a centenas de jovens e adultos nas áreas de Reforma Agrária.

A formação docente no PRONERA atende aos 3 níveis: Alfabetização e escolarização de adultos em nível médio, na modalidade magistério; nível superior para atuação nos níveis iniciais por meio dos cursos de Pedagogia da Terra, do Campo e das Águas; Cursos de Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO.

O PROCAMPO é uma política de formação de educadores de acordo com as especificidades da vida no campo. Além da docência, atuam também na gestão de processos educativos escolares e não escolares, bem como na militância, na luta pela terra e por direitos empreendidos pelos povos do campo. Por meio do Decreto n. 7352/2010 foi instituído o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, que estabeleceu metas para a formação de educadores do campo, lutou pela permanência dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas insti-

tuições e por 600 vagas de concurso docente no âmbito da Educação superior para oferta das licenciaturas. Elaborou também um Documento Orientador para a implantação dos cursos de licenciatura e promove encontros regionais entre Universidades e Institutos Federais de Educação para discutir e partilhar experiências comuns buscando solução para os problemas(MOLINA; ROCHA, 2014).

Apesar das grandes conquistas alcançadas a partir da implantação do PRONERA e do PROCAMPO, segundo Molina e Rocha (2014) existem ainda desafios a serem enfrentados na concretização das políticas de formação de educadores do campo: ampliar as lutas contra o atual modelo de desenvolvimento hegemônico de organizar a agricultura baseado no agronegócio que desterritorializa os sujeitos camponeses e que promove o fechamentos das Escolas do campo; garantir o direito à formação para os licenciados que já estão atuando nas escolas do campo e a formação continuada, ou seja, a oferta de cursos de Especialização em Educação do Campo para os egressos da Licenciatura do Campo e dos próprios formadores de professores; transformação das escolas rurais em Escolas do Campo; ampliar as lutas pela construção de um Sistema Público de Educação do Campo e garantir a inserção dos egressos na “Rede Pública”; garantir unidade à matriz formativa da Educação do Campo promovendo permanentes espaços de troca e articulação de experiências entre as diferentes Licenciatura em Educação do Campo.

Conclui-se que ainda hoje a educação rural não recebe a atenção necessária de governantes e órgãos responsáveis por ela. Nos documentos oficiais, a educação rural aparece apenas como um dado que não tem força suficiente para desencadear ações que levem à superação dos problemas pertinentes à educação camponesa.

Algumas comunidades rurais, preocupadas com a falta de diretrizes educacionais e de uma política específica para a formação de cidadãos/ãs que moram no campo,

tomaram iniciativas próprias e se organizaram em movimentos para lutar contra a exclusão e garantir o acesso à educação. Essas iniciativas são exemplificadas pelas Escolas Família Agrícola (EFAs), cujo foco é educação de filhos/as de pequenos/as agricultores/as; pela alfabetização de jovens e adultos, promovida pelo Movimento de Educação de Base (MEB); pelas escolas orientadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e pelos movimentos voltados à educação de indígenas. Todas essas iniciativas lutam por uma escola vinculada à sua cultura, aos seus ideais e formas de produção para orientá-la.

A proposta educativa do MST

Valter Morigi (2003), em seus estudos sobre a proposta educativa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), afirma que, para o movimento, investir em educação é tão importante quanto a ocupação de terras. Segundo Luiz Bezerra Neto (1999), o MST entende que a educação não se reduz à transmissão de conhecimentos acumulados: ela é vista como uma arma na luta contra a opressão, um instrumento moral e intelectual, formador da geração jovem da classe oprimida, e também base de organização do movimento socialista.

A proposta pedagógica do MST fundamenta-se nas orientações de Anton S. Makarenko (1985, p. 57, apud BEZERRA NETO, 1999, p. 86):

[...] a educação não é somente a preparação de um cidadão bom ou mau, mas também a preparação de seu futuro nível de vida, de seu “bem-estar” criando condições para sua inserção na sociedade enquanto cidadão-militante, que busca na escola a preparação para a vida.

Anton S. Makarenko (1985, apud BEZERRA NETO, 1999) compreende o homem como um ser historicamente situado no tempo e no espaço, um ser único, embora, para

o MST, um ser “com os outros”.

Na visão do MST, a escola deve ser um lugar tanto de estudo quanto de trabalho; por isso propõe intercalar aulas e trabalho. Na sua concepção, a formação de cidadãos/ãs começa pela prática, mas não se conclui nela: o MST reconhece que a teoria é fundamental ao desenvolvimento de qualquer processo formativo ou educacional, para que se construa a práxis em um movimento permanente de prática-teoria-prática. O MST entende que a escola rural deve ser pensada e organizada para o trabalho no campo, de forma a valorizar tanto o trabalho manual como o intelectual, e assim propiciar uma relação dialética entre teoria e prática – partir da prática produtiva para a prática educacional, conforme as orientações de Anton S.Makarenko (1985, apud BEZERRA NETO, 1999).

Para Luiz Bezerra Neto (1999), a proposta educativa do MST, embora se autodenomine dialética, aponta para a utilização de uma metodologia advinda do existencialismo cristão de Paulo Freire, na qual temas geradores levam o educando a tomar consciência e adotar uma postura crítica frente à realidade.

Na proposta educativa do MST o estudo dos conteúdos se dá por meio de uma abordagem interdisciplinar centrada em eixos temáticos. Estes – tais como trabalho, reforma agrária, organização e cooperação – partem e giram em torno da realidade do MST, sobretudo em torno da reforma agrária, da cooperativa e da luta pela terra.

Para suprir as necessidades de assentados/as, o MST defende uma proposta educacional adequada às diferenças da realidade local, por meio da adoção de conteúdos e metodologias de ensino mais apropriados à realidade dos assentamentos rurais e do comprometimento de professores/as com as causas do movimento. Bezerra Neto (1999) aponta ainda que, de acordo com as especificidades do campo e a orientação pedagógica do MST, a escola rural necessita de um novo currículo para promover uma

educação que valorize o saber de educandos/as, sejam crianças, jovens, adultos ou pessoas mais velhas, pois todos têm um conjunto de saberes, uma cultura e uma história que precisam ser respeitados e considerados na escola.

Essa realidade apontada por Luiz Bezerra Neto (1999) reafirma a necessidade de ações do MST para sensibilizar os/as jovens a continuarem a luta de seus pais e a permanecerem nos assentamentos. Como aponta Maria da Glória Gohn (2000, p.117–118), muitos/as jovens assentados/as aspiram a trabalhar em funções urbanas:

Os valores e as práticas culturais que assimilam e aspiram são os mesmos dos jovens das camadas populares urbanas: músicas (pagode, axé music ou alguma modalidade rock ou pop), festas de jovens, excursões à praia nos feriados, o uso da calça jeans, calçado/tênis etc. Em geral, participar de reuniões à noite ou nos finais de semana é uma tarefa vista para seus pais, não deles.

Lutar para construir uma escola que dê a seus militantes a formação política necessária e os integre na vida familiar do campo é a proposta do MST. Para isso, além do conteúdo regular das disciplinas, alunos/as que frequentam as escolas rurais nos assentamentos e acampamentos têm 45 minutos de discussões diárias sobre os acontecimentos de seu cotidiano, com o objetivo de prepará-los/las para assumir as cooperativas e associações e de formar futuros/as militantes que vão dirigir os movimentos populares.

Ao assumir a luta por uma educação pública acessível e de qualidade – pela democratização da gestão escolar e pela formação de educadores/as que atuarão nas escolas que atendem filhos/as de trabalhadores/as residentes em acampamentos e assentamentos –, o MST inova o conceito de escola pública, orientada aos interesses da comunidade e dirigida por estes. Para pôr em prática seus ideais, o MST oferece um Curso de Magistério, por intermédio da Escola Nacional de Formação de Professores, destinado a profes-

sores/as que atuam nas escolas das redes municipais ou estaduais de ensino, situadas em áreas que atendem assentados/as. No trabalho de formação educacional, o MST produz materiais pedagógicos – boletins da Educação, Cadernos de Educação e Fazendo História, que são utilizados na formação e atualização de seus/suas professores/as. Na visão do MST, professor/a deve ser mediador/a: criar condições para que alunos/as tomem decisões acertadas e coerentes com a vida do assentamento e os princípios do MST, o que implica a necessidade de engajamento no movimento e conhecer e ensinar sua história.

O movimento acredita que deve assumir a responsabilidade da educação formal só em caráter excepcional – como nos períodos em que estão acampados – e pelo menor tempo possível. Além dos custos que tal tarefa lhe acarreta, o MST não pretende substituir o Estado no dever de educar a sociedade. O movimento luta por escolas públicas de qualidade nos acampamentos e assentamentos de todo o país, mas que sejam financiadas pelo Estado e geridas com a participação das comunidades e do MST, como nas “Escolas Família Agrícola – EFA”.

As escolas família agrícola

A história das Escolas Família Agrícola (EFA) permite melhor compreender o funcionamento e as orientações pedagógicas da Escola Família Agrícola 19 de Maio, situada no assentamento onde foi desenvolvido este estudo. Por meio de entrevistas e de consultas a dois documentos mimeografados produzidos pela União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (Unefab) e Associação Mineira das Escolas Família Agrícola (Ameфа), levantou-se as informações sobre esta organização de ensino no campo.

No Brasil, as Escolas Família Agrícola (EFA) seguem o modelo das Maisons Familiaes Rurales – experiência

educativa surgida na França, mas de projeção internacional – e são orientadas pela Pedagogia da Alternância - PA. Na visão do MST, tal proposta pedagógica atende aos objetivos das escolas do campo ao promover: interação entre escola e famílias do assentamento; produção de conhecimentos de uso social; busca da relação entre teoria e prática; reconhecimento dos saberes e da cultura de assentados/as e valorização do trabalho na formação do/a cidadão/a.

Conforme ressalta Luiz Bezerra Neto (1999, p. 45–46),

Para o MST, é importante que os filhos dos agricultores permaneçam no campo e continuem a luta pelo acesso à terra, partilhando as tradições e o projeto social do movimento, ou seja, a luta por uma R A e por uma sociedade socialista não deve parar jamais, pois somente assim se construirá o homem novo almejado pelo movimento. A educação é considerada fundamental nesse processo.

Ante este quadro, o projeto pedagógico das Escolas Família Agrícola justifica-se porque objetiva impulsionar o desenvolvimento do meio rural: capacitar alunos/as para lidarem com tecnologias adaptáveis à realidade de suas famílias e sua comunidade e criar alternativas que possam contribuir para elevar a auto-estima do jovem do campo e combater, na prática, a evasão e repetência escolares. A Escola Família Agrícola busca ainda motivar agricultores/as a se engajarem no processo de mudanças; para isso, a escola se propõe a desenvolver atividades educacionais amplas capazes de criar condições para que o meio rural acelere o desenvolvimento integralmente, sem perder seus valores histórico-culturais.

A Pedagogia da Alternância entende que a educação deve estar calcada na realidade de vida dos jovens do meio rural e adaptada às condições da agricultura. O nome alternância advém da organização do espaço-tempo, que nesta pedagogia é diferenciado, pois a formação de educandos/as acontece tanto na escola quanto no meio socioprofissional e familiar, e em períodos alternados: os

alunos passam um período letivo no centro educativo e outro perto da família. A EFA 19 de Maio adota a alternância por acreditar que a vida ensina mais que a escola, por isso o tempo escolar é integrado ao tempo vivido com a família.

Na PA, a atividade cotidiana é vista como a matéria-prima utilizada para uma aprendizagem dinâmica, contextualizada e interessante – princípios também valorizados pelo MST. Por acreditar que a construção do conhecimento se dá pela experiência no meio rural, as experiências de vida e o trabalho são considerados pela PA os conteúdos elementares do currículo. Busca-se a socialização do saber e a valorização da cultura popular – feitas de forma crítica e cooperativa –, com apoio de pais/mães e outros familiares, bem como de monitores/as⁷, líderes: enfim, toda a comunidade.

Para organizar e estruturar a aprendizagem, a PA propõe os seguintes “instrumentos metodológicos”: Plano de Estudo, Caderno da Realidade, Colocação em Comum, Caderno Didático, Viagem, Visita de Estudo, Estágio, Intervenção Externa, atividades de Retorno e de Experiência, Caderno da Alternância, Avaliação e Tutoria. Para o período em que aluno/a está com a família, há um plano de estudo cujo objetivo é facilitar a articulação e a comunicação entre família e escola, teoria e prática, trabalho e estudo – isso significa trazer a cultura popular e os saberes de assentados/as para a escola e levar para a vida cotidiana as reflexões aprofundadas na escola.

A síntese dos estudos, das pesquisas e das reflexões feitas em casa é registrada no Caderno da Realidade, o que permite sistematizar a reflexão e a ação provocadas pelo Plano de Estudo. Tal síntese é socializada com colegas e

⁷ Nas EFAS, professores/as são chamados de monitores/as. Esta nomenclatura justifica-se pelo fato de que, na Pedagogia da Alternância, as funções de um/uma professor/a vão além da relação ensino-aprendizagem durante a aula. Monitor/a acompanha e orienta um certo número de alunos/as em sua formação, também, fora da sala de aula.

monitores/as durante a Colocação em Comum: momento seguinte às várias apresentações individuais de alunos/as referentes aos estudos desenvolvidos no período em que estiveram com a família, quando procuram construir um texto-síntese do conhecimento do grupo – feito sob acompanhamento e orientação de monitores/as. Com base nos temas, nas ideias e nos problemas levantados na Colocação em Comum, monitores/as, em conjunto e de forma interdisciplinar, elaboram atividades que comporão o Caderno Didático – uma espécie de livro didático.

Para relacionar teoria e prática, a PA conta ainda com outros instrumentos metodológicos: as Viagens, a Visita de Estudo e o Estágio – em geral, atividades realizadas fora da escola. Tais instrumentos visam propiciar a alunos/as a observação da prática em ambientes diferentes daqueles em que vivem, para que possam confrontar seu conhecimento teórico-prático com outras realidades e, dessa forma, intercambiar informações e experiências socioprofissionais.

A Intervenção Externa são palestras, cursos, seminários e outras atividades programadas para enriquecer e desenvolver os temas em estudo.

Na fase conclusiva do estudo de um tema, ocorrem as atividades de Retorno e de Experiência, voltadas ao planejamento da apresentação dos resultados dos estudos e das pesquisas referentes ao tema proposto para família, comunidade, ou entidades sociais e produtivas onde o estudo-pesquisa foi realizado.

O acompanhamento do/a aluno/a é feito no Caderno de Alternância – onde se encontram informações sobre sua vida em casa –, que permite à família participar do processo educativo e se informar sobre o desempenho do/a aluno/a na EFA. O caderno é um meio de comunicação entre escola e família e também um instrumento de Avaliação – considerada um processo que deve contar com a participação familiar. Aliás, todos participam do processo

avaliativo do projeto educativo, especialmente alunos/as, que se auto-avaliam por terem consciência da própria responsabilidade no processo educativo, e também por ser a avaliação entendida como uma ação importante na formação para a cidadania.

Outro instrumento metodológico utilizado para a formação integral do aluno/a é a Tutoria: acompanhamento personalizado do/a aluno/a por um/uma monitor/a, durante o período escolar.

Em síntese, na Pedagogia da Atenção o êxito da escola vincula-se diretamente ao êxito de alunos/as, familiares e comunidade. Os principais objetivos da PA – relacionar teoria e prática e envolver família e comunidade no processo educativo – são ideais almejados por muitas teorias pedagógicas, porém difíceis de se concretizarem por causa da atual realidade socioeconômica e cultural do Brasil e do modo como professores/as são formados.

Apresentando e discutindo os resultados

Verificou-se ser pouco comum no assentamento a prática de contar histórias. Tal fato confirmou o pensamento de Walter Benjamim (1985), Jorge Bondía Larrosa (2002) e Jean-Claude Forquin (1993): o saber acumulado pelas pessoas antigas não é valorizado pela nova geração por causa da preocupação das pessoas em acompanhar a velocidade das informações e a capacidade de manipulá-las. Isso faz crer que a velocidade e a informação – valores característicos da modernidade – tenham influenciado também as comunidades rurais. E, embora tenham sido mencionadas algumas histórias, estas não coincidiam com as que foram contadas pelas mães. Alunos/as preferiram contar piadas e casos engraçados mais atuais.

Nas declarações de assentados/as, pode-se perceber a forte presença da televisão, a dominar e massificar a vida cotidiana das pessoas como efeito da globalização

– difundida e defendida pela política neoliberal, sobre a qual alertam Peter McLaren (2000), Antônio Flávio Barbosa Moreira e Elizabeth Fernandes de Macedo (2002), bem como Michel de Certeau (1994). Tal efeito, segundo Maria da Glória Gohn (2000), incide também nas fronteiras entre o rural e o urbano; isso porque já não é possível entender o mundo rural sem referenciá-lo ao urbano: os hábitos do campo passaram a ser os mesmos da cidade, e a tradição já não é de interesse do jovem do campo, que deseja agora acompanhar o ritmo e os valores da modernidade.

Embora a maioria não se lembrasse de histórias ouvidas na infância, afirmaram entender a necessidade de se repassá-las a gerações futuras, para que não fossem esquecidas.

Durante as entrevistas, alunos/as demonstraram gostar muito de estudar na EFA 19 de Maio e apontaram as diferenças entre essa escola e outras onde estudaram anteriormente. Disseram que na EFA aprendiam muito mais, pois monitores/as procuravam atualizar e contextualizar o conhecimento. Afirmaram ainda que na EFA também aprendiam a conviver com as pessoas, como declarou uma das alunas:

Na escola da cidade, a gente decora e, aqui, a gente aprende. Na escola da cidade, a gente tem que saber a matéria que o professor passou no quadro, e aqui não: eles explicam, eles mais explicam do que passam no quadro. Então, a gente aprende mais e também na convivência com os amigos. Lá, se você fala alguma coisa errada, todo mundo ri. Aqui, não. Aqui é diferente: eles procuram passar um para o outro o que sabem. (Aluna VFG)

Na opinião de vários/as alunos/as, o ensino da EFA é melhor que o da escola tradicional porque nela não têm que decorar conteúdos; antes, estes são debatidos no diálogo que estabelecem com monitores/as. É perceptível em suas falas a identificação com a escola – “Nós levamos essa escola porque nós temos muita força de vontade” – e

com a PA:

A gente estuda o que está acontecendo. Procura atualizar o que está acontecendo na escola... não só no Brasil, como exemplo a guerra, para gente ver os acontecimentos e a gente tirar uma conclusão do que poderia acontecer no Brasil, né? (Aluna VFG)

Alunos/as demonstraram também ter consciência crítica da realidade que os cerca.

Neste contexto, foram desenvolvidas na escola EFA 19 de maio atividades de retextualização das narrativas orais levantadas na comunidade.

O trabalho foi iniciado falando-se sobre os índices culturais presentes no assentamento e a importância de se resgatar, preservar e valorizar a cultura popular. As histórias orais contada pelos moradores do assentamento foram apresentadas como um exemplo de tais índices e ressaltou-se a importância de se retransmiti-las – para que o narrador benjaminiano não desapareça com a modernidade.

Num segundo momento, propusemos a leitura e compreensão das histórias tradicionais da cultura popular – como a do lobisomem, da mula-sem-cabeça entre outras –, e as várias versões recolhidas entre assentados/as foram analisadas, comparadas, completadas e retextualizadas; também foram tomadas como objeto de reflexão sobre intertextualidade: analisou-se as causas de desaparecimento dessas histórias – que compõem o imaginário popular – entre novas gerações e alternativas para recuperá-las e transmiti-las. Como roteiro para essa reflexão, utilizou-se algumas perguntas: “Vocês conhecem histórias folclóricas? Quais?”; “Por que as pessoas perderam o hábito de contar histórias?”; “Como estas histórias acabam sendo conhecidas em várias regiões?”; “Quais as causas de suas várias versões?”. Para finalizar essa atividade, nada mais natural que uma sessão de contação das histórias sobre as

quais alunos/as trabalharam.

A continuidade ao trabalho de leitura e compreensão de histórias do imaginário popular do grupo de assentados/a se pautou na identificação de características da linguagem oral, de forma que alunos/as compreendessem a importância do contexto histórico e as condições de enunciação no ato da fala. Para desenvolver o estudo da linguagem oral, foram realizadas atividades de retextualização⁸, conforme orientações de Luiz A. Marcuschi (2001). Assim, ao produzirem textos escritos com base nas narrativas orais, alunos/as parafrasearam e recriaram as histórias lidas, atividade em que se constituíram como autores/as.

Durante as atividades de retextualização do texto oral para o texto escrito, a orientação era para que alunos/as tentassem perceber características dos elementos da narrativa – em especial, a composição das personagens em relação ao contexto, a criação do ambiente das narrativas, a posição do narrador etc. Enfim, procuramos fazê-los perceber a estrutura da língua e suas variações em situação funcional e real, num diálogo com narradores/as.

Análise das narrativas orais retextualizadas na “EFA 19 de maio”

De início, alunos/as não mostraram encantamento pelas histórias recolhidas entre os assentados/as; não acreditavam nelas e preferiam contar e ouvir piadas, casos engraçados e assistir a programas na televisão. Isso contrariava a hipótese inicial da pesquisa: as narrativas de assentados/as despertariam a atenção de alunos/as por rep-

⁸ Com base no conceito de retextualização de Neusa Travaglia (1993) – como a tradução de uma língua para outra –, Luiz Antônio Marcuschi (2001) define retextualização como a passagem de uma modalidade da língua para outra: escrita de um texto falado. Para esse autor, esse é um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido.

resentarem a origens deles/as e o contexto em que estão inseridos.

As atividades desenvolvidas por alunos/as foram permeadas por momentos de reflexão, em que se perguntava: a) “Sinceramente, o que você acha do trabalho com as histórias dos assentados/as que estamos realizando?”; b) “Em relação à produção de textos, vocês perceberam se ocorreram mudanças no seu modo de escrever? Que mudanças foram estas?”. Esses questionamentos foram ocasião para que se pudesse avaliar as ações desenvolvidas e redirecionar os rumos da pesquisa. Ao serem inquiridos quanto ao trabalho com as histórias orais, alunos/as responderam:

Acho esse trabalho ótimo, pois estamos resgatando o passado, ou seja, histórias antigas que não sabíamos ou por ventura esquecemos.(Aluno LRS)

Acho uma idéia maravilhosa, porque aprendemos a dar mais valor à cultura e às histórias antigas, fazendo com que essas histórias não fiquem no passado, lembrando-as para as futuras gerações.(Aluno RCO)

Muito bom, porque é um jeito da gente lembrar histórias e aprender mais sobre a nossa língua.(Aluno EGL)

Bom, porque a gente aprende histórias, aprende escrever textos, melhora a leitura etc. (Aluno AAS)

A análise das retextualizações mostrou que alunos/as eram capazes de identificar a estrutura narrativa: os textos resultantes mostraram sequência cronológica e de ideias. Nas atividades de retextualização, souberam contextualizar e encadear as ideias eliminando marcadores conversacionais – palavras que indicam ou retomam a vez de falar; retirar recursos paralinguísticos – dentre os quais, pausas, risos, entonação, hesitações e repetições.

Alguns/mas alunos/as mostraram autoria na produção de textos ao mudar o contexto da história contada

e recontá-la numa mistura de humor e ficção, como que a remetê-la à realidade local. Em outra história, um aluno inova ao deixar o final em aberto:

Mas a história do lobisomem não termina por aqui. Lembre-se que a criança estava arranhada pelo monstro e todos sabem que, quem é ferido por ele, tornar-se-á também. Mas esta já é uma outra história...(Texto retextualizado pelo aluno AAL)

Estes exemplos apontam que a proposta de ensino da língua na perspectiva textual discursiva pode propiciar a usuários/as da língua a formação necessária para compreenderem textos lidos e interagirem com eles ao produzirem os próprios textos, mostrando-se como sujeitos autores/as. Estes são fins objetivados pelo ensino da Língua Portuguesa em muitas escolas brasileiras.

Concluindo

No fim do primeiro momento de estudos com alunos/as na EFA, foi possível vislumbrar resultados positivos no trabalho com as histórias da cultura popular: alunos/as procuravam relembrar as histórias, a época em que as ouviram e, também, contavam e comentavam-nas com professores/as de outras disciplinas, conforme afirmou uma professora.

A análise do trabalho realizado com a professora de Língua Portuguesa da EFA e com alunos/as apontou a possibilidade de se descolonizar o currículo escolar, acrescentando-lhe a cultura de assentados/as e suas histórias de vida. As histórias que compunham o imaginários dos familiares assentados foram repassadas aos seus filhos, alunos da EFA 19 de maio e significadas por eles por meio das retextualizações, compondo assim, o imaginário da nova geração e materializando a possibilidade de uma educação intercultural. A proposta de ensinar a Língua

Portuguesa pelo processo de retextualização de histórias supera o estudo normativo, por propiciar a alunos/as a compreensão do funcionamento textual-discursivo da língua em situações reais de uso.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. Tendências atuais da pesquisa na escola. Antropologia e Educação: Interfaces do Ensino e da Pesquisa. **Caderno Cedes**, Campinas, ano XVIII, n. 43, dezembro, 1997.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BEZERRA NETO, L. **Sem-Terra aprende e ensina**: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 67).

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CANDAU, V. M. Pluralismo Cultural, Cotidiano Escolar e Formação de Professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8., 1996, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: PUC, 1996. p. 295-303.

CANEN, A.; OLIVEIRA, Â. M. A de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, ANPEDE; Autores Associados, n. 21, p. 67-74, set/out/nov/dez 2002.

CERTEU, M. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FORMAÇÃO pedagógica inicial de monitores. Módulo: Instrumentos Pedagógicos de Alternância. **Apostila da Associação Mineira das Escolas Família Agrícola (Amefa)**. Belo Horizonte, 2002. Mimeografado.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura**: as bases sociais e episte-

mológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GOHN, M. G. **Mídia, terceiro setor e MST**: impacto sobre o futuro das cidades e do campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED; Autores Associados, n. 19, p. 20-29, jan/fev/mar/abr 2002.

LEITE, S. C. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. **fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000.

MOLINA, M. C.; ROCHA, M. I. A. Educação do Campo: História, Práticas e Desafios no âmbito das Políticas de Formação de Educadores – Reflexões sobre o PRONERA e o PRO-CAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014.

MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. de. **Currículo, identidade e diferença**. Porto: Porto Editora, 2002.

MORIGI, V. **A Escola do MST**- Uma Utopia em Construção. Porto Alegre: Mediação, 2003.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas, SP: Pontes, 2001.

SANTOS, B. de S. Modernidade, Identidade e Cultura de Fronteira. In: _____. **Pela Mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. Porto: Afrontamento, 1994. p.135-157.

SEMINÁRIO NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. 2003, BRASÍLIA. **Anais...** Brasília: UnB, 2003.

SILVA, T. T. da. Descolonizar o currículo: estratégias para uma pedagogia crítica. Dois ou três comentários sobre o texto de Michel Apple. In: COSTA, M. V. (Org.) **Escola básica na virada do século**: cultura e currículo. São Paulo, 1996. p. 61-72.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In _____. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

_____. **Documentos de Identidade** – Uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CAPÍTULO 2

A IMPORTÂNCIA DO PIBID DIVERSIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DE ALUNAS/OS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFRR-RR

Sérgio Luiz Lopes¹

A preocupação com a formação do professor da escola do campo sempre esteve presente nas lutas e movimentos dos trabalhadores do campo. Mesmo tendo muitas vezes suas falas e histórias silenciadas, esse movimento fez com que a educação do campo ganhasse espaço no interior de algumas universidades como área que busca refletir sobre como vem se constituindo a educação do campo, suas práticas e a formação de professores.

O Programa de Iniciação à Docência (PIBID-Diversidade²) do curso de Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima em parceria com o Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena definiram como sua principal ação capacitar o aluno para compreender e aplicar conhecimentos teóricos, metodológicos e práticos com vistas a uma atuação pedagógica significativa em sua comunidade, dialogando com a diversidade de contextos e de saberes nela existentes. Por essa razão, a formação docente é o maior desafio dessa proposta de educação onde

¹ Professor do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Doutor em Educação pela Universidade Federal de Sergipe, na base Formação de educadores: Saberes e competências, coordenada pelo prof. Dr. Bernard Charlot (PARIS VIII-UMF), dentre outros. Professor das disciplinas: Sociologia (graduação) e Educação do campo e Interculturalidade (Mestrado em educação, Universidade Estadual de Roraima-Instituto Federal de Roraima). Líder do grupo de pesquisa, Formação de professor, práticas pedagógicas e epistemologias do/no professor do campo.

² O Pibid Diversidade autoriza a partir dos interesses e necessidades de algumas universidades, bolsas para alunos regularmente matriculados nos seguintes cursos: licenciatura nas áreas Intercultural Indígena e Educação do Campo, para que possam desenvolver trabalhos didático-pedagógicos em escolas de educação básica indígenas e escolas do campo.

os sujeitos devem respeitar as peculiaridades culturais de cada comunidade, mas sobretudo, a partir delas dar contribuições positivas à comunidade.

Destarte, este artigo se propõe a fazer uma análise da importância do Pibid Diversidade na formação do futuro docente, a partir da minha experiência ao longo dos anos de 2015 (março) a 2017 (março), período em que fui coordenador do Programa de Iniciação à Docência (PIBID-Diversidade), da área de Ciências Humanas e Sociais (CHS), do curso de Educação do Campo, da Universidade Federal de Roraima. A discussão considera o trabalho docente em sua totalidade e pressupõe o exame das relações entre as condições subjetivas - formação do professor - e as condições objetivas, entendidas como as condições efetivas de trabalho que englobam a organização da prática - participação no planejamento escolar, a preparação de aula, até a remuneração do professor na atualidade.

1. Formação inicial³ de jovens professores para o campo: os desafios do mundo atual.

Na elaboração e planejamento das atividades do Pibid Diversidade, algumas questões norteadoras deram forma às nossas inquietações: Como formar um professor na contemporaneidade para atuar no campo? Quais são os saberes necessários para a formação desse professor? Quais são os saberes que os alunos trazem e como constroem suas relações com aquilo que aprendem?

Muitas questões ainda sem respostas concretas

³ Segundo a Resolução CNE/CP 1/2002 e na Resolução CNE/CP 2/2002 propõe uma concepção de formação de professores, para a educação básica, em que a ênfase na prática pedagógica perpassa todo o currículo na elaboração do Projeto Pedagógico e propõe-se um corpo de conhecimentos para a formação docente. Porém, o trabalho docente, em sua prática, pode ocorrer em ambientes formais e não formais, escolares e não escolares; e a docência (e os saberes provenientes dessa prática) se constitui na base da identidade da profissão docente.

atravessaram as nossas pesquisas por entendermos ser o tempo da formação um constante processo reflexivo. Estas reflexões passam necessariamente pelo significado da docência no século XXI, tema presente nos trabalhos de Arroyo (2004), Caldart (2004), Charlot (2000, 2005), Ghedin (2012), Molina (2009), Tardif (2002; 2007), dentre outros.

O processo de formação é compreendido como etapa onde os saberes docentes vão sendo apropriados paulatinamente. Ainda que o aluno sinta dificuldades em compreender conceitos ou sua aplicação com clareza, na medida em que vai experimentando e desenvolvendo atividades docentes nas escolas onde atua, sua maturação enquanto sujeito capaz de transformar a realidade na qual vive também vai acontecendo. Tais experiências e vivências são, segundo Tardif (2002), temporais porque passam por transformações vinculadas às etapas da carreira docente, caracterizando diferentes fases na vida e prática dos docentes.

O saber experiencial é um saber complexo, resultado de práticas interativas e de crenças; é ainda construído e transformado no cotidiano docente, por isso é existencial. Além disso, é formado pela junção de outros saberes e principalmente por influenciar na forma de pensar e ver o mundo do professor em processo de formação, pois a situação de aprendizagem possibilita refletir de forma crítica a sua prática nesse processo de formação inicial. Ainda conforme Tardif (2002, p. 273) [...] *quanto mais um saber é desenvolvido, mais se revela longo o processo de aprendizagem.*

O processo de formação inicial para jovens pibidianos é muitas vezes árduo e pode até gerar desconfortos (medos, inseguranças). Além disso, a maioria mostra pouca familiaridade com os temas e as questões elementares sobre a vida e sobre o cotidiano. Por isso, é importante pensar a docência nos seus diferentes aspectos sejam eles políticos, didáticos ou a valoração da vida, da identidade

dos sujeitos envolvidos no processo de reconstrução de suas vidas como pensa Caldart (2004) e Ghedin (2012).

Os alunos em processo de formação só aprendem quando são inseridos em situações didático-pedagógicas que desafiem suas capacidades de compreender a realidade para ultrapassar as dificuldades nela apresentadas e com isso, construir novos saberes. Conforme Pimenta o processo de formação (1999, p. 30) envolve três tipos de saberes: o conhecimento de mundo, o saber experiencial e os saberes pedagógicos.

Segundo a autora, “a formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica”. Ou seja, os alunos devem ter paciência para interagirem com o professor que possui uma experiência, os saberes de sua *episteme* e os saberes da experiência com a atividade de sala de aula. É fundamental que no processo de formação existam troca de saberes, experiências e vivências entre todos os envolvidos no programa.

A esse conhecimento da experiência prática é atribuído grande valor. Candau (1996, p.146) informa que os saberes da experiência prática se fundamentam no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio. São saberes que nascem da experiência e são por ela validados. O saber experiencial edifica-se a partir do momento em que ocorre a troca de saberes entre o professor mediador e os bolsistas, quando manifestam suas reflexões sobre os saberes disciplinares, didáticos, curriculares, profissionais e principalmente em relação a sua própria formação docente.

Na formação docente, o período inicial deve ser planejado no sentido de promover aprendizagens, identificar e mobilizar diferentes capacidades e usos de linguagens através de leituras, participação em debates e elaboração de trabalhos. Nesse processo, é incentivada a atitude reflexiva diante do conhecimento e da realidade

posta, onde o aprendizado reflexivo poderá proporcionar, num futuro breve, melhores práticas e entendimentos sobre o contexto de cada sujeito e como transformar esses contextos.

Nesse processo de formação inicial, é essencial contar com o esforço do professor para dar uma resposta positiva às necessidades particulares de cada aluno, visando reverter em melhoria da qualidade da educação para todos os envolvidos. Assim, os alunos vão percebendo o interesse e o empenho do professor, ao tempo que se atualizam e passam a adotar atitudes e comportamentos responsáveis com o processo de formação.

Considerando que estamos vivendo um momento de mudanças de diferentes ordens, faz-se necessário compreender as transformações políticas, sociais e tecnológicas produzidas pelo processo de globalização nas últimas décadas e os seus desdobramentos na sociedade. Libâneo (2008, p. 26) entende que nesse processo “as transformações contemporâneas contribuíram para consolidar o entendimento da educação como fenômeno plurifacetado, ocorrendo em muitos lugares, institucionalizando ou não, sob várias modalidades”. Como fenômeno multifacetado, o processo educacional aparece como tema importante para se pensar sobre os desafios do homem contemporâneo. Nele, destacamos a necessidade de se repensar a formação docente para os sujeitos do campo.

Um pouco do curso de Licenciatura em educação do campo (LEDUCARR) da Universidade Federal de Roraima (UFRR)

O Curso de Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima teve início em 2010, atendendo ao edital de convocação nº. 09 de abril de 2009⁴, do Programa

⁴ Ver mais sobre em: Edital de convocação nº 09, de 29 de abril de 2009, o

de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), o qual é uma iniciativa do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e conta com o apoio da Secretaria de Educação Superior (SESU) e execução financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Nasceu de um conjunto de discussões promovidas especialmente por professores do centro de Educação da Universidade Federal de Roraima (CEDUC-UFRR), depois de tomarem conhecimento de que o debate circulara em outras universidades.

Na Universidade Federal de Roraima, as discussões sobre os problemas da escola do campo e as possibilidades de melhorar essa educação foram postas em encontros coordenados por setores do centro de Educação (CEDUC) e da Pró-reitoria de Ensino e Graduação (PROEG), reunindo Movimentos Sociais, representantes de diversas instituições e demais representantes que tratavam da questão do ensino do campo nos anos de 2008 e 2009.

Depois de longos diálogos, em 2010, a Universidade abre as primeiras turmas de Licenciatura em Educação do Campo com duas habilitações, Ciências Humanas e Sociais (CHS) e Ciências da Natureza e Matemática (CNM). O Curso de Licenciatura em Educação do Campo – LEDUCARR da Universidade Federal de Roraima – UFRR foi planejado para atender alunos das áreas do campo dos 15 municípios do Estado. O LEDUCARR concluiu a etapa de projeto com a formatura de aproximadamente 80 por cen-

Ministério da Educação – MEC, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, convoca as Instituições Públicas de Educação Superior – IES públicas – para apresentarem projetos de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo para a formação de professores da educação básica nas escolas das áreas do campo, considerando as diretrizes político-pedagógicas publicadas neste Edital, formuladas em consonância à Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3/4/2002, e em observância à Resolução/CD/FNDE nº. 6, de 17 de março de 2009, âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO.

to dos alunos das duas áreas no semestre 2014.2.

Dessa maneira, de acordo com a proposta do edital de 2009, a Universidade passaria a receber um valor para atender os desafios a serem enfrentados pelo curso, mas que, com o passar do tempo, a instituição passaria a assumir o curso. O quadro de professores que entre 2010 até 2014 era composto por professores temporários, porque faziam parte de outros departamentos. Em 2014, a Universidade, conforme o Edital nº 034/2014-PROGESP, abriu vagas para professor efetivo. Além disso, houve redistribuições de professores de outros departamentos e de outras universidades federais, de modo que o quadro foi ampliado com a entrada de novos professores efetivos conforme o Edital nº 379/2015-PROGESP.

Para atender a proposta pedagógica do curso (PPC), o planejamento das aulas da Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR) ocorre inicialmente em dois momentos, a saber: O Tempo Universidade (TU) e o Tempo Comunidade (TC). O primeiro acontece no Campus Paricarana da UFRR ou em alguns momentos na Escola de Agronomia (EAGRO-UFRR); o segundo, usualmente acontece nas comunidades de origem dos alunos, nas cidades do interior do Estado onde há maior porcentagem de acadêmicos que compõem o curso.

No Fórum de educação do campo realizado pela Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura Familiar de Roraima (FETRAFERR), em parceria com algumas instituições como a Universidade Estadual de Roraima (UERR) e a Universidade Federal de Roraima (UFRR), em 2016, o foco das discussões foi os desafios da Educação do Campo em tempos de incertezas. Nesse encontro foram deliberadas, cuidadosamente em cartas de manifestações, pontos de uma pauta, exigindo de instituições públicas mais apoio para implementação de políticas voltadas para os sujeitos do campo: escola de qualidade, projetos que tratam da agroecologia, da agricultura famil-

iar e garantias para a manutenção dos sujeitos no campo.

Em linhas gerais, foi exigida uma proposta capaz de promover com eficácia o ensino de qualidade, combinando o eixo teórico com a ação prática no campo, uma proposta capaz de desenvolver aprendizagens significativas e reflexivas visando à valorização da cultura e dos conhecimentos produzidos pelos sujeitos dessa comunidade ao longo de sua história e ao fortalecimento dos vínculos com a família e com a terra.

Os primeiros passos das atividades enquanto professor formador

Ao longo do ano de 2015, elaboramos em conjunto as atividades para desenvolvermos com os jovens alunos recém-selecionados para serem bolsistas do projeto. Inicialmente éramos 17 membros: 14 bolsistas, 2 supervisores e um coordenador de área. Em 2016, um supervisor deixou o projeto, mas os demais permaneceram no grupo. A coordenação de Ciências Humanas e Sociais (CHS) promoveu encontros quinzenais para tratar de questões relativas à formação docente, às políticas adotadas no país e aprofundamentos teóricos com foco no campo. E, quando possível reuníamos com todos os envolvidos no projeto para debatermos sobre formação inicial, aspectos teóricos da formação, saberes docentes, escolas do campo e o sentido da pesquisa para jovens em processo de formação inicial.

Sabe-se que, no momento atual, o Estado de Roraima reclama por profissionais competentes, com titularidade e experiência prática para contribuir teórica, prática e eticamente nos espaços educacionais. Entretanto, tal quadro assinala a necessidade do profissional do ensino estar instrumentado a desenvolver a sua práxis em conformidade com as exigências sociais mais amplas, ou seja, é preciso que esteja apto a promover um ensino que corresponda às

expectativas de formação compatível com os avanços que se descortinam nas múltiplas atuações sociais.

Diante do diagnóstico realizado junto aos bolsistas, propusemos realizar as atividades do Pibid do Curso de Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima, ao longo de 2015 e 2016, exigindo fichamentos e participação em debates estabelecendo elos e conexões da relação teórica com o fazer pedagógico da escola do campo numa perspectiva dialógica conforme propõe Freire (1996).

Este subprojeto procurou envolver os alunos bolsistas na discussão de temas curriculares e transversais relacionados aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio e lhes proporciona a participação em experiências de pesquisas metodológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar. Também propunha instrumentalizar os jovens bolsistas em formação para o desenvolvimento de práticas pedagógicas articuladas com os saberes locais, pressuposto da Educação Contextualizada, preconizada pela Educação do Campo.

As atividades previstas, ancoradas pelos pressupostos metodológicos da pesquisa-ação, focalizarão alguns eixos transversais — em especial aqueles relacionados às áreas das Ciências Humanas e Sociais. Esta ação envolve a realização de alguns encontros entre toda a equipe do subprojeto que marcarão todo o processo de execução do projeto. Em tais encontros foram discutidas e aprofundadas as perspectivas balizadoras acima descritas através de leituras e oficinas ministradas pela coordenação do subprojeto.

Perfil dos bolsistas

Nos debates que fizemos ao longo das sessões, a questão principal foi: qual o lugar do futuro professor do campo? A questão serviu de guia em todos os diálogos

propostos pelo grupo. A todo tempo, nos debates junto aos bolsistas, o meu entendimento foi sempre para formar o professor para atuar nas áreas do campo, é importante dotar os mesmos de saberes teóricos e práticos, além de promover conhecimento acerca dos valores culturais e históricos dos homens do campo. Ou seja, ao longo dos encontros defendi a posição de formar o professor numa perspectiva humana e também com forte compreensão acerca dos desafios da profissão, especialmente nas escolas do campo na atual conjuntura.

As etapas do trabalho propostas pela coordenação de subprojeto de Ciências Humanas e Sociais (CHS) pode ser resumido da seguinte forma:

a) Formação/Profissionalização docente

Nesse momento pensou-se em organizar um debate sobre formação docente. Partimos da ideia de que, ao longo do processo de formação docente, alguns conceitos devem estar bem articulado com o conceito de homem e de formação reflexiva, articulado com o conceito de homem, de formação humana vinculando a todo instante a um agir político e transformador. Ora, mas o que é processo de formação? Qual a natureza da docência? O que é necessário saber para ensinar? (as questões foram tratadas ao longo das discussões).

É importante deixar claro que no processo de formação é exigido do professor ter clareza quanto a sua visão de ensino e de formação docente. Ou seja, ensinar vai além de transferir ou depositar; ensinar exige um processo cuidadoso de dialogicidade. A outra questão é a compreensão do que é ser professor; atividade em movimento constante, capaz de causar nos sujeitos rupturas de medo e silêncio. O professor não é aquela pessoa capaz de conformar os destinos dos homens, ao contrário, cabe aos mesmos despertar curiosidades e a todo instante questio-

nar ou levar alguém a questionar sobre a realidade na qual estão inseridos.

b) Um professor do campo/A mudança

No processo de formação dos sujeitos do campo, pensamos como tarefa central, a formação humana, mas a todo instante alargamos as nossas intenções: falar de vida cotidiana, dos lugares em movimento, dos lugares em construção, do campo enquanto espaço de transformação, enfim dos métodos e das experiências didáticas próprias de cada professor.

Assim, o nosso projeto se propôs a pensar em diversos processos de formação, contrapondo aos reducionismos propostos ao modelo de ensino tradicional e neoliberal: o debate a todo instante foi suscitado na dimensão da práxis cidadã por entendermos que a práxis cidadã supera os reducionismos propostos por uma escola positivista ou tradicional, privilegiando, assim, um ensino consciente, vinculando-o às lutas políticas e retomando a reflexão para o trabalho, a luta social e novos entendimentos de realidade sempre em movimento.

Em nossos encontros, os alunos sempre puderam se posicionar num constante fazer reflexivo, porque se entende ser a forma mais aprofundada para se pensar a docência na contemporaneidade. Isso quer dizer que se espera de um jovem professor em formação aprender a trabalhar com diversos processos formativos para atender às diversas realidades existentes no campo.

c) Um professor: um profissional reflexivo

O aluno não foi pensado ao longo dos encontros como um recipiente sem saberes e visões de mundo, que deve ser preenchido com informações sem reflexões, com um único propósito: transmitir conhecimento ao mesmo.

É óbvio que o nosso papel é transmitir conhecimento, porém tais conhecimentos sempre foram repensados a todo instante, atendendo as inquietações dos sujeitos. O conhecimento era posto em movimento a cada instante, a cada diálogo, conforme atesta Paulo Freire (1979; 1983) em seus estudos. Ou seja, um professor em formação deve ser inserido em um debate onde a escola seja objeto, mas também defendemos a tese de que só terá sucesso se o debate envolver a sociedade. Há dois aspectos importantes a serem lembrados nesse processo de formação: a escola ser percebida como um ambiente coletivo; coletivo aqui no sentido de puxar o debate de todos os movimentos da comunidade no espaço escolar. E, um segundo aspecto diz respeito ao educador saber discutir determinados temas e formar bem para que todos se organizem em suas comunidades.

Ao longo do trabalho desenvolvido junto aos alunos bolsistas, percebemos que os futuros professores da educação do campo necessitam ter clareza política e amplo conhecimento sobre identidade e valores culturais nas dimensões históricas para que compreendam o significado de campo. Dessa maneira, o professor do campo em sua formação, envolvendo professor, aluno e coordenação geral, aprende a entender a teoria e ao longo do processo formativo adquire um olhar crítico sobre o contexto político, repensando o papel do campo em um contexto complexo.

O desafio é construir no aluno traços que são considerados fundamentais para a sua formação, para que seja capaz de articular vivências, saberes individuais e coletivos para refletir e interrogar sobre todos os aspectos importantes do processo de formação.

d) A intencionalidade no processo de formação inicial dos jovens alunos

Depois de amplo debate com os alunos bolsistas/supervisão e coordenador pude pensar em um tipo de formação voltada para compreender que o processo só é possível quando construído numa perspectiva dialética, envolvendo tempo e sujeito, pois cada um tem a sua forma e momento de aprender; não há homogeneidade no processo de formação quando pensada na perspectiva reflexiva.

A formação reflexiva e emancipatória prepara sujeitos criadores do novo, criadores do futuro, respeitando os progressos individuais e as formas de aprendizagens de cada um. Ou seja, cada sujeito aprendiz produz o novo e adquire, na própria tensão interna, novos aprendizados. E, dessa forma, a intenção esteve voltada para a construção de saberes que refletissem o cotidiano escolar nas escolas do campo, pois entendemos como Tardif (2007, p.223) que o saber também é “um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões.” Nesse ângulo, o saber está em constante processo de transformação e novas aprendizagens vão sendo adotadas.

Na troca de experiência, fomos construindo um novo olhar sobre o campo e sobre os desafios que a educação do campo impõem em suas dimensões sociais, políticas. Em nossas experiências, pude observar o estranhamento de parte dos jovens bolsistas no início do projeto; havia incertezas e medos. Porém, depois de um planejamento coletivo, registrou-se uma maior participação e uma melhor apropriação tanto do ponto de vista teórico-metodológico, quanto em relação ao posicionamento crítico diante das questões políticas, sociais e culturais relativas ao campo.

Ou seja, o fazer pedagógico vai sendo engendrado em novas ações e práticas pedagógicas. A organização do plano de trabalho, por sua vez, foi feito em níveis, com os alunos sem experiência em sala e com alunos com uma

compreensão mínima sobre o papel docente. Dessa maneira, a intenção do trabalho coletivo foi sendo consolidado e envolvendo todos numa perspectiva construtiva de formação docente e humana. O planejamento teve como intenção de atuação ler e discutir um referencial teórico sobre a natureza da docência na contemporaneidade. Por fim, a grande sabedoria do planejamento foi o de ensinar o sujeito a “interpretar o mundo no qual está inserido, as suas contradições, os avanços e retrocessos humanos” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011; FREIRE, 1983).

Uma questão importante colocada para os alunos ajudou a construir o nosso planejamento. Queríamos saber de que maneira o PIBID Diversidade, do subprojeto de Ciências Humanas e Sociais contribuiu para enraizar a educação do campo na vida de cada um. Diante do desafio proposto, partimos de duas questões reflexivas: discutir bem e com clareza o conceito de campo para fortalecer os saberes teórico-metodológicos e pedagógicos nas dimensões políticas e críticas. Dessa maneira, as atividades propostas estavam atravessadas de relações sociopolíticas, favorecendo a cada encontro uma discussão sobre o contexto político, sobre a conjuntura local e global.

O diálogo entre os bolsistas e a coordenação foi sempre intenso, porque a educação do campo exige compartilhamentos para focarmos os avanços e os retrocessos nas nossas ações. Depois dos debates, nós (coordenação-supervisão) costumávamos fazer novos redimensionamentos para avançarmos no caminho certo. A escolha dos temas reforçavam o entendimento acerca da realidade do espaço escolar, das diferentes formas de organizações da escola nas dimensões pedagógicas, ajudaram na visão de formação geral, oferecendo as bases da educação do campo.

O Programa de Formação Inicial de Professores, Trabalho Docente⁵ e Discurso Pedagógico propunha:

- Incentivar o aluno a entender o sentido da docência, especialmente nas escolas do campo;
- Dotar o aluno de instrumentos capazes de levá-lo a refletir acerca do contexto no qual está inserido de forma crítica;
- Construir grupos de debates sobre temas vivenciados pelos mesmos no espaço escolar;
- Fazer uma reflexão da educação do campo no Estado de Roraima levando em consideração as especificidades de cada localidade percebendo a formação social local, as relações sociais e por fim como os sujeitos se veem enquanto atores do campo;
- Fortalecer a construção dos saberes e habilidades dos alunos.
- Discutir o papel do professor diante da cotidianidade de sala de aula no que diz respeito as novas mudanças desencadeadas pelo processo de globalização e novas tecnologias.

Os passos das atividades desenvolvidas

Inicialmente organizamos uma coletânea de textos com um conjunto de autores que tratam da questão do campo e da formação docente. Os temas abordados foram introduzidos através de exposições, diálogos seguidos de

5 O trabalho docente exige uma relação de cumplicidade entre os sujeitos envolvidos no processo de formação. Assim, é importante salientar que, *Não é fácil definir o conhecimento profissional: ele tem uma dimensão teórica, mas não é apenas teórico; tem uma dimensão empírica, mas não é unanimemente produzido pela experiência. Estamos diante de um conjunto de saberes, de competências e atitudes, mais (e esse mais é essencial) a sua mobilização numa ação educativa determinada* (NÓVOA, 2008, p. 231).

debates e apresentação de vídeos. Para tanto, os alunos faziam comentários orais que lhes possibilitavam demonstrar conhecimentos referentes aos temas estudados.

A avaliação

Cada aluno elaborava relatos de suas experiências em suas comunidades. A avaliação propunha compreender de forma reflexiva como cada sujeito percebia o *lôcus* escolar nos aspectos didático-político e teórico. Também cobrávamos fichamentos e relatórios semestrais para verificarmos como cada um desempenhava as suas atividades. Exigimos para a parte final de cada ano um pequeno artigo ou relato de experiência sobre as suas atividades, porque entendíamos ser importante registrar e construir futuros professores com capacidades não apenas de ter um saber técnico, mas sim, com capacidade de registrar suas experiências e seu olhar sobre as diversas realidades do estado.

Como parte do processo avaliativo, solicitamos dos alunos bolsistas realizar o mapeamento da realidade das comunidades escolares parceiras, para que as ações subsequentes do subprojeto estejam subsidiadas e alinhadas aos contextos institucionais específicos, sempre balizados pelos princípios da Educação do Campo respeitando cada localidade investigada. O diagnóstico inclui: identificação e resgate histórico; currículo escolar; projetos e planos de ensino da escola; regimento escolar; gestão pedagógica e administrativa; cultura organizacional; práticas avaliativas; organização do tempo escolar; condições físicas e materiais. Realizamos oficinas de leitura seguidas de diálogos. A seguir, selecionamos algumas dificuldades encontradas pelo grupo no processo de desenvolvimento das atividades propostas:

- a. A distância entre as comunidades onde os alunos

residem com a nossa universidade. Em alguns momentos pensamos fazer uma atividade coletiva. Porém, nem sempre era possível transporte e garantia de alojamento para os alunos desenvolverem as suas atividades didático-pedagógicas. Mas, apesar dos empecilhos, desenvolvemos encontros em escolas (alguns momentos) com as supervisoras e o coordenador do subprojeto para tentarmos discutir sobre os desafios para desenvolver as nossas atividades;

b. Nem todo bolsista tinha disponibilidade de tempo para vir aos encontros mensais. Muitos moram em comunidades de difícil acesso, impossibilitando um trabalho mais efetivo entre o bolsista e o coordenador de área em alguns momentos. Mas, criamos uma agenda de visita às comunidades para conhecer a realidade vivenciada pelos sujeitos do projeto nas escolas com a intenção de entender o sentido da escola do campo para os sujeitos do campo e perceber se os debates nas escolas atendem aquilo proposto pelas novas diretrizes para os homens do campo;

c. Não existem laboratórios na maioria das escolas para que os bolsistas desenvolvam as suas atividades, atendendo aos interesses do projeto proposto. Nem todas as escolas possuem laboratórios de informática.

Concluindo

É possível constatar a partir de relatórios, seminários e debates entre os envolvidos no grupo de Ciências Humanas e Sociais (CHS) que os diversos trabalhos desenvolvidos ao longo dos anos de 2015 e 2016 apresentaram mudanças significativas que podem ser explicitadas da seguinte maneira:

a. Do ponto de vista do desenvolvimento pedagógico dos alunos: os mesmos disseram ter aprendido e percebido a necessidade de se ter boa formação para entender esses novos sujeitos que se encontram no campo. Sujeitos esses

que historicamente foram marginalizados. Nesse processo, se discutiu sobre práticas pedagógicas diversas, entendimentos teóricos, troca de experiências e um envolvimento do aluno com a pesquisa acadêmica;

b. Do ponto de vista da escola, os alunos sinalizam que é importante a aproximação entre a universidade, a escola e as comunidades. Isso significa dizer que os trabalhos são desenvolvidos com os professores mais experientes o que possibilita aprendizagens significativas e um envolvimento que propicia discussões em torno da cidadania, do entendimento sobre a realidade e sobre o que os sujeitos querem para o futuro;

c. Do ponto de vista da comunidade-campo, os projetos envolvem filhos/as de trabalhadores/as do campo e de camponeses/as. É uma oportunidade de refletir sobre o sentido do campo e de (re)pensar políticas capazes de inserir os sujeitos dentro de uma perspectiva emancipatória. É importante o envolvimento dos bolsistas nas escolas para que os mesmos entendam a história local e envolva as suas famílias dentro de um entendimento sobre que tipo de homem tínhamos, que tipo de homem temos e a partir da reflexão pensar em um novo ethos para o campo. É fundamental no atual contexto fazer com que os professores e futuros professores vejam *a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente* (NÓVOA, 1997, p. 29). Há muito que refletir;

d. O grande desafio do programa é sensibilizar o aluno-bolsista a ter dois grandes comprometimentos: a dedicação com o programa e a preocupação com o aprender a ser professor. Ou seja, o aluno precisa ter o comprometimento com as atividades desenvolvidas, mas junto a isso, se faz necessário, ter vontade de querer aprender. Aprender aqui no sentido freiriano. Dessa maneira, as experiências vivenciadas podem ser entendidas como um processo de etapas construídas coletivamente, porque se entende

que a educação é comunicação e diálogo; não é um processo onde o aluno é estático e sorve saberes sem o contra discurso.

e. As experiências são significativas uma vez que vê-se nos alunos o empenho e a vontade de aprender um ofício: ser professor. É unânime o medo da docência quando não se tem experiência. Assim, o projeto além de inserir o sujeito dentro de um fazer pedagógico diverso e multifacetado, insere-os em um desafio novo, ensinar em uma realidade complexa e em constante movimento. A sistematização da experiência junto aos alunos e as reflexões coletivas sobre os novos desafios sinalizam que a educação tanto no Ensino Fundamental (séries finais) como no Ensino Médio, precisa estar comprometida com valores e saberes dos sujeitos do campo. Tais diálogos propiciaram reflexões e uma práxis acerca do espaço escolar.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS DO CAMPO**. BRASÍLIA: MEC, 2004.

ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. (Orgs.). 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Edital nº 2, de 29 de abril de 2009. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo)**: Documento Orientador. Brasília: MEC/ SECAD, 2009.

_____. Edital nº 034/2014. **Concurso público para provimento do cargo de professor do magistério superior, adjunto A e assistente A. Boa Vista**: PRÓ-REITORA DE GESTÃO DE PESSOAS, DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA – PROGESP -UFRR, 2014.

CALDART, R. S. Elementos para a construção do projeto político-pedagógico da educação do campo. IN: JESUS, S. M. S. A. de; MOLINA, M. C. (orgs.). **Articulação Nacional por**

uma Educação Básica do Campo: Brasília/DF: Universidade de Brasília, 2004, p. 13 – 52.

CANDAU, V. M. F. **Formação continuada de professores:** tendências atuais. São Carlos: EdUFSCar, 1996. p.140-152.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

GHEDIN, E. **Educação do campo:** Epistemologia e prática. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para que?** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MOLINA, M. C. et al. Educação do Campo e formação profissional: a experiência do **Programa de Residência Agrária.** Programa de Residência Agrária. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2009.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: António Nóvoa (coord.). **Os Professores e a sua Formação.** 3. ed. Lisboa (Portugal): Publicações Dom Quixote, 1997. p.15-33.

_____. Os professores e o novo espaço público da educação. In: TARDIF, M. e LESSARD, C. (Orgs.). **O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2008, p. 217-233.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**.
Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CAPÍTULO 3

UTILIZAÇÃO DE ESPAÇOS NÃO CONVENCIONAIS NO ENSINO INTERDISCIPLINAR DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Wender Faleiro¹
Magno Nunes Farias²

Dentre as 42 instituições, foi aprovado a criação de dois cursos de Licenciatura em Educação do Campo no estado de Goiás, ambos na Universidade Federal de Goiás, sendo um na Regional Catalão e outro na Regional Goiás. A implementação da Licenciatura em Educação do Campo na Regional Catalão perpassa por diversos conflitos de poder e interesses, consequências da entrada de uma nova equipe de trabalho dentro da Universidade, e consequentemente de novas ideias. Esses conflitos se deram muito pela falta de compreensão de alguns integrantes da Universidade, em relação da importância da implementação dessa modalidade de licenciatura para a emancipação e atendimento dos direitos dos sujeitos do campo. Além disso, enfrentaram dificuldades pedagógicas, infraestruturais, burocráticas, financeiras e as limitações dos órgãos

¹ Professor da Unidade Acadêmica Especial de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas e Pedagogia; Mestre em Ecologia e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Pós-Doutorando em Educação – PUC/Goiás. Líder Grupo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC e Vice-Líder Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação e Desenvolvimento do Campo – NEPCampo. E-mail: wender.faleiro@gmail.com

² Doutorando em Educação – UFSCar. Mestre em Educação - Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. Graduado em Terapia Ocupacional pela Universidade de Brasília. Membro do Grupo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC e do Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação e Desenvolvimento do Campo – NEPCampo. E-mail: magnonfarias@hotmail.com

públicos. Processos que a cada dia estão sendo vencidos, pois há grupos determinados e capacitados para o enfrentamento dessas dificuldades que vão surgindo, tornando o curso cada vez mais acessível e o estruturando para atender os objetivos do seu surgimento, que é atender as necessidades de vida de sujeitos do campo (FALEIRO, BORGES & ALVES, 2014).

Diante das limitações e desafios a serem enfrentados na consolidação de um novo curso de graduação o Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC viu na utilização de espaços ociosos da Regional Catalão, da Universidade Federal de Goiás (UFG, RC) a oportunidade da criação de laboratórios vivos (horta, pomar e jardim aromático) para a formação de professores em Educação do Campo na perspectiva interdisciplinar em Ciências da Natureza.. Assim, o presente relato visa analisar as possibilidades da utilização de espaços não convencionais (horta, jardim e pomar) para o ensino interdisciplinar de conceitos biológicos, químicos e físicos na formação de professores em Ciências da Natureza da licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Goiás da regional Catalão.

Esta pesquisa é qualitativa de caráter exploratório e descritivo, sendo conceituada como um Estudo de Caso Educacional que busca compreender uma ação educativa (Severino, 2007), tendo como foco acompanhar a implementação e desenvolvimento ações interdisciplinares no curso do de licenciatura em Educação do Campo na UFG-Catalão. Para este estudo utilizou-se como instrumento de coleta de dados a observação participante, nas turmas de alunos do curso e nas reuniões pedagógicas da equipe docente, bem como análise de documentos e materiais produzidos pelos graduandos professores, referentes a implantação e desenvolvimento dos Laboratórios vivos (horta, jardim e pomar).

Interdisciplinaridade na formação de Professores da Educação do Campo

A interdisciplinaridade na Formação dos Educadores do Campo é posta a partir do momento que o MEC tem por finalidade lançar mão de novas estratégias para a formação de professores, colocando esse aspecto como centralidade na constituição das LEDOC, que possuem a finalidade de formar sujeitos capazes de atuar como educadores em escolas do campo nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (Brasil, 2014). Pode-se afirmar que esse movimento interdisciplinar

[...] demonstra a insatisfação com o saber fragmentado que está posto. Para tal, a interdisciplinaridade propõe um avanço em relação ao ensino tradicional, com base na reflexão crítica sobre a própria estrutura do conhecimento com o intuito de superar o isolamento entre as disciplinas e repensar o próprio papel dos educadores na formação dos alunos para o contexto atual em que estamos inseridos (Moreno, 2014, p.190)

Nota-se que os documentos oficiais que estruturam a implementação da Licenciatura por vezes se limitam a afirmar apenas a necessidade da multidisciplinaridade, não se atentando sobre a importância de se produzir a interdisciplinaridade, porém essa discussão se estabelece a partir do que é posto no processo de materialização da licenciatura. Pois a própria organização estrutural da Licenciatura, multidisciplinar e com base na Pedagogia da Alternância (Tempo Universidade - Tempo Comunidade), leva inevitavelmente a questão da interdisciplinaridade (santos, 2012), já que para compreender os processos complexos que configuram as existências dos educandos do campo, exige-se uma formação ampla, o empoderando para tornar possível as pontes entre as disciplinas e entre os saberes científicos e as realidades campo.

O curso de LEDOC tem uma composição multidis-

ciplinar com base em áreas de conhecimento: Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes, Literatura); Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas e Sociais; e Ciências Agrárias. Isso é sistematizado dessa maneira para que o docente ali formado esteja com um conhecimento ampliado para atuar nas multiplicidades do campo, sem reproduzir lógicas urbanas de ensino, centradas na pedagogia produtivista, pois o campo exige outras bases para o seu desenvolvimento, que dialoguem com a terra, agricultura familiar, brincadeiras do campo, lutas dos movimentos camponeses, objetivos de vida, sustentabilidade, ou seja, tudo que constitui a cultura camponesa (Brasil, 2014).

Assim, o curso é constituído com diversas áreas de conhecimento que possuem a necessidade de se articularem de maneira interdisciplinar. Pois, os modelos de educacionais geralmente se moldam no modelo de produção capitalista, que tende a fragmentar e isolar as disciplinas, que acabam não dialogando entre si. Porém, a Educação do Campo, exige que aja a desfragmentação desses conhecimentos, pois as vidas desses sujeitos que habitam o campo não estão fragmentadas, e exigem a interação entre conhecimentos para se compreender como acontece sua vida e sua história, para assim poder formar decente a partir da lógica da atuação interdisciplinar (Caldart, 2011).

A interdisciplinaridade é a consolidação de uma relação de reciprocidade entre as disciplinas, admita-se a incapacidade de se compreender os aspectos que envolvem o campo a partir de uma única ótica isolada, fazendo assim um movimento de diálogo e construção de pontes de encontro entre os diversos saberes. E não só entre os saberes, mas entendendo que esses saberes também codependem da vida cotidiana do campo, ou seja, também é necessário que as disciplinas vão de encontro com as necessidades reais da população (Costa, Alves & Faleiro, 2015). Além disso, a interdisciplinaridade questiona e ten-

ciona os saberes fixos, possibilitando assim a construção mais crítica sobre determinados saberes, que se apoiam em outras concepções.

Assim, qualquer LEDOC, seja com habilitação em Ciências da Natureza, Linguagens ou Ciências Humanas e Sociais, necessita de estratégias que fortaleçam e produzam movimentos de interdisciplinares, para que os conhecimentos construídos com os futuros Educadores do Campo tenham como base essa concepção de ensino e de aprendizagem, e internalizem seu potencial em desencadear processos educativos mais integrais e concretos, que compreendam a mulher e o homem do campo em sua plenitude.

A utilização de espaços escolares não convencionais no processo de ensino e aprendizagem

Os processos educativos são complexos, permeados envolvidos por vários fatores como humanos, sociais, cognitivos, psicológicos, culturais, econômicos, estrutural e organizacional dentre outros, que em conjunto promovem a aquisição e/ou construção de conhecimentos. E, o local onde realizam as atividades de ensino e de aprendizagem podem corroborar com a qualidade do processo, de acordo com Xavier e Fernandes (2008) as salas de aulas são consideradas como ambientes convencionais de ensino, e os recintos fora das quatro paredes da sala de aula são classificados, como espaços não-convencionais de ensino. A sala de aula, espaço entre quatro paredes, é o espaço sociocultural destinado à prática pedagógica, que para muitos professores é o único espaço utilizado na promoção do conhecimento escolar formal mas não é o único ambiente da ação educativa.

Contudo, se prender apenas a este espaço e deixar de desvendar e desvelar espaços extra-sala de aula e até mesmo extra-escolar, é empobrecer, rotinizar, minimizar

as trocas e saberes entre os sujeitos presentes no processo de ensino e aprendizagem bem como nos traz Xavier e Fernandes (2008), a interatividade acontece também entre sujeito e objetos concretos ou abstratos, com os quais ele lida em seu cotidiano, resultando dessa relação o conhecimento, motivações e inquietações em busca de novos conhecimentos. Esses espaços não convencionais de ensino, propiciam um aprendizado mais prazeroso, livre e interativo, e com a condução do professor os alunos conseguem dialogar vários saberes disciplinares, com saberes experiências e do cotidiano.

Chassot (2003), remete que nos espaços extra-escolares se pode encontrar conhecimentos populares aproveitáveis em práticas escolares, tais como os setores:

Doméstico e comercial de produção e conservação de alimentos, na lavagem de roupa, em tinturarias, em setores de produção de derivados do leite, no fabrico de bebidas, na medicina caseira, na odorização de ambientes, em carvoarias, na fundição e metalurgia, em funilarias, em artesanais de couro, em setores ou pessoas que lidam com prevenção de insetos, no melhoramento genético animal e vegetal, polinização e enxertia, na floricultura e jardinagem, na maturação de conservação de frutas, na meteorologia e no uso de tecnologias alternativas. (Chassot, 2003 p.222-230).

Esta variedade de espaços possuem características únicas e uma diversidade de contextos que podem dialogar de forma mais estreita com os conhecimentos escolares ou ampliá-los bem como trazer à tona novos. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio, por exemplo, recomendam o desenvolvimento de práticas em ambientes extra escolar, pois são mais motivadoras para os alunos (Brasil, 2006).

Moreira & Masini (2001) defendem o uso de ambientes não convencionais de ensino pois eles possibilitam maior contextualização, aplicação e associação de conceitos e conhecimentos, reduz as exigências de abstração do aprendiz e permitindo uma compreensão mais eficiente

dos conhecimentos. O desenvolvimento de aulas em espaços não convencionais possibilita a integração de informações oriundas da intervenção e interpretação do ambiente para a associação com os conceitos já interiorizada na estrutura cognitiva do aprendiz. É importante ressaltar que as práticas desenvolvidas fora de sala de aula precisam estar em consonância com os objetivos curriculares, possibilitando assim a percepção de um sentido maior ao que é estudado.

Neste contexto, as aulas de Ciências desenvolvidas em ambientes naturais têm sido apontadas como uma metodologia eficaz tanto por envolverem e motivarem crianças e jovens nas atividades educativas, quanto por constituírem um instrumento de superação da fragmentação do conhecimento. (Seniciato & Cavassan, 2004).

Laboratórios vivos de Ensino de Ciências da Natureza

Devido à necessidade de espaços para a realização de aulas práticas e ao mesmo tempo que fossem espaços que propiciassem o diálogo entre as diferentes áreas do saber, surgiu a ideia da utilização de espaços ociosos e abandonados da Universidade Federal de Goiás, regional Catalão, para a criação de jardim aromático, horta e pomar. Inicialmente, confeccionou o projeto e fez a sensibilização dos professores e alunos, para ajudar no projeto e terem o sentimento de pertença ao mesmo. Foram confeccionados cartazes e divulgação em redes sociais e da Universidade chamando toda a comunidade universitária a participar e doar mudas, recicláveis, seu tempo. Com a ideia de construção de uma rede solidaria, onde depois o que fosse produzidos nesses espaços fossem doados a todos, o lema e “Deixe e Leve”. E no dia 25 de novembro de 2015, com as doações que recebemos começamos um mutirão para iniciar as atividades práticas.

A implantação desses espaços demandou muita força de vontade, trabalho braçal e dedicação da equipe. Como o projeto não contava e não conta com auxílio financeiro da Universidade, tudo que foi construído foi fruto do envolvimento dos alunos com pedidos de doações, patrocínios e rifas. O empenho foi tanto dos alunos que conseguimos confeccionar um pergolado de eucalipto sobre a passarela que corta o jardim aromático, como visualizado na Figura 5. Contudo, na lida diária exigida por esses espaços que são vivos, e demandam cuidados diários temos pouca inserção dos alunos (se reduzem a cinco alunos) e poucos professores (apenas um).

Ao longo da implantação foram trabalhados com os alunos da disciplina de Ciências da Natureza - Biologia I e II nesses espaços, temas como:

- Solo – trabalha-se os processos químicos, físicos e biológicos – da formação dos solos, a constituição do solo, os processos de nutrição e decomposição;
- Plantas – processos químicos, físicos e biológicos da fotossíntese, nutrição e crescimento dos vegetais;
- Atmosfera – processos químicos, físicos e biológicos da constituição da atmosfera, Ciclos de alguns Gases, Poluição, tipos climáticos;
- Água – processos químicos, físicos e biológicos do ciclo da água;
- Promoção da saúde e meio ambiente - com cuidados na prevenção de doenças, alimentação saudável, orgânicos, relações ecológicas e preservação do meio ambiente.
- Reutilização de materiais – exemplo fazer a cerca dos canteiros do jardim aromático e passarela com pneus, madeiras, pets etc.; a prateleira com caixotes de madeira...

A construção metodológica utilizada pelo docente dessas duas disciplinas, era trabalhar com conceitos e teorias em sala de aula e posteriormente, complementar nas

aulas praticas que se davam no jardim, horta e pomar, com a finalidade de complementar e demonstrar na prática os conhecimentos apreendidos em sala. Ao mesmo tempo que o professor e futuros professores em formação eram constantemente estimulados a correlacionar outras disciplinas, não somente as referentes às Ciências da Natureza, mas às Linguagens e Ciências Humanas.

Deste modo buscava-se nesses espaços não convencionais de ensino que a educação do campo dialogasse com especificidades do campo, reconhecendo que naquele lugar existe cultura específica, e que em nenhum sentido pode ser desqualifica ou colocada como menos importante em relação aos aspectos urbanos: com o resgate do contato com a terra, com a água; da importância do campo na alimentação dos povos do campo e das cidades; das adversidades ambientais e lutas do homem do campo para produzir, etc. Do resgate e valorização da cultura e das formas de viver, morar, trabalhar e sentir do campo, que musicas ouvem, por que cantam enquanto trabalham, quais comidas apreciam.

Nesse sentido no final de 2015 promovemos um “piquenique cultural” que tinha como objetivo propiciar a integração de todos alunos da comunidade acadêmica e promover a cultura e saberes dos povos do campo: foi confeccionado um lanche coletivo com comidas típicas do campo, músicas raiz com sanfoneiros, recitação de poemas e músicas; troca de produtos do campo para resgate da cultura do agrado com a partilha de produtos, tão presentes nos povos do campo; dança da quadrilha, dentre outros. Foi uma atividade muito produtiva que envolveu vários saberes dos alunos como sociológicos, linguagens, ciências naturais, artes, literatura, senda assim um espaço promotor da interdisciplinaridade.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade em questão está em pleno período embrionário, dando luz a diversas questões que devem ser

trabalhadas para a sua melhor consolidação. Dessa forma a iniciativa e a manutenção dos laboratórios vivos se faz necessária, pois consegue relacionar vários saberes específicos dos conteúdos disciplinares, bem como promover a valorização da cultura do campo e sua formação teórica e prática e com perspectivas futuras de utilização desses conhecimentos nos espaços escolares e não escolares que atuarão.

Como prosseguimento de nossas atividades nesse primeiro semestre de 2016 manteremos o que foi feito e melhoraremos estes espaços com a aquisição de gramado, construção de protetores para os canteiros, coleta de água da chuva em caixas d'água, pavimentação da passarela sob pergolado e construção de um espaço de jogos educativos no pátio sob as árvores.

Considerações finais

O ensino de Ciências da Natureza já possui em sua essência a interdisciplinaridade, e segundo Santos (2012) acabam culminando na transdisciplinaridade, porém as matrizes curriculares, a organização do conhecimento por disciplinas, a organização dos espaços e tempos escolares, além da pouca cultura do trabalho coletivo são entraves para o desenvolvimento, de fato, da interdisciplinaridade. Além da efetividade da interdisciplinaridade, é necessário que se tenha formadores de professores capazes de empoderar os professores do campo para colocar em prática um fazer pedagógico que realmente esteja afinado com as questões que envolvem os sujeitos do campo, propiciando uma educação transformadora e humana.

Especificamente para o ensino de Ciências Naturais esses espaços externos promovem a interdisciplinaridade e torna o processo de ensino e aprendizagem significativos, além de conciliar a teoria à prática. Esses espaços externos como horta, jardins e pomares serem acessíveis

e facilmente encontrados nos mais diversos espaços escolares servirão aos futuros professores de Ciências da Natureza com um laboratório ao ar livre para trabalharem (conceitos, procedimentos e valores) com seus alunos da Educação Básica. O processo de ensino e aprendizagem fora das quatro paredes da sala de aula convencional se torna momentos ricos em sentidos e significados que precisam ser explorados desde a Educação Infantil até a Universidade.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade em questão está em pleno período embrionário, dando luz a diversas questões que devem ser trabalhadas para a sua melhor consolidação. Dessa forma a iniciativa e a manutenção dos laboratórios vivos se faz necessária, pois consegue relacionar vários saberes específicos dos conteúdos disciplinares, bem como promover a valorização da cultura do campo e sua formação teórica e prática e com perspectivas futuras de utilização desses conhecimentos nos espaços escolares e não escolares que atuarão.

REFERÊNCIAS

CALDART, R.S. Licenciatura em Educação do Campo e Processo 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. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 95-121.

CHASSOT, A. **Alfabetização Científica** – Questões e Desafios para a Educação. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

COSTA, E.R.; ALVES, M.Z.; FALEIRO, W. A. Interdisciplinaridade No Curso De Educação Do Campo: O Caso da UFG Catalão. **Enciclopédia Biosfera**, Centro Científico Conhecer - Goiânia, v.11, n.20, 2015.

FALEIRO, W.; BORGES, B.G.; ALVES, M.Z. Experiência de implantação da licenciatura em educação do campo na UFG

Campus Catalão: desafios e perspectivas. In: **II Seminário Internacional de Educação do Campo**. Santa Maria: UFMS, 2014. p. 1797-1811.

MORENO, G. de S. Ensino de Ciências da Natureza, interdisciplinaridade e Educação do Campo. In.: Brasil, Ministério Do Desenvolvimento Agrário (MDA). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar**– Brasília: MDA, 2014.

MOREIRA, M.A; MASINI, E.F.S. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2001.

SANTOS, S. P. dos. **A Concepção de Alternância na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez. 2007.

SENECIATO, T.; CAVASAN, O. Aulas de Campo em Ambientes Naturais e Aprendizagem em Ciências – Um Estudo com Alunos do Ensino Fundamental. **Ciência & Educação**. v. 10, n. 1, p. 133-147, 2004.

XAVIER, O.S.; FERNANDES, R. C.A. A Aula em Espaços Não-Convencionais. In: VEIGA, I. P. A. **Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas**. Campinas: Papirus Editora. 2008.

CAPÍTULO 4

A INTERDISCIPLINARIDADE NO CURRÍCULO DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: PERSPECTIVAS POR MEIO DO PENSAMENTO COMPLEXO

Rafaele Rodrigues de Araújo¹

Viviane de Almeida Lima²

As discussões sobre interdisciplinaridade têm se tornado a muito tempo recorrentes nos meios de ensino, seja em relação às suas práticas e princípios. Dentro da formação de professores temos vários estudos, no entanto com a divulgação das Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio no ano de 2012, às problematizações sobre o assunto retornaram fortemente. Na Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, temos uma reorganização curricular no Ensino Médio, no qual o mesmo passa a ser organizado por áreas do conhecimento, sendo que este deverá evidenciar a contextualização e a interdisciplinaridade (BRASIL, 2012).

Nessa perspectiva, com as transformações ocorridas no Ensino Médio brasileiro, iniciaram às mudanças também no Ensino Superior, com o surgimento das Licenciaturas Interdisciplinares (LIs). As LIs de acordo com Pinto e Pinto (2014, p.7) “[...] são cursos de formação em nível

¹ Licenciada em Física (2009) com Mestrado em Educação em Ciências (2012) e Doutorado em Educação em Ciências (2017) pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. É professora da Universidade Federal do Rio Grande - FURG no Instituto de Matemática, Estatística e Física. E-mail: rafaelearaujo@furg.br

² Licenciada em Química pela Universidade de Cruz Alta (2002) e Mestrado em Educação pela Universidade de Passo Fundo (2005). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) no Campus Erechim no Curso Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza - Licenciatura. E-mail: viviane.lima@uffs.edu.br

superior para professores que podem ser organizadas por áreas do conhecimento, por temas ou eixos temáticos”. Por meio desses cursos que visam a formação inicial de professores interdisciplinares se têm por princípios atender às demandas das últimas diretrizes. No entanto, a formação inicial interdisciplinar ainda se mostra um desafio para às universidades, seja através da escrita do currículo dos cursos ou até mesmo dos lugares e estratégias de formação que são necessários. Araújo et al. (2017) ressaltam que

[...] a constituição dos currículos interdisciplinares e diferenciados na área de Ciências da Natureza se dará pelas ações dos docentes e estudantes desse curso. Desse modo, visualizamos um movimento de um currículo em formação, possivelmente pautado em incertezas que conduzirão às estratégias, possibilitando aos seus envolvidos fazerem modificações frente aos ruídos observados (ARAÚJO et al., 2017a, p. 89).

Dessa forma, destacamos que mesmo com o currículo proposto contendo princípios interdisciplinares, será o currículo em ação que definirá como essas serão praticadas em sala de aula. Sacristán (1998, p. 201) reflete que “[...] o currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significado e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida”.

Além dessas propostas de cursos com pressupostos interdisciplinares para a formação de professores, temos cursos que possuem uma formação para a educação no campo. Nessa perspectiva, além de formar futuros professores para atuarem em escolas do campo, ainda são por áreas do conhecimento. A maioria dos cursos com essas particularidades iniciaram com o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO, no ano de 2013, com o Edital nº 2 de 05 de setembro de 2012. Esse tinha por finalidade “[...]

apoiar prioritariamente à formação inicial de professores em exercício na Educação do Campo e quilombola [...]” (2013a, p. 10), sendo que os cursos deveriam possuir uma “[...] organização curricular cumprida em regime de alternância entre tempo-escola e tempo comunidade e habilitação para docência multidisciplinar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio em uma das áreas do conhecimento” (*ibidem*). Nesse sentido, constitui-se em um desafio a formação inicial de professores interdisciplinares, ou seja, por áreas do conhecimento, para atuar em no campo.

Dessa forma, a pesquisa visa investigar evidências da interdisciplinaridade em um curso de Licenciatura em Educação no Campo - Ciências da Natureza, o qual apresenta uma formação na grande área do conhecimento. Para isso realizamos a análise por meio do currículo em sua dimensão oficial, ou seja, o currículo proposto, trazendo um embasamento epistemológico e operando com o pensamento complexo ao longo da mesma.

Ao nos balizarmos na complexidade dentro de uma discussão que visa a formação de professores estamos operando com princípios que dialogam com características presentes na escrita, seja com as práticas que permeiam a educação no campo ou a interdisciplinaridade. Podemos dizer que três princípios alicerçam o pensamento complexo, sendo eles: da dialógica, da recursão organizacional e hologramático. A dialógica nos faz operar com o pensamento multidimensional, em diversas lógicas e não somente em uma única lógica. Com a dialógica mantemos “[...] a dualidade no seio da unidade. Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos” (MORIN, 2015b, p. 74). O princípio da recursão organizacional nos fazer refletir sobre como nossas ações afetam não somente o objetivo com que as fazemos, mas como essas podem retornar sobre o ecossistema e sobre nós, rompendo com a ideia do linear. Sendo assim, o processo recursivo nos

diz que esse é “[...] um processo em que os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que os produz” (*ibidem*). E por fim, o princípio hologramático nos mostra que não podemos levar em consideração somente às partes, nem somente o todo, indo além de uma visão reducionista ou holista.

Com isso, através de um pensamento multidimensional, levando em consideração às partes e o todo que o compõem e os produtos e efeitos como produtores e causadores, que refletimos sobre questões relacionadas à formação inicial de professores interdisciplinares em Educação no Campo por meio de um currículo proposto. Como ocorre essa formação interdisciplinar por meio de um currículo que visa a Educação no Campo? Quais pressupostos, evidências e estratégias são utilizadas para essa formação e de que forma esse currículo possibilita essas ações? Por meio dessas perguntas que buscamos investigar o currículo na sua dimensão proposta, iniciando com as discussões sobre as perspectivas teóricas sobre a educação no campo e a interdisciplinaridade.

Perspectivas teóricas: A Educação no/do Campo e a Interdisciplinaridade na formação inicial de professores

A trajetória histórica da Educação do Campo no Brasil nos mostra que as políticas educacionais brasileiras, em sua grande maioria, não contemplavam e nem priorizavam as necessidades e a realidade dos povos do campo, como ressaltamos em documento exposto pelo MEC:

Constata-se, portanto, que não houve, historicamente empenho do Poder Público para implantar um sistema educacional adequado às necessidades das populações do campo. O Estado brasileiro omitiu-se: (1) na formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas para as escolas do campo; (2) na dotação financeira que possibilitasse

a institucionalização e manutenção de uma escola com qualidade; (3) na implementação de uma política efetiva de formação inicial e continuada e de valorização da carreira docente no campo (BRASIL, 2005, p. 1).

A partir da década de 1990 a Educação do Campo começa a fazer parte das discussões nacionais, se articulando no movimento “Por uma Educação Básica do Campo” que culminou na I Conferência Nacional, em julho de 1998, em Luziânia – Go, que trouxe discussões profícua para a construção e aprofundamento de um projeto de educação do campo. Todas as articulações dos movimentos sociais e entidades engajadas por uma educação do campo contribuíram para a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002, que definiu o conceito de identidade da Escola do Campo:

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. (Diretrizes, Art.2º, Parágrafo único).

A II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em agosto de 2004, contou com a presença de mais de 1000 participantes em que além dos Movimentos Sindicais, Movimento Sociais, das Organizações Sociais de Trabalhadores do Campo estiveram presente as Universidades, secretarias estaduais e municipais de educação, órgãos de gestão pública com atuação vinculada à educação e ao campo; trabalhadores e trabalhadoras do campo e educadoras e educadores de comunidades camponesas, ribeirinhas, pesqueiras e extrativistas, de assalariados, quilombolas e povos indígenas. (Documento Final da II Conferência).

Esta II Conferência ampliou os debates já iniciados e deu continuidade as reivindicações sobre a Educação do Campo e debruçaram especialmente, em como “efetivar um tratamento público específico para a Educação do Campo” (Documento Final da II Conferência, p. 2), defendendo uma educação que fortalecesse e valorizasse a agricultura familiar/camponesa no desenvolvimento sustentável do campo, na superação da oposição entre o campo e cidade, tendo o campo como lugar de vida, e principalmente, defenderam

políticas públicas de educação articuladas ao conjunto de políticas que visem a garantia do conjunto dos direitos sociais e humanos do povo brasileiro que vive no e do campo. O direito à educação somente será garantido se articulado ao direito à terra, à permanência no campo, ao trabalho, às diferentes formas de produção e reprodução social da vida, à cultura, aos valores, às identidades e às diversidades. Defendemos que este direito seja assumido como dever do Estado. (op. cit, p. 3).

Esses eventos deixaram como legado uma Declaração Final “Por uma Política Pública de Educação do Campo”, em que se estabeleceu a necessidade de uma educação de qualidade e que valorizasse a formação inicial e em exercício dos docentes educadores do campo. Esta educação do campo que venha valorizar o sujeito que vive neste lugar com suas relações sociais específicas e suas diferentes identidades que compõem a vida no e do campo. Uma educação do campo para educar pessoas que trabalham e vivem no campo, para que assumam a condição de sujeitos de suas vidas a partir de suas organizações e articulações, e que, seja com os sujeitos do campo e não para os sujeitos do campo (CALDART, 2011).

Diante dessa perspectiva, a formação de educadores do campo deve privilegiar a compreensão da educação como prática política e social, para atuarem nos espaços educativos (escolares e não escolares) que valorizem a

vida, a cultura do sujeito para, no, e com campo.

Caldart (2011) reafirma a importância da construção de um conceito mais ampliado de educador do campo, trazendo como papel principal de “[...]fazer e o de pensar a formação humana, seja ela na escola, na família, na comunidade, no movimento social [...]” (p. 158), visto que esta formação é “[...] algo novo em nossa própria cultura, e que há uma nova identidade de educador que poder ser cultivada a partir deste movimento por uma educação do campo” (p. 158). Construir a educação do campo significa formar educadores e educadoras do e a partir do povo que vive no campo como sujeitos destas políticas públicas, que estamos ajudando a construir, e também do projeto educativo que já nos identifica.

Os Cursos de Educação do Campo surgem, então, com essa demanda de formar professores para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio das escolas das áreas rurais e, ainda, para atuar na gestão com a finalidade de superar as desvantagens históricas sofridas pelas populações do campo. A formação de professores do campo, assim compreendida, possibilita fortalecer a construção de um ensino significativo, partindo da realidade da comunidade e/ou assentamentos e valorizando a diversidade social e cultural desses, pelo enriquecido e desenvolvimento dos referidos contextos. No entanto, evidencia-se essa formação com estratégias metodológicas baseadas em áreas do conhecimento, sendo: Linguagens; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas e Sociais; e, ainda, Ciências Agrárias (BRASIL, 2009).

No caminho para concretizar essa formação por área de conhecimento, que levem em consideração um educador que não apenas atue no campo, mas que mobilize conhecimentos a partir da especificidade e demandas do campo, é que emergem discussões e reflexões sobre a interdisciplinaridade. Entendemos a partir de Caldart (2011) que a educação “no” campo está relacionada quando “[...]”

o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive” (p.149), já a educação “do” campo “[...] o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (*ibidem*, p.150).

Nessa direção, de cursos de formação de professores para o campo em uma ótica interdisciplinar, importa as considerações de Imbernón (2004, p. 62) ao afirmar que a formação inicial de professores deveria promover “[...] experiências interdisciplinares que permitam que o futuro professor ou professora possa integrar os conhecimentos e os procedimentos das diversas disciplinas (ou disciplina) com uma visão psicopedagógica” que promova, desde a sua formação e posteriormente em sua atuação pedagógica, a integração e relação do conhecimento didático do conteúdo com o conhecimento psicopedagógico. Compreende-se, assim, a importância da interdisciplinaridade e seus aspectos lacunares nos contextos de formação de educadores no e do campo.

Direcionando a teorização para os contextos da educação superior, Pinto e Pinto (2014) mostram que as discussões sobre a interdisciplinaridade na formação de professores já aparecem desde 2000, principalmente nos cursos de Educação do Campo e Pedagogia que se organizam por eixos ou temas interdisciplinares. Para Fazenda (2012, p.22-23), o “ensino universitário deveria exigir uma atitude interdisciplinar que se caracterizaria pelo respeito ao ensino organizado por disciplinas e por uma revisão das relações existentes entre as disciplinas e entre os problemas da sociedade”. A autora enfatiza, ainda, que a interdisciplinaridade busca a

[...] recuperação da unidade humana através da passagem de uma subjetividade para uma intersubjetividade e, assim sendo, recupera a ideia primeira de cultura (formação do homem total), o papel da escola (formação do homem inserido em sua realidade) e o papel do homem (agente de mudanças no mundo) (op. cit., p. 48).

Feldman (2014) analisando os cursos de professores evidencia que uma formação na perspectiva interdisciplinar deve se amparar em duas dimensões, a saber: a dimensão do documento e a dimensão do movimento. A primeira traz as intenções de como se fazer uma formação interdisciplinar através dos registros, normatizações, relatórios, projetos, sem muitas vezes produzir um movimento para concretizá-las. Na dimensão do movimento, por sua vez, é que se materializam as condições necessárias à formação interdisciplinar. Complementando, o autor enfatiza que

[...] movimento representa o contínuo repensar acompanhado sempre de reformulações e avaliações no sentido de se rever os objetivos, as estratégias para a correção de rumos, tendo sempre como marca as finalidades do processo de formação. Representa também a busca, a aproximação do registro (documento) com a vivência (ação) (op. cit., p. 120).

Segundo Pombo (2005, p.10), “[...] há interdisciplinaridade se os sujeitos envolvidos nesse processo forem capazes de partilhar o seu pequeno domínio de saber, se tiverem a coragem de sair do conforto de sua linguagem técnica e compartilhá-lo com todos”, pois o conhecimento não é propriedade exclusiva de alguém. Nessa direção, compreende-se que a formação interdisciplinar de professores precisa de um currículo que faça articulação de áreas do conhecimento com a realidade social dos sujeitos envolvidos nos processos de ensinar e aprender, contemplando sobremaneira os contextos de aplicação e futuro exercício da profissão. Diante disso, os cursos de formação interdisciplinar no geral, e de Educação do Campo em particular, necessitam cumprir com seu papel nesta sociedade globalizada e em constantes transformações, auxiliando os seus alunos a inter-relacionar conhecimentos de uma forma integral, dialógica e emancipadora.

A formação inicial de professores interdisciplinares apresenta algumas discussões teóricas brasileiras sobre

a temática, visto que a mesma ganhou destaque na década de 60 com estudos realizados por Hilton Japiassú, em um viés epistemológico. O referido autor apresenta a interdisciplinaridade como a cura dos males que cercam a educação, o qual teriam iniciado com a fragmentação do conhecimento (JAPIASSU, 1976). Posteriormente, teremos estudos e pesquisas sobre interdisciplinaridade no campo pedagógico, com a professora pesquisadora Ivani Fazenda.

Fazenda produziu uma série de pesquisas e escritos sobre a interdisciplinaridade na formação de professores e ainda traz uma proposta atitudinal do conceito. Para Mozena e Ostermann (2017) a interdisciplinaridade atitudinal exposta por Fazenda pode ser compreendida como “uma maneira de ser e fazer relacionada a uma nova maneira de enxergar e lidar com o conhecimento” (2017, p. 97). A autora expõe que a interdisciplinaridade constituiu-se em uma “nova atitude diante da questão do conhecimento, da abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão” (FAZENDA, 2011, p. 21).

Thiesen (2008) traz ainda a interdisciplinaridade como modo de pensar, exposta nos escritos de Edgar Morin. O pensamento complexo no qual Morin disserta opera com alguns princípios, sendo alguns deles da dialógica, hologramático e da recursão organizacional. Em nossa pesquisa estaremos dialogando, em alguns momentos, com esses princípios de modo a operarmos com o pensamento complexo, não estando somente dentro de uma única lógica, pensando nas partes e todo que os compõem de forma recursiva. A interdisciplinaridade para Morin (2013, p. 53) “[...] controla tanto às disciplinas como a ONU controla as nações. Cada disciplina pretende primeiro fazer reconhecer a sua soberania territorial e, desse modo, confirmar às fronteiras em vez de desmoroná-las, mesmo que algumas trocas incipientes se efetivem”. Nesse senti-

do, Morin (2013) ressalta que deve-se ir além da interdisciplinaridade. Santos (2008, p. 71) reforça que a “[...] teoria da complexidade e transdisciplinaridade, ao propor a re- ligação dos saberes compartimentados, oferece uma perspectiva de superação do processo de atomização”. Sendo assim, com a transdisciplinaridade temos que transcender hábitos e formações que nos constituíram e trabalhar com outros princípios.

Em estado do conhecimento realizado por Araújo et al. (2017) sobre formação inicial de professores interdisciplinares na área de Ciências da Natureza do período de 1996 a agosto de 2015, em periódicos com classificação de A1 a B2, com o Qualis 2014 da CAPES, percebeu-se que nesses quase 20 anos somente 19 artigos problematizam essa questão. Os referidos autores ressaltam que:

Com o estado do conhecimento produzido neste estudo, mencionamos alguns elementos que fazem parte da busca pela formação inicial na perspectiva interdisciplinar. A interdisciplinaridade pode estar presente na proposição e indução do currículo proposto, mas necessita a organização de estratégias pedagógicas que envolvam princípios de ação capazes de religar os conhecimentos disciplinares (ARAÚJO et al., 2017, p.145).

Percebemos, com essa pesquisa que mesmo com a proposição de cursos com características interdisciplinaridades, muitas vezes ainda faltam discussões e entendimentos dentro do corpo docente sobre a efetivação dessas práticas. Como vimos, a interdisciplinaridade ainda é um conceito polissêmico, que dependerá do objetivo que o sujeito busca. Dessa forma, por meio desses vários enfoques que realizamos a análise do Projeto Político Pedagógico de um curso que tem por pressupostos a interdisciplinaridade para a formação inicial. Apresentamos a seguir como ocorreu essa análise, através do currículo proposto e às discussões dos achados da pesquisa.

O que é isso que se mostra no Projeto Político Pedagógico?

Para realizarmos a discussão sobre as emergências da interdisciplinaridade em um currículo de um curso de Educação no Campo, teremos como questão inicial de pesquisa “o que é isso que se mostra sobre interdisciplinaridade no Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação no Campo – Ciências da Natureza da UFFS, Campus Erechim?”. Por intermédio desse questionamento, realizamos uma análise fenomenológica hermenêutica no Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação no Campo – Ciências da Natureza do Campus Erechim da Universidade Federal da Fronteira Sul. Nessa análise buscamos, primeiramente, no fenômeno em questão, ou seja, no PPC do curso evidências da interdisciplinaridade na escrita do mesmo.

Ressaltamos que a análise realizada ocorreu no currículo em sua dimensão oficial, ou seja, em primeiro plano, como texto curricular ou currículo explicitamente almejado (SACRISTÁN, 2013). Sendo assim, focamos primeiramente a análise no fenômeno investigado do PPC de Educação no Campo. Para Cerbone (2013, p.13, grifos do autor): “A palavra “fenomenologia” significa “o estudo dos fenômenos”, onde a noção de um fenômeno e a noção de experiência, de um modo geral, coincidem. Portanto, prestar atenção à experiência em vez de àquilo que é experienciado é prestar atenção aos fenômenos”. Nessa perspectiva, compreendemos que experienciar algo quer nos dizer trabalhar com a incerteza, com aquilo que nos acontece, mas que não podemos prever, ou seja, o desconhecido (BONDIA, 2002).

E por meio desse experienciar a análise curricular de um curso de Educação no Campo que trabalharemos com essas incertezas. Até mesmo, compreendemos, pela perspectiva do pensamento complexo, que o currículo é

baseado e construído por meio incertezas. Moraes (2010) expõe que:

[...] a complexidade nos diz que o currículo já não pode continuar sendo o arauto das verdades pré-programadas e nem a escola o “lôcus das certezas” absolutas, já que a incerteza é inalienável ao processo e o significado de algo é socialmente construído. Ele não é pré-existente, mas construído socialmente, dinamizado culturalmente, mediante relações de poder nas quais o sujeito está implicado. Aquele currículo da modernidade, baseado em certezas estáveis, fundado na estabilidade e na ordem, com características linear, seqüencial, estática e lógica binária já não mais se sustenta (MORAES, 2010, p. 298).

Dessa forma, discorremos que o currículo é permeado de incertezas, mas que essas levam a elaboração de estratégias. E quando falamos em estratégias a complexidade nos diz que se faz necessário mobilizar outros princípios relacionados aos sujeitos que fazem parte desse processo, visto que ação é estratégia. Morin (2015b, p. 251) afirma que “a estratégia supõe uma aptidão para empreender uma ação na incerteza e para integrar a incerteza na conduta da ação. Significa que a estratégia necessita de competência e de iniciativa”. Por meio do pensamento complexo e dos nossos entendimentos sobre o currículo, que olhamos atentamente para o fenômeno em questão, visto que a “[...] pesquisa fenomenológica não se inicia centrada em um método, mas que os percursos vão se definindo na medida em que a compreensão vai se fazendo para quem intencionalmente interroga e atentamente ouve o interrogado” (BICUDO et al, 2011, p. 159).

Assim, apresentamos uma análise do currículo proposto do curso de Licenciatura em Educação no Campo - Ciências da Natureza, a partir do que esse fenômeno se mostra. Com o fenômeno emergente, buscaremos discutir as evidências e as potencialidades da interdisciplinaridade nessa organização curricular, através da hermenêutica, ou seja, “o objetivo da prática hermenêutica é

compreender corretamente aquilo que foi expressado por outra pessoa, especialmente na forma escrita” (SCHMIDT, 2014, p. 26). Nesse sentido, o que se mostrou no PPC da Educação no Campo converge para as concepções teóricas-metodológicas e para a organização dos componentes curriculares do curso, que discutiremos a seguir.

Concepções teóricas-metodológicas

Ao realizarmos a leitura do projeto do curso percebemos que características abarcam a interdisciplinaridade, sendo que as concepções teóricas-metodológicas na escrita do curso mostram presentes essas questões interdisciplinares. Iniciamos a discussão com a denominação do curso, no qual se intitula de “Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza - Licenciatura”. Dessa forma, compreendemos que ao apresentar uma denominação de tal natureza, o curso visa abordar e formar futuros professores com características interdisciplinares, indo além da teoria, mas também na metodologia e em suas práticas.

Destacamos que o histórico institucional exposto no projeto do curso, mostra que a Instituição tem por base organizar e definir alguns eixos para a elaboração dos projetos pedagógicos, sendo esses eixos: Domínio comum, domínio conexo e domínio específico, sendo levadas em consideração propostas de cunho multi e interdisciplinar (BRASIL, 2013b). No entanto, esses eixos não estão colocados de forma clara na escrita do PPC e de como influenciaram na construção das propostas, sendo que ao nosso entendimento percebemos que a interdisciplinaridade seria considerada nesse caso como a característica de propostas de projetos de curso como esse que estamos analisando.

Na justificativa da criação do curso a interdisciplinaridade é colocada como um dos pilares que balizam o curso, quando afirmam que “[...] os processos formativos estarão permanentemente fundados na interdisciplinar-

idade” (BRASIL, 2013b, p. 25). Ressaltamos que um dos fatores que influenciou a oferta desse curso com características interdisciplinares se deu em relação ao déficit de professores que nosso País apresenta na área das Ciências da Natureza.

No relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio da Comissão Nacional de Educação (CNE) e Comissão de Educação Básica (CEB) do Ministério da Educação (MEC) em 2007, os estudos já apontavam para políticas públicas voltadas para a formação de professores nessas áreas, sendo que essas “[...] devem abranger todos os conteúdos curriculares; contudo a insuficiência de professores habilitados e qualificados para Física, Química, Matemática e Biologia (Ciências), conforme dados disponibilizados pelo INEP, coloca essas licenciaturas plenas em grau de precedência” (RUIZ et al., 2007, p. 19); e medidas emergenciais contra a escassez de professores, ou seja, “[...] o MEC deve assumir a responsabilidade de buscar soluções emergenciais para sanar a falta de professores em disciplinas específicas e intervir no caso de situações crônicas, como as que estão sendo tratadas nesta Comissão Especial” (idem, p.20). Nesse sentido, esse relatório indica que já fazem em torno de dez anos que as pesquisas nos mostram a deficiência de professores nessas áreas de Biologia, Física, Química e Matemática.

Nos referenciais orientadores do PPC, sendo esses os epistemológicos, o caráter interdisciplinar apresenta um significado atitudinal, como destaca Brasil (2013b):

A sociedade, em geral, está carente de condições para uma vida digna, pois, de um lado faltam condições materiais e de outro falta conhecimento e postura ética. Acredita-se, que o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas e sociais, por intermédio de uma atitude interdisciplinar possibilita desencadear meios para superar a produção de conhecimentos fragmentados e as condições de injustiça e opressão, a que estão submetidos, principalmente, os tra-

Fazenda (2002) discute essa característica da interdisciplinaridade ser considerada em um aspecto atitudinal, sendo entendida como “[...] uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão” (p. 11). No entanto, em nossas construções e entendimentos esse aspecto atitudinal está relacionado a ação do sujeito. “A interdisciplinaridade pauta-se numa ação em movimento. Pode-se perceber esse movimento em sua natureza ambígua, tendo como pressuposto a metamorfose, a incerteza” (idem, p.12). E nessa perspectiva retornarmos às incertezas que permeiam o currículo, visto que as ações serão incertas, mas permeadas de decisões, desafios, iniciativas e uma atitude interdisciplinar. Nos referenciais metodológicos do PPC é retomada a relação entre atitude e ação interdisciplinar.

Um dos principais desafios neste projeto, que é necessário enfrentar, diz respeito à prática interdisciplinar. Apesar de enredado nas fronteiras das disciplinas que dão sustentação teórico metodológica, as áreas representadas no curso, com o foco em Ciências da Natureza, por suas diferentes especificidades, deverá criar espaços e tempos para desenvolver propostas de intervenção pedagógica na perspectiva da interdisciplinaridade, concretizando na prática a atitude interdisciplinar na escola do campo (BRASIL, 2013b, p. 30).

Registramos, que existe uma preocupação e necessidade de mencionar na escrita do PPC o desafio da concretização de práticas interdisciplinares, porém ao mesmo tempo se mostram formas de como essas ações podem ser executadas. Existe disciplinas que buscam por intermédios dessas ações que visem a interdisciplinaridade, através da “[...] incorporação de momentos de integração dos estudos realizados no decorrer de um conjunto de disciplinas com caráter, conteúdo e métodos específicos,

a saber, Seminários Integradores I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII” (BRASIL, 2013b, p. 31). Apesar de notarmos como uma forma de deixar claro como essas disciplinas deveriam ser realizadas na sua prática, retomamos a discussão da atitude interdisciplinar como categoria de ação, visto que o currículo em ação dependerá da prática do docente e da sua disposição, autoconhecimento e iniciativa em ser e buscar a interdisciplinaridade.

Ferreira (2013b, p. 87) afirma que a interdisciplinaridade como princípio organizador de currículo “[...] exige uma série de estratégias interdisciplinares que vão desde o planejamento curricular até a efetivação da interdisciplinaridade na sala de aula. Pressupõe, portanto, o encontro de pessoas de atitudes interdisciplinares”. Nesse sentido, entendemos que as concepções teóricas-metodológicas relacionadas com a interdisciplinaridade que embasam o PPC foram construídas e organizadas tendo como base seu aspecto atitudinal. Os questionamentos que emergem estão relacionados às práticas concretas dentro do curso e como esse aspecto atitudinal é trabalhado com os docentes, visto que são esses que realizarão e irão formar possíveis educadores do campo interdisciplinares.

Organização dos Componentes Curriculares

Além das concepções teóricas-metodológicas serem emergentes em relação aos princípios interdisciplinares no Projeto Político do Curso de Educação no Campo, a organização dos componentes curriculares e como estes se estruturam também são destaques no documento. Ao analisarmos quais componentes apresentam em sua ementa ou objetivo a interdisciplinaridade como foco ou embasamento para a sua execução, percebemos que somente quatro trazem exposto na escrita.

Desses quatro componentes curriculares duas trazem a interdisciplinaridade como objetivo, sendo essas

Informática Básica e Fundamentos da Educação, através do “operar as ferramentas básicas de informática de forma a poder utilizá-las interdisciplinarmente, de modo crítico, criativo e pró-ativo” (BRASIL, 2013b, p. 70) e “desenvolver uma reflexão sistemática e interdisciplinar acerca das diferentes perspectivas que constituem as práticas educativas, atribuindo ênfase aos fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos que possibilitam o pensamento pedagógico contemporâneo” (*idem*, p. 71). Nos outros dois componentes curriculares, Didática Geral e Pesquisa e Prática Pedagógica no Ensino Médio - Estágio III, a interdisciplinaridade é apresentada como ementa, assim entendemos, a partir dessa análise que o potencial relacionado a interdisciplinaridade não se encontra no que os componentes curriculares expõem no currículo proposto, mas nas ações e na prática pedagógica exercida pelo docente em sua sala de aula.

Uma possibilidade que se mostra clara na escrita do PPC são nos componentes curriculares intitulados de Seminários Integradores das Práticas Pedagógicas, esses se constituem “por espaços para discussão, articulação e socialização dos conteúdos e aprendizagens desenvolvidas durante o período concluído, bem como momentos para o planejamento e a organização do período subsequente” (p. 43). Nesses Seminários Integradores existem eixos de investigação, de forma que são articulados com os trabalhos de conclusão de curso. Sendo assim, há um encadeamento que se busca fazer com o curso de modo que esse “habilite de forma efetiva os futuros licenciados para a área das Ciências da Natureza, observando os pressupostos da interdisciplinaridade e as demandas de formação docente para a atuação nas Escolas do Campo” (*idem*, p. 44). Esses Seminários podem ter entendidos como estratégias utilizadas dentro do curso para se efetivar às práticas interdisciplinares.

Ainda na organização curricular são apresentados

alguns itens que se referem aos pressupostos interdisciplinares, como: A proposta de articulação disciplinar entre os temas pertinentes ao perfil de egresso pretendido, a interligação entre componentes curriculares de diferentes áreas de conhecimento e os objetivos do currículo ofertado. Na proposta de articulação disciplinar deve-se levar em consideração às potencialidades e limitações do futuro professor dentro do ensino de Ciências da Natureza e da educação no campo.

Em relação a interligação entre os componentes curriculares tem-se como princípio a interdisciplinaridade “[...] em que se procura interpretar a realidade tendo em vista a multiplicidade de leituras, de modelos de construir conhecimento, para o que é necessário observar os fatos e fenômenos sob múltiplos olhares” (BRASIL, 2013b, p. 45). Temos novamente a ressalva da inclusão dos componentes de Seminários Integradores das Práticas Pedagógicas, assumindo esse papel de articular os saberes diversos através de eixos. Além disso, o documento expressa que

Acredita-se, que a interdisciplinaridade coloca para o curso a necessidade da construção de novas posturas teórico-metodológicas para a produção do conhecimento. A maior premissa da perspectiva interdisciplinar está no desenvolvimento de ações coletivas, em cooperação, num trabalho articulado entre as diferentes áreas que constituem a matriz curricular do curso. Portanto, todo o trabalho interdisciplinar requer a ruptura com posturas individuais e fragmentadas que compartimentalizam os conhecimentos, preterizando a riqueza e a complexidade do trabalho relacional (*idem*, p. 46).

Dentro ainda dessa discussão o PPC explicita uma definição de interdisciplinaridade a partir do pensamento complexo, afirmando que

Segundo Morin (2002), a interdisciplinaridade consiste em troca, cooperação, pois, o conhecimento é um movimento articulado entre saberes, ou seja, é relacional. Dessa maneira, para que a prática interdisciplinar ocorra o trabalho no

curso precisa ser integrado, promovendo trocas entre os diversos campos do saber que envolve a formação do professor. Com base nisso, a postura dos docentes do curso deve ser a de abertura ao diálogo, ao intercâmbio, ao trabalho em conjunto, tendo em vista que a formação do licenciado em Educação do Campo, com foco na área de Ciências da Natureza requer uma formação interdisciplinar, por isso, é essencial que todos se pré-disponham a trabalhar de forma colaborativa, participativa (*ibidem*).

Ressaltamos esse parágrafo, visto que uma discussão que se torna primordial dentro da formação inicial de professores interdisciplinares é a disposição do sujeito a ter práticas com essas características. Araújo et al. (2017b) após análise de trabalhos que discutem a interdisciplinaridade afirma que para um sujeito se considerar interdisciplinar algumas características são necessárias, como: organização, disponibilidade, disposição para mudar, escuta e compromisso com o outro, abertura ao novo e desconhecido, enfrentar desafios, romper hábitos e acomodações. Além disso, reforça que “essas são características que se tornam fundamentais tanto para os docentes formadores envolvidos em um curso que pretende formar seus acadêmicos de forma interdisciplinar, como para os discentes que recebem essa formação” (*idem*, p. 146).

Sendo assim, entendemos que nas ementas e objetivos dos componentes curriculares ainda faz falta na escrita trazer elementos sobre interdisciplinaridade, sendo uma forma de incentivar os professores a buscarem essas práticas. No entanto, se o docente não estiver disposto a trabalhar com práticas interdisciplinares não adiantará a proposição nos componentes curriculares. Outro ponto que entendemos que emerge fortemente com a análise do currículo proposto são os componentes curriculares de Seminários Integradores que mostram essa articulação e os pressupostos da interdisciplinaridade.

Considerações Finais

Com a análise realizada no currículo proposto do curso de Licenciatura em Educação no Campo - Ciências da Natureza da Universidade Federal da Fronteira Sul do Campus Erechim conseguimos enxergar as possíveis evidências e estratégias que existem na formação proposta pelo mesmo. No entanto, ressaltamos que ao olhar somente o currículo proposto não podemos afirmar que a formação dos futuros educadores do campo está ocorrendo de forma interdisciplinar. Fazemos essa ressalva, visto que como abordamos nas discussões anteriores, um dos caracteres da interdisciplinaridade está relacionada a atitude do sujeito.

Nessa perspectiva, uma proposta a ser repensada para a continuidade dessa análise em futuras pesquisas, está articulada a questão do currículo em ação. Ao focar na execução do currículo pelos docentes do curso, podemos abranger uma gama maior de informações sobre a formação interdisciplinar desses estudantes. O currículo proposto nos mostra em sua escrita evidências e estratégias dessas ações interdisciplinares, mas percebemos ainda uma dicotomia presente. Ao mesmo tempo que temos a interdisciplinaridade como pressuposto nas concepções teóricas e metodológicas do curso, apresentando como estratégia os Seminários Integradores, ao analisarmos os componentes curriculares da matriz curricular notamos que são poucos que remetem a interdisciplinaridade em suas ementas ou/e objetivos.

Sendo assim, explicitamos que a formação interdisciplinar ainda se mostra como um desafio pelas Instituições e pelos docentes formadores desses cursos. Essa formação de certa forma rompe com o ensino tradicional e específico que temos nos cursos de licenciatura em uma única área do saber. Além disso, o desafio se torna maior quando além da formação interdisciplinar, temos que compreender

como se dá essa relação com a Educação no Campo, que adentrou e retornou às discussões nos meios de ensino. Como educadores desses estudantes que serão os futuros professores temos que continuar na busca de estratégias para a efetivação dessas práticas e ações interdisciplinares, não somente do currículo proposto, mas com atividades extracurriculares e na prática docente, com um pensamento multidimensional e valorizando as partes e todo do processo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. R. de; TAUCHEN, G.; HECKLER, V. Currículo e formação de professores: da simplificação ao pensamento complexo. **Ensino & Pesquisa - Revista Multidisciplinar de Licenciatura e Formação Docente**, v.15, n. 1, 65-93, 2017a.

_____. Como a busca “da” e “pela” interdisciplinaridade permeia as pesquisas na área de formação de professores em Ciências da Natureza? **Revista Thema**, v. 14, n. 3, p. 132-150, 2017b.

BICUDO, M. A. V.; BAUMANN, A.P. P.; MOCROSKY, L. F. Análise fenomenológica do projeto pedagógico. In: IV Congresso de fenomenologia da região centro-oeste. **Anais do Congresso de fenomenologia da região centro-oeste**. p. 157-166. 2011.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr., 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI. Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais/DPECIRER. Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo/CGPEC **Programa Nacional de Educação do Campo PRONACAMPO - Documento Orientador**. Brasília: 2013a.

_____. Ministério da Educação. Universidade Federal da

Fronteira Sul. Pró-Reitoria de Graduação. Diretoria de Organização Pedagógica. **Projeto Pedagógico do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo - Ciências da Natureza - Licenciatura**. Erechim: 2013b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Brasília: CEB, CNB, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad. **Edital de Convocação nº 09, de 29 de abril de 2009**. Brasília: 2009.

_____. Ministério da Educação – Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referência para uma política nacional de Educação do Campo**. Caderno de subsídios, Brasília, DF, 2005.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, C. (orgs). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CERBONE, D. R. **Fenomenologia**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

Documento Final da II Conferência Nacional de Educação do Campo. Luziânia, 2004.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.

_____. **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

_____. Construindo aspectos teórico-metodológicos da pesquisa sobre Interdisciplinaridade. In: _____. (org.) **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FELDMAN, M. G.. Formação docente e contexto institucional. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Interdisciplinaridade**: pensar, pesquisar e intervir. São Paulo: Cortez, 2014.

FERREIRA, N. R. S. Atitude interdisciplinar no currículo: autoformação e formação dos docentes interdisciplinares. In: FAZENDA, I. C. A.; FERREIRA, N. R. S. (orgs.) **Formação de docentes interdisciplinares**. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2004.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1976.

MORAES, M. C. Complexidade e currículo: por uma nova relação. **Polis - Revista de la Universidad Bolivariana**, v. 9, n. 25, 2010.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015a.

_____. **O método 2**: A vida da vida. 5. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015b.

_____. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOZENA, E. R.; OSTERMANN, F. Dialogando sobre a interdisciplinaridade em Ivani Catarina Arantes Fazenda e alguns dos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade da PUC-SP (GEPI). **Revista Interdisciplinaridade**, n. 10, v. 1, p. 95-107, 2017.

PINTO, M.G. C. S. M.; PINTO, A. S. L. G. Formação inicial de professores: as licenciaturas interdisciplinares. In: X ANPED SUL, 2014, Florianópolis. **Anais – Trabalhos Completos**, Florianópolis, 2014. On-line.

POMBO, O. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em Revista**, v.1, n.1, p.3-15, mar. 2005.

RUIZ, A. I.; RAMOS, M. N.; HINGEL, M. **Escassez de professores no Ensino Médio**: propostas estruturais e emergenciais. Ministério da Educação (MEC). 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2016.

SACRISTÁN, J. G. O que significa currículo. In: SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 197-232.

SANTOS, A. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr., 2008.

SCHMIDT, L. K. **Hermenêutica**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

CAPÍTULO 5

EDUCAÇÃO DO CAMPO E ENSINO CIÊNCIAS: caminhos e estratégias a partir do cotidiano

Gilson Xavier de Paula¹

Paulo Fernando Ribeiro de Souza²

Welson Barbosa Santos³

E de hábito do homem do campo criar animais para consumo próprio valorizando sua renda financeira, cria-se então os animais e abate quando necessário. Na minha infância era de costume ver meus pais, avós e vizinhos abater animais, e quando se travava de um animal de grande porte vendia dois, três quartos ou doava-se uma porção para vizinhos mais próximos. Quando é retirada toda carne é possível ser revelado uma estrutura incrível que são eles os ossos e se destaca a coluna vertebral.

A narrativa inicial de nosso participante, graduando da Licenciatura em Educação do Campo LEdoC, da Universidade Federal de Goiás – UFG - Regional Goiás, traz referência a sua vida estudantil no campo no Município de Goiás -GO. o recorte de fala inserido, inicialmente, delimita e direciona a proposta aqui apresentada e sustenta o que denominamos de subjetividades campestinas. Assim, afirmamos que este trabalho se refere esta subjetividade no que tange a sua cultura e como a mesma tem

¹ Graduando de Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC, na Universidade Federal de Goiás/ Regional Cidade de Goiás. Participante do projeto de pesquisa Pedagógico, lúdico e Ensino de Ciências: recursos pedagógicos na licenciatura do campo e ensino escolar no Município de Goiás/GO. e-mail: gilsonxavier.ml@gmail.com

² Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU, graduado em Filosofia pela UFU e atualmente é Professor assistente da Universidade Federal de Goiás – Regional Goiás – Unidade Santana na Licenciatura em educação do Campo – LEdoC e-mail: paulofernandoufg@gmail.com

³ Pós-Doutor em Educação pelo – UNESP, Doutor em Educação pela UFSCar, Mestre em Educação pela UFU e Graduado em Ciências Exatas e Naturais e Pedagogia. É professor Adjunto da Universidade Federal de Goiás / Regional Cidade de Goiás. E-mail: wwsantosw@yahoo.com.br

considerado valor na formação de professores para atuar no contexto referido. Aqui, nessa discussão em específico, a entendemos como busca por caminhos que nos auxilie diante dos enfrentados na realidade campestre local, sendo empreito dos processos de formação nas licenciaturas da LEdoC – UFG.

Reforçamos que a discussão aqui apresentada faz parte do projeto de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC de um graduando de VIII período do referido curso e sustenta-se em um conjunto de debates e pesquisas, desenvolvidas no laboratório pedagógico do referido curso, a partir do projeto intitulado “O Pedagógico, o lúdico e o Ensino de Ciências: recursos na licenciatura do campo e ensino escolar no Município de Goiás/GO”, aprovados pelo Comitê de Ética – CEP, sob o parecer de número 1.577.983. o mesmo está vinculado ao grupo de pesquisa Educação no Cerrado e Cidadania.

Metodologia

Esta é uma discussão localizada no campo das pesquisas qualitativas. Como marco metodológico, a mesma permite a valorização das subjetividades do sujeito, não se atendo a repetição do objeto de estudo, mas as singularidades que podem ser observadas. Por ser assim, é a narrativa e discurso de um sujeito do campo, estudante da LEdoC – FUG – Regional Goiás que nos serve de referência. Metodologicamente, é a análise do discurso, proposta por Michel Foucault que nos dará ancoragem e base para as análises.

Portanto, quanto à forma de abordagem de problemáticas nos fundamentamos na Pesquisa Qualitativa, nosso propósito foi de analisar os fatos e condições e não traduzi-los em números ou estatísticas. Assim, a pesquisa qualitativa que propomos foi realizada através do projeto da disciplina de Estágio Supervisionado III, na Escola

Terezinha de Jesus Rocha. A partir de dados que foram cedidos pela coordenação escolar, foi possível desenvolver modelos 3DR embasados nos conteúdos a serem ministrados para os alunos de 8º ano do Ensino Fundamental II.

Por ser assim, buscamos fortalecer o conceito de discurso (FOUCAULT, 2008; 2011). Portanto, ao observar o discurso, Ficher (2001) orienta que é preciso recusar explicações unívocas, fáceis e a busca insistente do sentido último e oculto das coisas, pois esta é prática bastante comum e incorreta. Nesse sentido, usando-se do discurso é preciso ficar no nível de existência das palavras e coisas ditas e isso equivale trabalhar arduamente, deixando que o discurso se mostre na sua complexidade peculiar (FERNANDES, 2012).

Nesse campo de entendimento, para Fischer (2001), o alcançar de tal empreito exige o desprender-se de longo e eficaz aprendizado que gera olhar sobre o discurso apenas como um conjunto de signos e/ou significantes que se referem aos determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de reais intenções, conteúdos e representações escondidas em textos e pelos textos, e não logo visíveis. Nesse campo, há de se considerar que tais formas de análise e observação não cabem ao discurso. Isso porque o mesmo trás as claras o que precisa ser percebido e entendido, nada esta as escondidas ou a ser revelado

Diante de tal delimitação, inicialmente, o desafio foi que o estudo dos modelos 3DR nas ciências e seu direcionamento às escolas do campo no município citado, viabilizasse a construção e utilização dos mesmos junto à disciplina Estágio III do curso de Licenciatura em Educação do Campo - LEdoC - UFG - Regional Goiás. Nesse caminho, buscou-se melhor entender o que se entende como modelo 3DR e quais os seus benefícios em relação aos modelos clássicos apresentados nos livros de ciências.

Diante de tal empreito, a produção de modelos 3DR seria edificada com materiais de baixo custo e fácil acesso, dadas as carências de recursos das escolas do campo. Com isso, amparado pela orientação da disciplina Estágio III, desenvolveu-se uma oficina de produção de modelos junto à Escola Municipal Terezinha de Jesus. Com tal direcionamentos, nos apoiamos em Goldenberg (1999). Ele afirma que o próprio processo de pesquisa norteia a o caminho para se alcançar objetivos dentro de uma perspectiva metodológica ajustada ao objeto investigado. Nesse sentido,

É a direção do olhar do pesquisador, o que procura descobrir e a forma como edifica o seu objeto de pesquisa, permite-lhe debruçar sobre determinados pressupostos teórico-metodológicos que mais se ajustem aos seus objetivos, quer seja para uma abordagem no campo quantitativo ou qualitativo (SANTOS, 2015, p. 56).

E foi no decurso de experiência descrita que, a observação do discurso do estudante, envolvido no projeto, trouxe-nos e nos reforçou o sentido da prática em questão. Buscando entender o que nos parecia um caminho metodológico, encontramos em Fernandes (2012) a afirmação de que é como se no interior do discurso, ou em tempos anteriores a ele, fosse possível encontrar verdades intocadas e a fala de nosso participante sinalizava isso. Assim, reforçamos e nos atentamos que nada há por de trás das cortinas do discurso, nem sob o chão que se pisa. O que existem são enunciados e relações que o próprio discurso põe em funcionamento (FOUCAULT, 2008). A partir dessas percepções, buscamos no relato de experiência do participante, o aporte para emoldurar o trabalho aqui apresentado e que já nos serviu de epigrafe inicial nas primeiras linhas apresentadas.

Relato de experiência

Sempre, desde pequeno, percebi a coluna Vertebral como uma estrutura bastante flexível e que dá o movimento e sustentação da cabeça e corpo, com fixação das costelas e os músculos do dorso. Aprendi isso ainda menino, manuseando os animais que matávamos no campo. mas foi na faculdade que entendi que todas as suas curvaturas são responsáveis pela força é por ser formada por ossos. Aprendi também que toda a sua estrutura é diferenciada evolutivamente e especializada.

Para mim foi importante perceber que ela sempre favorece o desempenho de complexas funções, uma delas é a mobilidade, possibilitando agilidade, movimento dos membros superiores e inferiores. Quando tomei conhecimento dos escritos de Quintanilha (2002), aprendi que a coluna vertebral, em toda a sua estrutura, pode ser comparada a um edifício de ossos ilíacos, da bacia e que articulam-se nos seus andares - sequência de vértebras. Esse princípio arquitetônico me ajudou entender melhor toda a estrutura de sustentação do corpo humano e dos animais que desde muito cedo aprendi a manusear para a subsistência de minha família. Atualmente entendo que o edifício vertebral, como um todo, trata-se de um órgão em cuja atividade se abriga toda a sustentação do corpo humano.

Lembro-me que quando nos alimentávamos da carne dos animais, era comum pegarmos pedaço da vértebra da coluna, comíamos toda a carne envolta e retirávamos a medula que se encontra no centro da vértebra para comer também. Durante toda minha vida ate no tempo de hoje, tive um convívio vendo a coluna e medula nos animais que eram abatidos ainda na minha infância pelos meus pais. Hoje essa pratica persiste em minha vida cotidiana e por vizinhos no assentamento, situações em que quando o animal é de maior porte uns auxiliam os outros.

Mas foi na universidade na disciplina de Fisiologia, ministrada no curso de licenciatura em educação do campo, em que sou estudante do VIII período, que tive a oportunidade de ver a imagem em 3DR mostrada pelo computador, como era aquela estrutura tão comum e conhecida de minha lida no campo. Admito que foi fantástico ver ali todo seu funcionamento e também as complicações decorrentes de hérnias de disco e bico de papagaio e outros problemas que a disciplina, as conversas em sala de aula e decorrentes dela puderam me trazer. O saber deu novo sentido, ampliou o que já conhecia e valorizou mais ainda o que já a muito observava.

Foi valorizando toda a minha experiência, e que me instigava a

fazer e saber mais, que em uma das atividades avaliativas me lancei na construção de três vértebras da coluna vertebral humana, as três esculpidas na madeira. Desafiado, busquei nas minhas memórias de infância e juventude, somadas as situações de abate que seguiram naquelas semanas em casa e nos vizinhos de assentamento, que então comecei a construção com recursos de fácil acesso e baixo custo. Utilizei sobras da madeira de cedro da minha marcenaria em casa e, após várias tentativas, algumas sem sucesso, que saiu meu produto final.

Nesse caminho de construção, um recurso foi fundamental para meu êxito, o uso das tecnologias digitais e imagens em 3D. A medida que as imagens giravam sobre o próprio eixo, eu tinha uma visão conclusiva do que precisava fazer. Foi aí que consegui esculpir. Os passos seguintes vieram do laboratório Pedagógico. Juntamente com uma colega, demos o acabamento final da coluna. O recurso pedagógico tem grandiosa importância porque nos permitiu transformar canudo de cola quente em medula raquidiana e seus nervos raquidianos de ramificações. Entre as vértebras, foi utilizado o E.V.A branco e grosso que demos forma aos discos que separa os ossos da coluna. Precisamos de pregos para fixar nervos raquidianos nas vértebras de madeira e um pedaço da mangueira do ar condicionado para simbolizar a dura-máter – camada de revestimento mais externo da medula.

Aquela experiência me permitiu pensar em minhas criações na minha roça. Daí parti para a discussão da coluna dos equinos, onde é notável a resistência de suportar ao peso. Fui pensando que quando se amansa esses animais antes dos três anos, pode causar neles alterações no formato de coluna vertebral. Esses saberes deram sentido ao meu conhecimento do senso comum e de lida com meus animais de criação e subsistência. Como no cavalo, pude perceber que selado antes da idade certa, isso traz danos ao animal. Percebi que não se trata de uma sela que colocamos no animal, mas de todo peso colocado sobre o mesmo estando ele ainda com pouca idade. Isso faz com que o animal crie uma curvatura no formato de U.

Outro conhecimento que me foi novo e importante, foi perceber que dentre todas as colunas já conhecidas por mim, a coluna humana se destacava, dentre elas, por ser ereta e, com isso. Muito mais frágil e propensa a sofrer algumas lesões no decorrer da vida, principalmente quando envelhecemos. Portanto, comecei a valorizar mais o conceito de que quando nos referimos ao homem do campo, é preciso pensar que vida e morte andam lado a lado.

Essas questões ainda me deslocaram a outros pensamentos, principalmente no período da seca em que surge a escassez dos ali-

mentos que provoca a morte de animais. Nesse período é comum encontrarmos carcaças de animais domésticos e selvagens mortos. Comecei, depois do aprendizado, a parar mais e observar as diferenças dessas carcaças de coluna. Observando, houve situações em que foi possível considerar as dimensões dos ossos e pressupor qual seria a espécie e causa de sua morte. Houve situações que dava para perceber quais as circunstâncias que levou o animal a óbito, quando percebia lesões ósseas na coluna.

No cotidiano foi possível observar o funcionamento da coluna dos diferentes animais, dentre eles a capacidade dos equinos de suportar peso em sua coluna, do gato que ao cair de algum lugar sempre cai de pé. Outro animal que passei a observar diferentemente foi a cobra. Comecei a perceber sua capacidade de dar várias voltas com a sua coluna, graças a flexibilidade e quantidade de vértebras que tem. Outro animal que comecei a observar foram os macacos, considerado incrível. Andam ereto no chão, pulando de galho em galho e utilizam sua calda como um 5º membro um alongamento da coluna vertebral. Como deixar de lembrar do tatu que desde muito pequeno o conhecia de perto. Como um animal que está entrando em extinção por ser muito caçado, ainda criança aprendi que quando se pega o tatu pela sua cauda é notável aí seu ponto forte. Ele movimenta sua coluna com tanta velocidade que pode causar danos nas pessoas e feri-las.

Pelo já descrito, reforçamos que esta discussão sustenta-se em um estudo relacionado à produção e uso didático de protótipos ou modelos 3DR. Krause (2012, p.28) afirma que “aos modelos expressos, externados no domínio público por um modo concreto de representação em três dimensões, daremos a denominação de modelos tridimensionais reais, ou modelos 3DR”. O autor acrescenta,

Uma das mais antigas aplicações de modelos 3DR está relacionada ao ensino de anatomia humana nas áreas da medicina, cirurgia, obstetrícia e belas artes. Ao longo dos séculos, técnicas sofisticadas para sua manufatura foram desenvolvidas, incluindo a utilização de materiais como cera, madeira, marfim, papelão, bronze, tecido, gesso, borracha e plástico (OLRY, 2000. Apud, KRAUSE, 2012, p.28-29).

Esses modelos visam facilitar e tornar mais acessível o processo de ensino aprendizagem nas aulas de ciências da natureza. Na escola Municipal Terezinha de Jesus Rocha, localizada no Distrito de Buenolândia, situado no Município de Goiás-GO, na turma única do oitavo ano, todo esforço em trabalhar com os modelos 3DR visa proporcionar possibilidades e condições de aprendizagem tanto para os alunos quanto para a metodologia e didática dos professores do Ensino Fundamental III, pois no processo de construção é possível apreender o funcionamento do modelo que está sendo construído e estudado em sala de aula. Nesse sentido, Estudos realizados por CECCANTINI (2006), CACHAPUZ *et al* (2005), CHASSOT (2007); KRASILCHIK (2004) e De Paula (2017) entre outros autores, discutem as falhas e direcionamentos para o ensino de ciências. Eles,

[...]sinalizam e confirmam tanto as falhas do ensino nesses campos do saber, quanto o êxito de alguns tipos de práticas como uso de modelos 3DR. Para os referidos autores, tais práticas podem potencializar e auxiliar o ensino e a aprendizagem nas Ciências. (DE PAULA *et al.*, 2017, p. 1394).

Em consideradas vezes a ausência social de recursos nos condiciona a desenvolver novas técnicas e instrumentos de pesquisa. Com isso, os cientistas estão sempre em busca de algo inovador para facilitar os seus trabalhos de testes e experimentações. CHALMERS (1993, p.122) salienta que:

Se todos os cientistas fossem e permanecessem cientistas normais, então uma ciência específica ficaria presa em um único paradigma e não progrediria nunca para além dele. Este seria um erro grave, do ponto de vista kuhniano. Um paradigma incorpora um arcabouço conceitual específico através do qual o mundo é visto e no qual ele é descrito, e um conjunto específico de técnicas experimentais e teóricas para fazer corresponder o paradigma à natureza.

Desta forma, a busca constante dos cientistas por inovações deve fazer parte também do cotidiano do educador, pois o mesmo deve ser visto, para além de suas atividades de pesquisa, como um facilitador do aprendizado para os educandos, questão de inestimado valor as licenciaturas de ciências da natureza. O educador deve se organizar a fim de facilitar o aprendizado do seu alunado buscando teorias, modelos e/ou abordagens necessárias para que o ensino/aprendizagem dos conteúdos de ciências da natureza torne-se prazeroso efetivo e acessível. Agindo assim, o professor agirá com uma postura mais próxima ao necessário. Para CACHAPUZ (1995, p.352),

Também é importante que os professores reconheçam que parte daquilo que os alunos aprendem informalmente pode estar errado, incompleto e deficiente, ou mal compreendido, podendo constituir formas alternativas de saber que são avessas à mudança. No entanto, a educação formal pode ajudar a reestruturar esses conhecimentos e a adquirir outros novos que se aproximem mais dos conhecimentos cientificamente aceitos.

Diante dessa perspectiva, releva-se a importância e necessidade de o educador usar a criatividade e produzir modelos 3DR para tornar o aprendizado facilitado e lúdico para o educando. Nesse ínterim, podemos afirmar que os modelos 3DR possuem duas potencialidades: como recursos pedagógicos e como recursos metodológicos. A construção dos modelos 3DR desenvolve no educando uma busca pelo aprendizado, pois o provoca e o faz compreender os conceitos dos conteúdos que lhe são ministrados, mas que se encontram alheios à observação imediata dos sentidos. Devemos salientar que os modelos 3DR possuem uma representação palpável a olho nu. KRAUSE (2012, p.34) afirma que:

[...]devido à perspectiva linear, intuímos que quanto menor o objeto aparece no campo visual, mais distante ele está de nós. Como conhecemos, por experiência, seu tamanho, so-

mos capazes de prever sua distância absoluta e a relativa.

Essas noções de Peso, Volume e Profundidade dão ao educando a noção real do conteúdo ministrado pelo educador, facilitando assim o aprendizado e a assimilação. Os modelos 3DR também podem ser percebidos, quanto às suas estruturas, concebendo um conceito, componente, acontecimento, metodologia ou norma. Deste modo, quando se tem em mente o desafio de se construir algo, o que não é simples quando se trata de construir material pedagógico, a responsabilidade é maior, pois deverá trazer consigo uma carga de ludicidade envolvendo os educandos para melhor obtenção dos resultados esperados. Uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram elaborados, associamo-los:

[...] procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (BRASIL,1998, p.5).

Diante do exposto, entendendo que o microscópio, dentre outros recursos, apresenta um custo de aquisição elevado, e a escola do campo não dispõe de recursos ou condições para a aquisição desses materiais, a utilização de modelos 3DR na escola torna-se necessária e fundamental por diversas razões, tais como: o baixo custo na construção dos modelos 3DR e o fácil acesso desses materiais (aqui podem ser utilizados materiais presentes nos ciclos de convivência ou na realidade ou cotidiano do aluno).

O manuseio do material para os educandos deve ser orientado pelo educador, para que se possam construir maquetes relacionadas aos conteúdos exigidos na matriz

curricular. O uso dos recursos dos modelos 3DR visa enfatizar e oportunizar ao educando a construção de materiais concretos, atendendo, deste modo, a uma necessidade humana e cognitiva de representar, à percepção sensorial, os aspectos microscópicos da realidade. Os modelos 3DR trazem aos alunos uma facilidade em seu aprendizado, pois apresentam detalhes que são impossíveis de serem percebidos ou interpretados nas páginas dos livros didáticos. De tal modo, a construção dos 3DR tem trazido bons frutos, uma vez que os educandos têm se empenhado em aprender o conteúdo a fim de construir esses modelos em sala de aula. Dessa forma, a aprendizagem se faz presente mostrando que a teoria e a prática sempre podem andar de mãos dadas. Para Brandão, Araújo e Veit (2008,p.11) a:

Modelagem científica é um processo de criação de modelos com a finalidade de facilitar a compreensão ou o ensino de sistemas e estados físicos de objetos ou fenômenos físicos visando compreender a realidade. Não existem modelos corretos, mas sim adequados. Alguns modelos conceituais são mais adequados do que outros por enfatizarem certos aspectos negligenciados pelos demais.

Os modelos 3DR chamam a atenção do educando por ser um material palpável e ainda de fácil compreensão, dado o fato de que esses modelos nos permitem uma visualização melhor que aquelas imagens expostas figurativamente, em superfície bidimensional, nos livros didáticos. Segundo Maurel e Bertacchini (2008), a utilização de modelos 3DR pode se dar de modo colaborativo e interativo, e promovendo o estreitamento de relações interpessoais na expressão de conhecimento. Nesse sentido, Podemos perceber que

Enquanto aqueles modelos consensuais que estão atualmente em uso nas fronteiras da ciência podem ser denominados modelos científicos, aqueles produzidos dentro de um contexto histórico específico podem ser chamados de modelos históricos. Modelos curriculares são aquelas

versões de modelos consensuais que são incluídos no currículo de ciências. Modelos de ensino são aqueles desenvolvidos para auxiliar no entendimento de modelos curriculares e, portanto, o fenômeno que representam. Modelos híbridos são aqueles formados para propósitos de ensino, mesclando-se características de vários modelos consensuais (GILBERT; BOULTER, P. 7, 2000).

Desse modo, ao interagir junto aos modelos 3DR o educando consegue estabelecer uma aprendizagem significativa de certas teorias ou leis científicas, por exemplo, os nomes complexos de uma célula, a formação do DNA, os cromossomos, dentre outros. Assim, o educando adquire a competência necessária à compreensão científica ou pelo menos um conhecimento mais profundo e adequado aos conteúdos ministrados pelas disciplinas de Ciências da Natureza.

Logo, Nossa aposta é que o desenvolvimento desta pesquisa possa contribuir para refletirmos sobre o que ocorre no cotidiano das aulas de ciências nos espaços rurais e entendermos o quanto a apropriação das diferentes fontes e linguagens no processo de ensinar e aprender ciências, possa favorecer ao aluno o fazer relações com sua vida prática e cotidiana do mesmo. Também, o investimento é que se possa gerar conhecimentos e também reaplicá-los em outras escolas, a partir do processo de formação inicial disponibilizado na universidade.

Ainda, vale salientar que o papel do modelo 3DR como fonte de referência e aprendizado no ensino de ciências é também fundamental em outras áreas do saber, tal como vemos na relação de ensino e aprendizagem do próprio homem com os ícones e imagens religiosas ou artísticas, regionalmente ou universalmente representados. Assim, as imagens regionais dos santos religiosos representam exemplos de pessoas ou seres que viveram em algum tempo passado deixando o seu ensinamento e exemplo para a sua época e para a posteridade do pensamento. De forma semelhante, os povos indígenas e culturas xamânicas

utilizam objetos figurativos para a adoração aos deuses em seu folclore e em suas mitologias, muitas vezes como representações daquilo que nos é invisível à imediata percepção macroscópica. Estas imagens, frequentemente, são representações de animais por eles caçados ou figuras intuídas mentalmente mediante prática ritualística.

Todas essas expressões, no entanto, transmitem alguma norma ou ensinamento técnico ou espiritual favorecendo a vida coletiva e a compreensão dos fenômenos do mundo. Por fim, enfatizamos a importância da criatividade e da organicidade no ensino e na aprendizagem, ao mesmo tempo em que propomos uma investigação sobre o tema e, igualmente, uma experimentação qualitativa, no intuito de desenvolver um projeto vinculado aos propósitos da alternância e da correta interdependência entre teoria e prática.

Portanto, conclusivamente, a proposta do trabalho teve como desafio, avaliar as possíveis contribuições que a produção e uso modelos 3DR podem trazer para o aprendizado das Ciências Químicas, Físicas e Biológicas na licenciatura em Educação do Campo – LEdoC e Educação. No nosso caso em especial, a educação das escolas do campo e suas subjetividades.

Algumas considerações

Vale salientar que o papel do modelo 3DR como fonte de referência e aprendizado no ensino de ciências é também fundamental em outras áreas do saber, tal como vemos na relação de ensino e aprendizagem do próprio homem com os ícones e imagens religiosas ou artísticas, regionalmente ou universalmente representados. Assim, as imagens regionais dos santos religiosos representam exemplos de pessoas ou seres que viveram em algum tempo passado deixando o seu ensinamento e exemplo para a sua época e para a posteridade do pensamento. De for-

ma semelhante, os povos indígenas e culturas xamânicas utilizam objetos figurativos para a adoração aos deuses em seu folclore e em suas mitologias, muitas vezes como representações daquilo que nos é invisível à imediata percepção macroscópica. Estas imagens, frequentemente, são representações de animais por eles caçados ou figuras intuídas mentalmente mediante prática ritualística.

Todas essas expressões, no entanto, transmitem alguma norma ou ensinamento técnico ou espiritual favorecendo a vida coletiva e a compreensão dos fenômenos do mundo. Por fim, enfatizamos a importância da criatividade e da organicidade no ensino e na aprendizagem, ao mesmo tempo em que propomos uma investigação sobre o tema e, igualmente, uma experimentação qualitativa, no intuito de desenvolver um projeto vinculado aos propósitos da alternância e da correta interdependência entre teoria e prática.

Nossa aposta é que o desenvolvimento da pesquisa aproxime universidade e escola básica. Dessa forma, buscamos contribuir na formação de professores e na articulação entre teoria e prática. Pretendemos com isso conhecer e participar do debate acerca dos diferentes saberes e práticas de professores que atuam ou vão atuar em escolas do campo e contribuir para a melhora no uso de diferentes fontes e recursos no processo de ensinar e aprender. Nisso, acreditamos que é de nossa criatividade, do uso de discursos bem articulados que será possível o delineamento de um processo educativo eficiente.

Com isso, acreditamos que o desenvolvimento da pesquisa poderá aproximar universidade e escola básica do campo. Porque, dessa forma será possível buscar e contribuir na formação de professores e na articulação entre teoria e prática desde o período do estágio supervisionado das licenciaturas do campo. Pretendemos com isso conhecer e participar do debate acerca dos diferentes saberes e práticas de professores que atuam ou vão atuar em esco-

las do campo e contribuir para a melhora no uso de diferentes fontes e recursos no processo de ensinar e aprender. Nisso, acreditamos que é de nossa criatividade, do uso de discursos bem articulados que será possível o delineamento de um processo educativo eficiente.

Nossa aposta é que o desenvolvimento desta pesquisa possa contribuir para refletirmos sobre o que ocorre no cotidiano das aulas de ciências nos espaços rurais e entendermos o quanto a apropriação das de diferentes fontes e linguagens no processo de ensinar e aprender ciências pode favorecer ao aluno fazer relações com sua vida prática. Também, o investimento é que se possa gerar conhecimentos e também reaplicá-los em outras escolas.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, R.V.; ARAÚJO, I. S.; VEIT, E. A. A modelagem científica de fenômenos físicos e o ensino de física. Instituto de Física, UFRS. In: **Física na Escola**, v. 9, n. 1, Porto Alegre, 2008, p.10-14.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ciências Naturais, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Brasília, 1999.

CACHAPUZ, A. F. O Ensino das Ciências para a excelência da aprendizagem. In: **Novas Metodologias em Educação**, Ed. A. Dias de Carvalho (Org.). Porto: Porto Editora, 1995, p.349-385.

CECCANTINI, G. Os tecidos vegetais têm três dimensões. **Revista brasileira de Botânica**. São Paulo. v.29, n. 2, 2006.

CHALMERS, A. F. **O que é ciência afinal?** Tradução de R. Fifer. São Paulo: Brasiliense, 2009.

COLLINS, R. **Quatro Tradições Sociológicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DE PAULA, G. X. et al. Saberes cotidiano e científico: aprimorando conhecimentos para o educar no campo. In: CECIFOP (Congresso Nacional de Ensino de Ciências e Formação de Professores, 2017). **Anais do I Congresso Nacional de Ensino de Ciências e Formação de Professores**. Catalão: 2017, p.1391-1398.

FERNANDES, C. A. **Discurso e sujeito em Michel Foucault**. São Paulo: Intermeios, 2012.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise de discurso em educação. **Cadernos de pesquisa**. Porto Alegre: n.114. 2001.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2011.

GILBERT, J. K.; BOULTER, C. J. **Developing Models in Science Education**. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2000.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer uma pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

KRAUSE, F.C. **Modelos tridimensionais em biologia e aprendizagem significativa na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Médio**. 2012. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

KUHN, T. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. Coleção Debates. São Paulo: Perspectiva, 1998.

MAUREL, P.; BERTACCHINI, Y. **Conception, Representation & Mediation in Participatory Land Planning Projects: 3D Physical Models Artefacts**. 2008. Disponível em: <<http://hal-agroparistech.archives-ouvertes.fr/docs/.../MT2008-PUB00025201.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2017.

POPPER, K. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Editora Cultrix, 1998.

QUINTANILHA, A. **Coluna Vertebral Segredos e Mistérios da Dor**. Porto Alegre, RS. Editora AGE LTDA. 2002. Disponível em:< [https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=0V-Ve9yx0czwC&oi=fnd&pg=PA11&dq=hecimento+da+coluna+vertebral+humana+&ots=tBnoQMvsY3&sig](https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=0V-Ve9yx0czwC&oi=fnd&pg=PA11&dq=hecimento+da+coluna+vertebral+humana+&ots=tBnoQMvsY3&sig>)>. Acesso em: 30 jun. 2017.

RUBA, Jr., P. A. Scientific literacy: The decision is ours. In: J. Staver (Ed), AETS Yearbook. **Analysis of the secondary school science curriculum and directions for action in the 80's**. Columbus: Ohio: AETS, 1982. p. 4-13.

SANTOS, W. B. **A educação Sexual no contexto de biologia**. São Paulo: Novas Edições Acadêmicas, 2015.

CAPÍTULO 6

ENSINANDO CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM POR MEIO DE DIÁRIOS AUTOBIOGRÁFICOS

Elis Regina da Costa¹

Maria Paulina de Assis²

Juliana Pereira de Araújo³

Dentre os cursos de licenciatura, a Educação do campo se constitui em uma das mais recentes conquistas dos movimentos sociais. Mais especificamente, a implantação do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão se concretizou a partir da publicação do edital de seleção Nº 2/2012 – SESU/SETEC/SECADI/MEC de 31 de agosto de 2012, divulgado na Portaria n.72, de 21 de dezembro de 2012 da SECADI e publicado no DOU edição n. 249, de 27 de dezembro de 2012, pela Secretaria de Educação Superior em parceria com a Secretaria de Educação Profissional e

¹ Psicóloga, Doutora em Educação: Educação pela UNICAMP- SP. Professora de Psicologia da Educação da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão (UFG/RC). Ex coordenadora dos cursos de Licenciatura em Educação do campo (2013-2014) e Pedagogia (2011-2012) Possui experiência na área de Aprendizagem e Desenvolvimento, atua nos seguintes temas: crenças de autoeficácia, ensino de estratégias de aprendizagem e motivação escolar. elisufg@gmail.com

² Psicóloga, Doutora em Educação: Currículo pela PUC-SP. Professora de Psicologia da Educação da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão (UFG/RC). Coordenadora de projetos de pesquisa e extensão sobre formação de professores para o uso das TIC, inclusão digital e letramento digital. E-mail: paulina@ufg.br

³ Pedagoga, Doutora em Educação pela UFSCAR – SP. Professora de Sociologia da Educação, Fundamentos Filosóficos, socio-históricos da Educação e Didática, da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão (UFG/RC). É professora do Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado em Educação. Tem se dedicado a pesquisar a educação (escolar e não escolar) sobretudo na dimensão sociológica tendo particular interesse por temas como Juventude e Educação, Pós modernidade e Educação, extensão universitária, Desenvolvimento profissional da docência. E-mail: juliana.barrado@gmail.com

Tecnológica e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Este edital convidava as instituições federais de educação superior a ofertar o curso ou ampliar as vagas nas licenciaturas já existentes. O PROCAMPO foi criado para apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência na segunda etapa do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1º ao 3º ano), de maneira regular e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos em áreas de conhecimento escolar relacionada à especificidade das Ciências da Natureza. Neste sentido, o propósito do curso era oferecer educação superior, de qualidade, atendendo as especificidades do Programa – PROCAMPO: Pensar a Educação Básica do Campo, com o propósito de preparar futuros educadores para atuar na segunda etapa do ensino fundamental e ensino médio em escolas localizadas no campo.

Tal formação visa atender a demanda do campo, possibilitando formar futuros docentes sob a perspectiva da filosofia e preceitos do campo, valorizando seu ritmo, sua cultura e sua educação. A escolha pela habilitação em ciências da natureza se justifica, tanto pela exigência de atender o edital como pela escassez desta na região na qual se localiza, à UFG Regional Catalão. Ao se fazer uma retrospectiva histórica constata-se que os povos do campo vivenciam uma exclusão da educação fundamental, média e superior. Para Arroyo (2004) a educação básica tem que ser vinculada aos direitos, e é por isso que, esta educação deve chegar até o trabalhador do campo. Para o autor o “movimento social representa uma nova consciência do direito à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação” (ARROYO, 2004, p.72). Diante desta discussão se faz imprescindível pensar em uma prática pedagógica, em uma estrutura es-

colar e em uma escola que consiga promover este direito à educação básica (ARROYO, 2004).

A estratégia pedagógica do curso está estruturada e se articula à dinâmica da pedagogia da alternância (Tempo Universidade e Tempo Comunidade como princípio básico do curso). Assim, as estratégias definem-se na valorização das vivências socioculturais dos estudantes por meio do uso de metodologias que promovam o intercâmbio entre formação e experiência de vida no Campo. A estrutura pedagógica organizada nos moldes e fundamentos da Pedagogia da Alternância objetiva desenvolver ações que estimulem a relação sistemática da teoria-prática-teoria construída no ambiente de vivência/origem do acadêmico. O sistema de alternância, na permanência do estudante na universidade e a interação com o seu espaço de atuação, permite o intercâmbio e a socialização de atividades multidisciplinares no processo de formação. Tanto o tempo-universidade quanto o tempo-comunidade dar-se-ão na perspectiva da pedagogia da alternância, incluindo o uso de ferramentas tecnológicas, com a finalidade de direcionar e acompanhar diferentes atividades ao longo do curso. O curso de Licenciatura em Educação Campo, Habilitação em Ciências da Natureza – ProCampo - na UFG Regional Catalão foi implantado no ano de 2013, e conta atualmente (ano 2017) com sete turmas.

Teorias de aprendizagem

Professores ensinam e alunos aprendem, ou, pelo menos, é assim que deveria ser. Muitas vezes escolhemos formas de ensinar pautados nas nossas experiências como alunos, copiando, de certa maneira, as estratégias didáticas utilizadas pelos nossos professores. Também é comum a aprendizagem dos saberes docentes por meio de contato com colegas, compartilhando maneiras de ensinar que são bem sucedidas, no mais das vezes, informalmente, na

sala dos professores. A forma como se ensina nem sempre está clara para os professores, muitos nem se dão conta se há uma orientação filosófica fundamentando as escolhas de métodos e técnicas de ensino, ou se estas são pautadas em alguma teoria da educação. Aprender a ensinar é uma ação que ocorre na prática, desta forma nossos alunos é que nos ensinam como devemos ensiná-los. Entretanto, nesta prática há referenciais explicativos para as decisões feitas sobre maneiras de ensinar, e, mesmo não estando claras, elas estão lá. E é a psicologia da educação quem vai dar conta de explicar sobre teorias que fundamentam as ações educativas.

Preocupações com questões relacionadas ao campo da Psicologia da Educação já existiam desde os filósofos gregos. Platão expressou sua preocupação em relação à criança, recomendava que se tomasse cuidado para que ela não fosse corrompida pelos adultos. Os fundamentos da pedagogia moderna surgem com Rousseau, em *O Emílio*, obra que influenciaria outras tantas. Saindo do círculo europeu, onde as preocupações com a Psicologia da Educação se apresentavam até o final do século XIX, àquela época surgem nos Estados Unidos os trabalhos de William James sobre o pragmatismo, obra que influenciaria o filósofo John Dewey, para quem a educação deveria se dar pela experiência.

A Psicologia da Educação propriamente dita surge em 1903 com o lançamento do livro de Thorndike, sendo que logo depois este autor publica outros trabalhos consolidando a fundação da Psicologia da Educação⁴ (Goulart, 1987). É interessante observar as preocupações de Thorndike há mais de um século, pois são questões muito

⁴THORNDIKE, Edward Lee (Ed.). **Heredity, Correlation and Sex Differences in School Abilities: Studies from the Department of Educational Psychology at Teachers College, Columbia University**. Macmillan, 1903.

THORNDIKE, E. L. (1914). *Educational psychology*, Vol. 3. **Mental work and fatigue and individual differences and their causes**, 1914

atuais presentes nas discussões sobre educação. Nessas suas obras, segundo Goulart (1987), o autor coloca à disposição todos os conhecimentos relativos à Psicologia da Educação até aquele momento. Enquanto Dewey se preocupava com a educação, Thorndike se preocupava com aspectos da aprendizagem.

A partir de 1930 a Psicologia da Educação se estabelece com pesquisa sobre métodos de ensino, experimentos sobre aprendizagem feitos em laboratórios, medidas de inteligência, ensino programado, dentre outras áreas.

A Psicologia da Educação busca trazer conhecimentos de outras áreas da Psicologia para o campo da educação, focando nos atores do processo educativo. Desta forma, as áreas da aprendizagem, desenvolvimento humano, inteligência, relacionamento interpessoal, são temas afetos à Psicologia da Educação. No presente trabalho o foco está na aprendizagem.

As formas de aquisição de conhecimento são objeto de pesquisa importante dentro dos temas da epistemologia. Como o ser humano consegue passar de um patamar de conhecimento para outro mais complexo, mais amplo, de maior valor? São muitas as teorias da aprendizagem e pode-se dizer que cada uma delas tem influências de crenças e pensamentos filosóficos distintos. Considerando a pesquisa relatada, neste trabalho foram escolhidas três teorias para consideração: o comportamentalismo de Skinner, a epistemologia genética de Piaget e a aprendizagem centrada no aluno proposta por Rogers.

Segundo Ostermann e Cavalcanti (2010) no Brasil a influência do tecnicismo na educação tem origem nos anos 1950 e 60, visando trazer para a escola modelos de racionalização do sistema de produção capitalista. Dentro desta tendência toma força a introdução do comportamentalismo na psicologia da educação. O comportamentalismo proposto por Skinner tem em sua essência a busca

de modificação do desempenho, e ensinar é organizar as condições estimuladoras do ensino. Ou seja, o ensino é um processo de condicionamento pelo reforçamento das respostas esperadas em determina prática educativa. Trata-se o behaviorismo de um modelo diretivo de ensino, que visa o controle do comportamento individual diante de objetivos preestabelecidos.

Skinner propõe o estudo científico do comportamento, que visa aumentar o controle das variáveis que afetam o organismo, para tal tem-se que descobrir quais fatores regem as reações do organismo que aprende. Nesta concepção, o comportamento aprendido é uma resposta a estímulos externos, controlados por meio de reforços que ocorrem com a resposta ou após a mesma: “se a ocorrência de um comportamento operante é seguida pela apresentação de um estímulo (reforçador), a probabilidade de reforçamento é aumentada”(Ostermann e Cavalcanti, 2010, p. 21)

Objetivos devem ser definidos claramente, assim como os resultados esperados de certa situação de aprendizagem, assim, a aprendizagem é garantida por um planejamento, por uma programação; o professor deve fixar os comportamentos iniciais e os que devem ser apresentados ao final do processo. Como o foco é nos comportamentos exteriorizados, a exibição do comportamento esperado é tido como aprendizagem, fonte de crítica dessa abordagem. Outra crítica a essa abordagem é a desconsideração dos aspectos emocionais que podem influenciar na aprendizagem.

O behaviorismo de Skinner proporciona as bases para a tecnologia educacional, que enfoca o planejamento do ensino de maneira detalhada, a instrução programada e a fundamentação para projetos de design instrucional baseados em computadores.

A epistemologia genética de Piaget uma teoria sobre desenvolvimento cognitivo. Piaget acreditava que os

indivíduos caminham de níveis de conhecimentos menores para outros maiores, sendo que essa caminhada pode ocorrer durante toda a vida de uma pessoa. A sua teoria denominada Epistemologia Genética trata da construção do conhecimento, desde a sua gênese até estados mais adiantados, em um percurso com etapas sucessivas ao longo da vida. Piaget fez suas pesquisas sobre a construção do conhecimento utilizando observações e entrevistas, tendo sido o seu método denominado de abordagem clínica, o que difere, sensivelmente, do comportamentalismo.

Para Piaget, o conhecimento ocorre quando o sujeito entra em contato com o objeto a ser conhecido, sendo necessário que o sujeito aja sobre esse objeto. Nessa perspectiva

[...] temos, primeiramente, a existência de algo que impulsiona o Sujeito Epistêmico em direção ao Objeto. Estando em níveis diferentes, como se houvesse um desequilíbrio entre eles, o Sujeito é naturalmente atraído pelo Objeto, como que para superar o desnível em que se encontram. O Objeto exerce pressão perturbadora sobre o Sujeito, contribuindo para fornecer-lhe motivação interna e criar seu envolvimento pessoal com o Objeto, do que resulta o impulso para a ação. Em segundo lugar, temos a atividade do Sujeito, que se traduz propriamente em atitudes de busca, desvendamento, pesquisa, enfim, ação sobre o Objeto a ser conhecido (CUNHA, 2015, p. 61).

Levada à situação de sala esta afirmação significará que o aluno deve ser “despertado para a relevância do que vai ser ensinado” (Cunha, 2015, p. 64), desta forma, o professor deverá utilizar estratégias que levem o aluno a se motivar para as tarefas propostas em sala de aula, mas não se trata de qualquer motivação: deve haver uma ligação entre os interesses pessoais do aluno e o conteúdo oferecido. O aluno deve ter um papel ativo no processo de aprendizagem. Para que a aprendizagem ocorra, segundo a epistemologia proposta por Piaget, ocorrem três processos: assimilação, acomodação e equilíbrio, na relação do

indivíduo com o meio ambiente.

Por meio de referenciais já conhecidos, o Sujeito imprime ações sobre o Objeto com a finalidade de conhecê-lo, procurando desvendá-lo. Por meio de esquemas cognitivos o Sujeito faz, então, a assimilação desse Objeto, que se permite conhecer.

Todo esquema de assimilação é construído e toda abordagem à realidade supõe um esquema de assimilação. Quando a mente assimila, ela incorpora a realidade a seus esquemas de ação, impondo-se ao meio. Muitas vezes, os esquemas de ação da pessoa não conseguem assimilar determinada situação. Neste caso, a mente desiste ou se modifica (OSTERMANN; CAVALCANTI, 2010, p.).

No processo de acomodação ocorre a construção de novos esquemas, o Sujeito se modifica por causa do exercício de assimilação. Assim, o sujeito chega a um estado de equilíbrio entre Sujeito e Objeto, temporário, chamado por Piaget de equilibração, por se tratar de parte de um processo e não um resultado pronto e final. Ao ser novamente desequilibrado, por novas situações de desafio a novos conhecimentos, rompe-se o equilíbrio, com o início de uma nova assimilação. Assim, se dá o processo de aquisição de novos conhecimentos: sucessivas situações de assimilações, acomodações, mais conhecimento, novos desequilíbrios...e assim por diante.

Para que haja aprendizagem de novos conteúdos, pensando na educação formal, em sala de aula, o professor ensina ao provocar o desequilíbrio na mente da criança; esta vai procurar o equilíbrio, e assim se reestrutura cognitivamente, ocorrendo, e assim, a criança aprende.

Segundo Vasconcelos et al (2003, p. 17), as concepções trazidas pelo construtivismo “tiveram forte impacto ao nível do ensino das ciências, nomeadamente a noção de que as pré-concepções orientam e determinam a compreensão dos alunos”. No ensino da Física, segundo Ostermann e Cavalcanti (2010) a utilização pelo professor de

metodologias ativas, que enfatizam a pesquisa espontânea da criança ou do adolescente pode ser um bom exemplo de uso do desequilíbrio, pois em trabalhos práticos nos quais conteúdos devem ser reconstruídos pelo aluno e não simplesmente transmitidos. Na construção do conhecimento matemático, para Nogueira (2005, p. 84), “é fundamental entender como se aprende e mais do que isso, é preciso estabelecer as relações entre os aspectos cognitivos e a didática da matemática”. No ensino das Ciências, como proposto por Vasconcelos et al (2003) será interessante o professor usar métodos como a simulação de problemas, com apoio das tecnologias digitais, e, ainda, propor trabalhos de grupos cooperativos.

Assim se confirma a apropriação da adoção da epistemologia genética de Piaget como base teórica para a escolha de métodos e estratégias de ensino das ciências. E a Psicologia da Educação deveria ser “mais significativa e clara para os educadores e mais dirigida para o seu objetivo primeiro, que é a compreensão do desenvolvimento da aprendizagem e do ensino em situações escolares”. (Brito, 2001, p. 49)

A concepção humanista de Rogers é tida como pertencente à terceira força da psicologia. Sua proposta de aprendizagem significativa coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem e o professor atuando como facilitador deste processo. Outro aspecto essencial da abordagem rogeriana é que o aluno vai produzir um conhecimento baseado na experiência, de maneira criativa, autônoma, com significado.

Diferentemente de outros teóricos, Rogers (1977, 1978) não foca sua proposta teórica sobre aprendizagem no processo ou nos métodos, mas, sim, na pessoa que aprende. Ele afirma que a aprendizagem deve ser significativa para quem aprende, que deve fazer sentido; assim, além do aspecto cognitivo, o emocional também é importante. O aprendiz deve se envolver, ter prazer em aprender.

Como as propostas de Rogers para a aprendizagem significativa chocam-se com o sistema de ensino, ele propõe que sejam criadas alternativas para o relacionamento interpessoal em sala de aula, para a obtenção de um clima favorável que facilite o processo de aquisição do conhecimento pelos alunos.

Rogers propõe o conceito de aprendizagem significativa, para a qual apresenta alguns pressupostos como: “Os seres humanos têm natural potencialidade para aprender” (ROGERS, 1978, p. 159). As pessoas têm curiosidade sobre o ambiente em que vivem, porém, a escola entorpece esta curiosidade. Desejamos aprender, mas a aprendizagem significativa além de envolver prazer, envolve também sofrimento que pode estar relacionado a situações de aprendizagens anteriores. Entretanto, é papel do professor descobrir maneiras de libertar os alunos de situações de ansiedade, dor e sofrimento, despertando neles o desejo de aprender e descobrir coisas novas, ampliar suas experiências. Pois, de acordo com Rogers (1977, 1978), só se aprende significativamente aquelas coisas que estão relacionados aos nossos interesses, aos nossos objetivos, que nos fazer crescer como indivíduos.

Rogers também enfatiza a importância de se promover a aprendizagem experiencial, por meio de problemas práticos, relacionados a pesquisa, de maneira que envolva o aprendiz, que desperte sua curiosidade. Mas é imprescindível que o aluno participe de maneira responsável de seu processo de aprendizagem, não há como delega-la ao professor, assim a aprendizagem deve ser auto iniciada, o aprendiz deve envolver seus sentimentos e sua capacidade intelectual, deve envolver-se visceralmente em suas atividades, assim ele fará sua própria aprendizagem. “A aprendizagem socialmente mais útil, no mundo moderno, é a do próprio processo de aprendizagem, uma contínua abertura à experiência e à incorporação, dentro de si mesmo, do processo de mudança” (ROGERS, 1978, p. 164).

Na concepção de aprendizagem centrada no aluno, o professor tem o papel de facilitador e seu papel é de estabelecer um clima de confiança no grupo de alunos. O facilitador foca sua atenção aos propósitos individuais dos alunos e do grupo como um todo, podendo “permitir a diversidade de propósitos, contraditórios e complementares, no relacionamento uns com os outros”. (ROGERS, 1978, p. 165). Ele deve empenhar-se na organização da situação de aprendizagem e disponibilizar recursos como de textos, outros materiais, estratégias de ensino diversificadas, sendo ele próprio considerado como recurso à disposição dos alunos.

Correspondendo às expressões do grupo, na aula, o facilitador aceita, a um tempo, o conteúdo intelectual e as atitudes emotivas, e se esforça por dar a cada aspecto o grau de realce que lhe é emprestado pelo grupo ou pelo indivíduo. Na medida em que for autêntico... aceita racionalizações e intelectualizações, tanto quanto sentimentos profundos e realmente pessoais. Quando se estabelece o clima de receptividade, em aula, o facilitador está apto a se tornar, progressivamente, um aprendiz participante, um membro do grupo, exprimindo suas opiniões como as de um entre outros indivíduos. Toma a iniciativa de compartilhar com o grupo, tanto seus sentimentos quanto suas ideias, de modo a não exigir nem impor, mas simplesmente a representar uma participação pessoal que os alunos podem acolher ou recusar (ROGERS, 1978, p. 165-166).

Para Rogers (1977, 1978) a aprendizagem deve ser autêntica, significativa, deve levar ao crescimento pessoal, espontânea, auto iniciada, duradoura. Para que isso ocorra é necessário que o professor tenha uma postura diferenciada com relação a suas crenças sobre o ensino, que tenha uma postura autêntica, sincera, que valorize e confie no grupo de alunos, que seja empático, colocando-se no lugar do aluno e compreendendo suas dificuldades e seus anseios. Enfim, o professor deve ser o facilitador da aprendizagem de seus alunos. Assim se consegue uma aprendizagem significativa.

Concepções de aprendizagem

Nas últimas décadas, a formação docente foi entendida sob a ótica de um processo constante e permanente, em que a formação inicial se constitui como parte essencial do desenvolvimento profissional do futuro educador. A prática e o processo reflexivo são primordiais na formação inicial e continuada de futuros docentes. As discussões a respeito da formação de professores envolvem diferentes áreas que acreditam poder contribuir de maneira significativa, para a melhoria da qualidade do ensino (Guerra, 2000; Larocca, 2000; Costa, 2005). A psicologia se constitui como uma das áreas de conhecimento que buscam oferecer subsídios para o contínuo aperfeiçoamento dos educadores e sua prática pedagógica. A proposta da disciplina se vincula a ensinar os alunos a compreender, observar e saber intervir nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, os quais são investigados sob diversas óticas, dependendo do sistema teórico que é utilizado. A ementa da disciplina psicologia da educação I visa ensinar as teorias do Comportamentalismo, Humanismo e Cognitivismo.

Como forma de se trabalhar os fundamentos do que vem a ser e os fatores que permeiam o desenvolvimento e a aprendizagem segundo estas abordagens, optou-se por trabalhar os conteúdos com o suporte de diários autobiográficos, nos quais os alunos deveriam responder e se posicionar sobre as concepções de aprendizagem defendidas por determinada Abordagem teórica. Um dos assuntos mais investigados na área da Psicologia desde sua fundação como área de estudo. Os diferentes conceitos do que vem a ser aprendizagem sofre variações conforme o olhar do pesquisador sobre esse processo. Apesar disso, há uma definição consensual entre os autores, de acordo com Moreira (2011, p. 12) “uma teoria de aprendizagem é uma construção humana para interpretar

sistematicamente a área de conhecimento que chamamos aprendizagem". Devido à dificuldade de se investigar diretamente a ocorrência da aprendizagem, ela é pesquisada e deduzida mediante a investigação de seus efeitos sobre o comportamento.

Concepções de aprendizagem referem-se a sistemas coerentes de conhecimento e crenças sobre Aprendizagem e fenômenos relacionados à aprendizagem (Marshall et al., 1999; Tsai, 2009; Vermunt & Vermetten, 2004). Mais especificamente, as concepções de aprendizagem podem incluir desde o conceito que uma pessoa possui até a referência a objetivos, atividades, estratégias, tarefas e processos. Tsai (2009) aponta que, as concepções de aprendizagem influenciam as crenças e as interpretações das experiências bem como impacta nos resultados alcançados na aprendizagem.

A ideia de que a aprendizagem é uma experiência padrão bem definida em todas as culturas foi desafiada por pesquisas que indicam que as concepções de aprendizagem dos estudantes diferem (Jones, 2008). Purdie, Hattie e Douglas (1996) investigaram concepções de aprendizagem de estudantes, enquanto os alunos australianos mostraram uma visão de aprendizagem mais restrita ao ambiente escolar, os japoneses conceituaram a aprendizagem de maneira mais ampla e relacionada a comunidade. Boulton-Lewis et al. (2004) encontraram diferenças nas concepções de aprendizagem entre alunos universitários australianos indígenas e não indígenas, a aprendizagem foi interpretada como aumento no conhecimento, memorizar e reproduzir, na aplicação e na compreensão. Abhayawansa e Fonseca (2010) examinaram concepções de universitários do Sri Lanka e da Austrália, os primeiros relataram crenças sobre aprender centrado na figura do professor e nos alunos respectivamente. Pesquisa realizada por Jones (2008) encontrou que, estudantes asiáticos acreditam que aprender vai além da transferên-

cia, envolvendo emoções, sentimentos intuitivos, espiritualidade, moralidade e habilidades sociais. Já estudantes ocidentais, relacionam o aprender como algo a ser construído, só tendo validade do ponto de vista científico. Há uma escassez de pesquisas sobre este tema em países orientais, e as investigações representam dados de alunos da América do norte, poucas pesquisas investigaram alunos da América do Sul.

Pesquisa realizada no Brasil por Crabtree e Sapp (2004) demonstrou a visão de aprender com o enfoque não limitado a um ambiente de aprendizagem formal, mas como um processo na vida cotidiana, que ocorre a partir de uma relação social, emocional e física entre docente e aluno.

Mais precisamente, a presente investigação parte da seguinte hipótese: as narrativas autobiográficas utilizadas dentro da proposta de um diário, se caracterizam como ferramenta que modificaria as concepções de aprendizagem de alunos do curso de licenciatura em Educação do campo. Neste sentido, de um ponto de vista exploratório, o presente estudo possui como objetivo verificar concepções iniciais de aprendizagem e possíveis modificações como decorrência das relações construídas entre as teorias estudadas sobre o conceito do que é aprender subsidiadas pelos arcabouços teóricos das Teorias Comportamentalista de Skinner, Humanista de Carl Rogers e Epistemologia genética de Piaget e os contextos pessoais de aprendizagem e desenvolvimento vivenciados pelos alunos em seus diários autobiográficos, no curso de licenciatura em Educação do campo da UFG Regional Catalão.

Outro propósito foi investigar se o diário autobiográfico proposto na disciplina conseguiu promover junto aos alunos relações entre os arcabouços teóricos das Teorias Behaviorista e Rogeriana e os contextos pessoais de aprendizagem e desenvolvimento vivenciados pelos alunos do Curso de formação em educação do campo.

Vale esclarecer que, o uso do diário autobiográfico visava promover junto aos estudantes do curso, ressignificação de sua própria história de vida, produzindo conhecimento durante o trabalho da escrita de si, articulando dimensões objetivas e subjetivas. Optou-se pelas narrativas autobiográficas como forma de se promover a mediação entre reflexão pessoal e aprendizagem de alunos da educação do campo a fim de articular teoria, prática e formação para a docência.

Método

Para esse estudo, que procurou caracterizar as concepções de aprendizagem de alunos do curso de Licenciatura em Educação do campo, a amostra contou com a participação de vinte e dois (22) alunos universitários, que frequentavam o segundo período do curso. Em relação à distribuição de gênero, 20 (91%) eram do sexo feminino e dois (9%) do masculino. Estes alunos estavam matriculados (as) na disciplina de Psicologia da Educação I da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, os quais assistiram aulas entre os meses de agosto a novembro de 2014. Os alunos possuíam entre 21 e 70 anos de idade, todos estavam cursando à graduação em Educação do campo, um (1) já possuía o curso superior na área de Engenharia. Somente quatro residiam em Catalão, o restante da turma (13) residiam ou em cidades vizinhas à Cidade de Catalão ou no campo (6).

Com o objetivo de caracterizar as concepções de aprendizagem dos participantes foram-lhes colocada a seguinte questão aberta no primeiro e ultimo dia de aula: "O que é aprender?" Na coleta, os alunos foram informados da inexistência de respostas certas ou erradas, a confidencialidade e a voluntariedade. No primeiro e último dia de aula, da disciplina de Psicologia da Educação solicitou-se aos alunos que relatassem por escrito suas con-

cepções sobre o que é aprendizagem. No transcorrer do semestre, a ementa trabalhada junto a turma incluía as teorias de aprendizagem e desenvolvimento de Skinner, Rogers e Piaget. Neste sentido, os diferentes conceitos e tipos de aprendizagem foram trabalhados na disciplina de Psicologia da Educação por meio de diários auto biográficos. As respostas dos participantes foram estudadas por meio da análise de conteúdo.

Instrumento - Diário autobiográfico

A metodologia da memória autobiográfica foi desenvolvida dentro da proposta de um diário, na disciplina de Psicologia da Educação, escritas no transcorrer de um semestre. Na disciplina de Psicologia da Educação, o aluno deveria primeiramente relatar sua história de vida, e posteriormente, relacionar suas experiências de vida escolar e não escolar, em perguntas estruturadas pela professora da disciplina direcionadas aos conceitos de três teorias de aprendizagem e desenvolvimento: behaviorista de Skinner, Humanista de Carl Rogers e Epistemologia Genética de Jean Piaget. Primeiramente, no diário solicitou-se aos alunos que descrevessem sua história de vida, fazendo um relato desde seu nascimento, infância, adolescência, entrada da vida adulta, assinalando os fatos mais marcantes destas fases de desenvolvimento. Na parte relacionada à Teoria Behaviorista solicitou-se o relato de situações vivenciadas pelo aluno em sua trajetória escolar que lembrassem ou se remetessem aos conceitos de reforço positivo, reforço negativo, extinção, punição e generalização segundo Skinner. A questão da liberdade e da autonomia das escolas humanistas foram discutidas dentro do contexto da teoria Rogeriana com perguntas como: "Qual a escola dos seus sonhos" e "Qual a sua estrela?", explorando vivências de práticas de ensino com professores humanistas e sua visão emancipatória e transformadora. Na con-

strução dos conceitos de Piaget, solicitou-se a descrição de episódios pessoais de aprendizagem relacionados ao início da aprendizagem da leitura e escrita, e a identificação no exemplo pessoal de aprendizagem, os fatores apontados por Piaget para que ocorram a aprendizagem e o desenvolvimento.

Resultados e discussão

Vale lembrar que, a presente pesquisa buscou verificar as concepções iniciais de aprendizagem e possíveis modificações como decorrência das relações construídas entre as teorias estudadas sobre o conceito do que é aprender subsidiadas pelos arcabouços teóricos das Teorias Comportamentalista, Humanista e da Epistemologia genética de Piaget e os contextos pessoais de aprendizagem e desenvolvimento vivenciados pelos alunos em seus diários autobiográficos, no curso de licenciatura em Educação do campo. A partir da escrita de um diário pessoal, o propósito era usar a narrativa autobiográfica como uma ferramenta de reflexão e aprendizagem, já que a estrutura das perguntas procurava fazer o aluno relacionar a sua história de vida com os conceitos tratados em cada teoria.

Para determinar a influência da narrativa autobiográfica na aprendizagem do que é aprender, levantou-se a hipótese de que a utilização das narrativas autobiográficas seria um instrumento que promoveria maior compreensão por parte de alunos de um curso de formação de professores, do que é aprender. Neste sentido, realizou-se uma análise de conteúdo das respostas dos alunos antes (pré disciplina) e depois (pós disciplina). Assim sendo, realizou-se uma análise de conteúdo das respostas dos alunos, e surgiram as seguintes categorias: A aprendizagem foi descrita pelos alunos em termos de: 1) não definiu, 2) novo/aumento de conhecimento, 3) aquisição de conhecimento, 4) compreensão, 5) processo de desenvolvimento cogniti-

vo/humano e 6) modificação de ideias/conhecimento em função da vivência da experiência social/ interação com o outro. Ashong e Commander (2017) encontraram categorias semelhantes a essas em seu estudo sobre concepções de aprendizagem de alunos brasileiros e nigerianos residentes nos Estados Unidos.

Análise comparativa das concepções no início e final do semestre

Primeiramente fez-se uma análise qualitativa das respostas, tais dados são demonstrados na tabela abaixo, na qual são discriminadas as categorias de respostas relacionadas as concepções de aprendizagem de cada aluno no início e no final da disciplina de Psicologia da Educação I.

Tabela 1. Análise comparativa das concepções de aprendizagem no início e final do semestre.

Partic	Início Categorias	Final Categoria
1	Compreensão	Aquisição
2	Aquisição	Aumento
3	Processo - Compreensão- Aquisição	Processo - Interação - Aquisição
4	Processo - Modificação	Processo modificação
5	Compreensão	Não definiu
6	Aumento - Interação	Aumento
7	Processo - Aumento – Interação	Aquisição - processo
8	Não definiu	Processo
9	Aumento	Processo - Interação
10	Compreensão - Processo	Compreensão - Processo
11	Não definiu	Aquisição- Processo - Interação
12	Interação	Aquisição - Processo - Interação

continua

Tabela 1. Análise comparativa das concepções de aprendizagem no início e final do semestre.

conclusão

13	Processo - Aquisição	Processo - Aumento
14	Aquisição- Compreensão - Processo	Aumento - Processo
15	Processo	Modificação
16	Interação	Interação - Processo - Modificação
17	Processo	Processo - Modificação
18	Processo	Processo - Aquisição – Aumento
19	Aquisição	Compreensão - Modificação
20	Não definiu	Modificação
21	Aquisição	Aumento
22	Modificação	Aquisição – Interação

Fonte: Autores.

A primeira categoria que surgiu foi não definição do que é aprender, esta categoria incluiu respostas onde o sujeito relatou o que é aprender de maneira descontextualizada/incompleta; Exemplos desta categoria pode-se notar nos sujeitos oito (8), onze (11) e vinte (20):

Aprender é estar em sintonia com o mundo, é viver em constante movimento;

O conhecimento por um curso superior possa me proporcionar;

Aprender para mim é buscar cada dia mais um nova aprendizado, porque a nossa vida é assim cheia de aprendizagem e experiência.

Tais respostas surgiram somente no início da disciplina, caracterizando falta de conhecimento sobre o tema. Percebe-se que após o estudo dos conteúdos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pelos teóricos, os três participantes ampliaram suas definições, pois

seu conceito de aprendizagem no final da disciplina estava contida em três categorias, exemplos de respostas no final da disciplina:

Aprender é adquirir conhecimento na família, na escola e na sociedade em que vivemos;

A segunda categoria que surgiu foi aprendizagem como aumento/armazenamento e ampliação do conhecimento, Esta concepção de aprendizagem pressupõem uma natureza quantitativa, referindo-se ao acúmulo de conhecimento. Os participantes seis (6) e nove (9) no início da disciplina definiram aprendizagem como aumento. Já no final da disciplina, o sujeito seis manteve-se na categoria aprendizagem como aumento e participante nove (9) houve avanço em suas conceituações envolvendo a noção de aprendizagem como um processo e a importância da interação com mediadores como uma forma de aprender. Exemplo deste tipo de resposta:

Começamos a aprender e ter educação através de nossos pais, é nosso primeiro contato com o meio social...

Os professores são de grande importância nesse processo.

A terceira categoria que surgiu foi a compreensão da aprendizagem como aquisição de conhecimento, percebe-se nesta resposta um início de definição do processo de aprendizagem, que acontece primeiramente via aquisição das informações, seguida de construção de conhecimento. Contudo, não basta adquirir informações, faz-se necessária a construção interna do conhecimento. Cinco sujeitos passaram da categoria pré-aprendizagem como aquisição para outras categorias no pós conteúdo, como aumento, processo e modificação. Exemplo da passagem desta conceituação pode ser visto no conceito pré e pós do sujeito (13) treze:

*(Pré) aprender é buscar e adquirir conhecimento.
(Pós) aprendizagem é um processo constante na nossa vida, nós seres humanos somos passíveis de assimilar e acomodar novas experiências ao longo da vida;*

A quarta categoria que surgiu na análise de conteúdo foi a concepção de aprendizagem como compreender/entender/conhecer informações. Os comentários de exemplo incluem:

E entender, compreender, o que o outro explica, sentir-se completo com a explicação. Ficar atento a quem está explicando, reconhecer o esforço e a habilidade de quem explica para passar o que sabe e o que entende para quem ouve (1)

Aprender como um processo de desenvolvimento humano, cognitivo, social e emocional foi a quinta categoria que apareceu nas respostas dos participantes. Esta concepção de aprendizado é caracterizada pela crença de que a aprendizagem ocorre fora da escola e outras configurações educacionais formais. Os participantes expressaram isso, eles acreditam que a aprendizagem ocorre predominantemente fora da escola. Além disso, eles veem a vida, desde o nascimento até a morte, e as experiências como um processo de aprendizagem. Eles fizeram declarações como:

A aprendizagem é um processo que acontece durante toda a vida.

Desde o momento em que nascemos até quando morreremos.

Existe até um ditado que diz o seguinte: “a gente aprende, aprende e morre sem saber”.

A última categoria que surgiu diz respeito a aprendizagem como modificação devido a experiência e interação social, exemplos deste tipo de resposta foi:

Aprender na minha concepção de vida é tudo que vem proporcion-

ar conhecimentos, experiências com a finalidade de enriquecimentos, tornando-nos capaz de sermos pessoas mais humanas.

Todos os dias estamos aprendendo, mesmo nas pequeninas coisas porque são essas coisas simples que nos dão oportunidades de crescermos como pessoas.

Do ponto de vista das categorias citadas antes e depois da escrita dos diários, percebe-se que os três (3) alunos que não souberam definir ou definiram o que é aprender de maneira descontextualizada/incompleta no início do semestre, após a experiência da escrita dos diários foram capazes de conceituar aprendizagem como um processo de desenvolvimento, aquisição e modificação do conhecimento, que ocorre a partir da interação com o outro. Neste sentido levanta-se a hipótese de que, os diários autobiográficos atuaram como mediadores na internalização de concepções mais apuradas sobre o tema aprendizagem.

Os dados coletados ainda podem ser analisados do ponto de vista quantitativo, a partir da análise das categorias no início e final do semestre.

A análise quantitativa apresentou um aumento nas categorias de análise no início e final da disciplina. As categorias citadas na pré disciplina eram trinta e uma (31), e na pós disciplina foi trinta e oito (38). Como cada participante poderia definir aprendizagem em mais de uma categoria, pode-se afirmar mais uma vez, baseado nos dados que, os diários autobiográficos ampliaram o repertório de conhecimentos que se refere ao conceito do que vem a ser aprendizagem para os estudantes do curso de educação do campo.

Tabela 1 - Análise quantitativa das categorias surgidas no início e final da disciplina de Psicologia da Educação, relativas à pergunta o que é aprender.

Categorias	Início		Final	
	N	%	N	%
Não definiu	3	9,7	0	0
Aumentar	3	9,7	6	15,8
Adquirir	6	19,4	7	18,4
Compreender	5	16,1	1	2,6
Processo	9	29	13	34,2
Modificação/interação	5	16,1	11	28,9
	31	100	38	100

Fonte: Autores.

As concepções de aprendizagem que emergiram a partir do trabalho com os diários autobiográficos indicaram a consciência dos alunos da aprendizagem como um processo de modificação decorrente de experiências sociais/culturais permeadas pela interação social. Emergiu também a descrição das experiências de aprendizagem não circunscrita somente a ambientes formais, como a escola, mas incorporada no cotidiano, durante o ciclo vital de desenvolvimento do indivíduo. Tais resultados são semelhantes aos encontrados em alunos brasileiros e nigerianos residentes nos Estados Unidos por Crabtree e Sapp (2004), Iyamu e Ukadike (2007). Tais dados demonstram que, independente do ambiente, o aprender continua sendo entendido como um processo não limitado à sala de aula. Ao visualizar a concepção de aprendizagem no início e final da disciplina, percebe-se que, a aprendizagem como compreensão sofreu um decréscimo, ao mesmo tempo a aprendizagem como processo e modificação em decorrência da experiência obteve um aumento expressivo.

Considerações finais

O propósito de se utilizar as narrativas autobiográficas na formação de professores era promover entendimento das dimensões objetivas e subjetivas dos participantes, no sentido de organizar e desorganizar o mundo interno e externo, resgatar o passado que interfere no presente e projetar o futuro, conferindo sentido aos conteúdos estudados na disciplina. A escolha pelo diário dentro da proposta de uma narrativa autobiográfica foi baseado na necessidade de atuar com sucesso no desafio de ensinar alunos com perfis diversificados, com faixa etária mais avançada e possuidores de histórias de vida marcadas pela exclusão e autoconceito rebaixado.

Vale ressaltar que, o uso do diário auto biográfico serviu como uma prática pedagógica de sucesso junto aos alunos da educação do campo, alguns já distantes da escola há mais de 20 anos, neste sentido ele serviu como ferramenta que ajudou a promover uma articulação eficiente entre história de vida e conteúdos da disciplina de Psicologia da Educação. Mais especificamente, a escrita de diários autobiográficos, proporcionou a ampliação do conhecimento dos alunos sobre concepções de aprendizagem, e os aspectos sociais, culturais, cognitivos e emocionais de sua própria aprendizagem os quais foram refletidos e ressignificados, por meio do acesso e das relações construídas entre história de vida e teorias psicológicas. Neste sentido, os diários se constituem como um instrumento de investigação e formação, já que proporciona ao formador conhecimentos assim como das competências e habilidades desenvolvidas no transcorrer da trajetória escolar do discente.

REFERÊNCIAS

Abhayawansa, S.; Fonseca, L. Conceptions of learning and approaches to learning: A phenomenographic study of a group of overseas accounting students from Sri Lanka. **Accounting Education: An International Journal**, 19 (5). 527-550, 2010. DOI: 1080/09639284.2010.502651

McLean, M. Can we relate conceptions of learning to student academic achievement? **Teaching in Higher Education**, 6, 399-413, 2001. DOI: 10.1080/13562510120061241

Purdie, N.; Hattie, J. Assessing students' conceptions of learning. **Australian Journal of Educational and Developmental Psychology**, 2, 17-32, 2002.

Purdie, N., Hattie, J.; Douglas, G. Student conceptions of learning and their use of self-regulated learning strategies: A cross-cultural comparison. **Journal of Educational Psychology**, 88(1), 87-100, 1996. DOI: 10.1037/0022-0663.88.1.87

Tsai, C. Conceptions of learning science among high school students in Taiwan: a phenomenographic analysis. **International Journal of Science Education**, 26(4), 2009.

Tsai, C.; Kuo, P. Cram. school students' conceptions of learning and learning science in Taiwan. **International Journal of Science Education**, 30(3). 353-375, 2008. DOI: 10.1080/09500690701191425

Vermunt, J. D.; Vermetten, Y. J. Patterns in student learning: Relationships between learning strategies, conceptions of learning, and learning orientations. **Educational Psychology Review**, 16(4), 359-384, 2004.

CAPÍTULO 7

GINCANA AMBIENTAL PARA CONSCIENTIZAÇÃO E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL: Estudo de caso em duas escolas rurais em Goiás e Minas Gerais

Cinthia Maria Felício¹

Carla Regina Amorim dos Anjos Queiroz²

Marlon Herbert Flora Barbosa Soares³

O meio ambiente precisa ser mais assistido e cuidado, pois o descaso com que vem sendo tratado, tem favorecido diversas alterações e preocupações quanto ao desequilíbrio ambiental. Dentre as alterações no ambiente, podemos citar as mudanças climáticas, poluição dos corpos d'água, o problema do descarte de resíduos sólidos, comprometimento da qualidade do ar e do solo, contaminação dos alimentos, entre outros. Todos estes fatores precisam ser pensados e melhor trabalhados nos centros de formação, tanto básica quanto superior.

Neste sentido a educação ambiental precisa ser estudada e os educadores que têm esta preocupação precisam buscar uma maior efetividade em suas ações no sentido de

¹ Licenciada e Bacharel em Química UFU(1996/1999), mestre e doutora em Química UFU/UFG (2000, 2011). Desde 2004 é professora do IFGoiano/Campus Morrinhos. Atua em cursos técnicos, nível médio e superior em química/ ensino de química. Desenvolve pesquisa com o lúdico no ensino de Ciências/Química e práticas Educativas na Educação Profissional e Tecnológica. E-Mail:cinthia.felicio@ifgoiano.edu.br.

² Licenciada e Bacharel em Química UFU(1996/1999), mestre em Química UFU (2001), Doutora em Agronomia (UNESP, 2012). Desde 2006 é docente do IF do Triângulo Mineiro/Campus Uberlândia. Atua em cursos técnicos, nível médio e de nível superior. Desenvolve pesquisas nas áreas de ensino de Química e análises químicas de plantas e alimentos. E-mail: carlaregina@iftm.edu.br.

³ Licenciado em Química pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Química e Doutor em Ciências (Química) pela Universidade Federal de São Carlos. É professor Associado do Instituto de Química da Universidade Federal de Goiás e coordena o Laboratório de Educação Química e Atividades Lúdicas. E-mail: marlon@ufg.br

mobilizar atitudes mais conscientes dos estudantes. Caso contrário, não avançaremos na preservação do ambiente, mesmo que já tenhamos avançado nas informações e riscos à saúde e qualidade de vida que a falta de cuidado tem causado.

Os cursos de formação profissional, precisam considerar o papel transformador que cada um precisa desenvolver, quando da conscientização necessária a ser estabelecida de forma sistematizada e ativa, algo que deve partir do lar da família, mas que a partir da escola, na educação formal para a formação de lideranças mais conscientes e atuantes. Compromisso necessário com o meio ambiente e com a qualidade de vida, aspectos que os recursos econômicos não conseguem sustentar, dada as desigualdades vivenciadas e aumentadas pela falta de implementação de políticas mais efetivas quanto a formação e atendimento a demandas de aumento da qualificação profissional, crítica e atuante, comprometida com a qualidade ambiental e sustentabilidade na produção.

Neste sentido foi elaborada uma proposta para realização de uma gincana ambiental, com o objetivo de estudar como os estudantes percebem o ambiente escolar e o impacto causado por suas ações no ambiente escolar e então refletir sobre alguns problemas ambientais e promover a educação ambiental a partir do ambiente de formação profissional, envolvendo ainda aspectos da ludicidade para promover engajamento cognitivo, afetivo e ético. Esta gincana foi realizada com os alunos de cursos técnicos em Agropecuária e Informática do Instituto Federal Goiano, *Campus* de Morrinhos (IF1) e do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – *Campus* de Uberlândia (IF2).

As atividades da gincana foram diferentes em cada um dos locais escolhidos, pois decidimos apresentar nossa proposta de trabalho e deixar que os colegas desses institutos aderissem livremente, de acordo com a vontade e predisposição de cada grupo. Com esta proposta procuramos

também estabelecer e vivenciar um pacto lúdico com esses colegas, bem como propiciar o desenvolvimento de uma cultura mais lúdica (entre os professores dessas instituições). Assim, abordamos o corpo docente dessas instituições na tentativa de construir parceiras interdisciplinares, voluntárias em que o caráter lúdico e a vontade de aprender estivessem presentes, buscando desenvolver uma atitude fenomenológica (HUSSERL, 1996), evitando fixar e limitar nossa ação, deixando os colaboradores decidirem como desejavam colaborar.

Apresentando o quadro teórico

O curso Técnico em Agropecuária pode promover uma qualificação para o trabalho no campo, com mais consciência e autonomia, podendo assim melhorar as condições de vida do homem do campo. Além disto nas escolas em que desenvolvemos nosso estudo, temos alunos de outros cursos como o curso Técnico em Alimentos e Informática, todos integrados ao ensino médio. Assim, buscar parcerias e trabalhar temáticas que façam refletir sobre o ambiente onde estudam e vivem pode possibilitar maior engajamento e despertar novas percepções sobre o ambiente e sobre as ações, muitas vezes inconscientes que tomamos e que prejudicam o meio ambiente.

O uso de recursos lúdicos foi uma forma de buscarmos envolver os estudantes e a equipe de professores que buscamos para estabelecimento de uma parceria que fosse por livre adesão e as demais atividades foram desenvolvidas conforme o planejamento e os conteúdos que cada um estava trabalhando, ou em alguns casos foram adaptados a nossa temática, sem prejuízo do planejamento de cada professor.

Mediante a predisposição dos colegas e nossa proposta de trabalharmos por livre adesão, estabelecemos parcerias com diferentes áreas do saber nessas instituições

(IF1 e IF2), foi construindo um compromisso lúdico com estes colegas e o desafio era trabalhar temáticas interdisciplinares e avaliarmos por meio de atividades lúdicas. Tentaremos descrever os diferentes momentos da gincana e suas atividades em cada instituição, como apresentado a seguir.

I) Atividades da Gincana no IF 1

Os professores de Química, Física e Fertilidade dos solos foram os parceiros que conseguimos nessa instituição.

No início das atividades, realizamos uma aula de sensibilização com a presença de 43 alunos do primeiro ano do Ensino Médio integrado ao Técnico em Agropecuária, Agricultura, Alimentos e Informática com o intuito de explicar as ações da gincana, definir as etapas e construir um cronograma para realização das atividades propostas.

A seguir apresentamos aos alunos um questionário com duas questões, com vistas a perceber qual o conceito de meio ambiente eles poderiam nos revelar. Na primeira questão indagamos: “O que você entende por Meio Ambiente?”. A segunda questão perguntava: “Como você percebe as questões ambientais na escola?”. Após as explicações e o questionário, exibimos o documentário *Ilha das Flores* (<https://www.youtube.com/watch?v=e7sD6m-dXUyg>).

Nessa aula de sensibilização também apresentamos as propostas a serem desenvolvidas na gincana, negociando as possibilidades e predisposição dos estudantes envolvidos, a partir dessas discussões estabelecemos quando e quais seriam etapas da gincana e o que deveriam os participantes realizar nessa atividade. As equipes deveriam buscar ações que mostrassem suas preocupações na preservação do meio ambiente.

O conhecimento das diferentes áreas deveria servir

para entenderem melhor o que ocorria em cada caso e também como os fenômenos apresentados e discutidos na mídia, teriam consequências, podendo ser uma ameaça à saúde, causa de desequilíbrio à fauna e à flora, mudanças climáticas, entre outros problemas conhecidos, seja na televisão, na internet, revista ou mesmo em alguma disciplina formal, na escola e como tais aspectos poderiam afetar a vida de cada um e/ou de todos.

Sequências de atividades desenvolvidas no IF1:

1 - Recolhimento de Material Reciclável oriundo da área da escola e da região subjacente que deveria ser entregue à comissão avaliadora; após uma explicação sobre reciclagem e coleta seletiva, foi solicitado aos grupos que separassem o material colhido e o organizassem segundo os critérios que considerassem o tipo de material para facilitar a futura reciclagem. Consideramos aqui, além da coleta seletiva, a quantidade e a qualidade do material recolhido; assim, tanto a qualidade quanto a quantidade foram avaliadas com valores de pontuação diferentes; buscamos assim, destacar a valorização desse material no crescente mercado da reciclagem, ressaltamos a economia de energia e ainda a diminuição dos riscos de contaminação daqueles que precisam viver da coleta e venda desse tipo de material.

2 – Autódromo: competição de caráter lúdico (SANTANA e REZENDE, 2007) envolvendo questões de tabela periódica, metais pesados, elementos químicos, propriedades atômicas e periódicas. O autódromo consiste em um jogo de perguntas e respostas, no qual os grupos percorrem uma pista de corrida desenhada no quadro; cada acerto pressupõe um avanço de casas rumo ao destino final que é vencer o jogo.

3 - Produção de um foguete a partir de garrafas de politereftalato de etileno (PET) e arremesso por meio de

bomba pressurizada, cronometrando-se o tempo e medindo a distância do arremesso. O foguete é movido pela pressão de água, conforme modelo apresentado por Souza (2007), adaptado em nosso trabalho e na gincana:

Material Utilizado por Souza (2007)	Adaptação realizada por nossa gincana
2 garrafas PET de 2 litros	2 garrafas PET de 600mL ou 2 L
1 placa pluma ou isopor de alta densidade (facilmente encontrada em supermercados)	Bandeja de isopor para embalagens de alimentos
Fita adesiva transparente	Fita adesiva
1 rolinha de cortiça grande	Rolhas de cortiças de tamanhos diversos
1 válvula de pneu de bicicleta	Caixas de papelão, usadas na forma de folhas
1 mangueira com até 6 mm de diâmetro	Canos de PVC para construção de uma base para arremesso do foguete.
1 bomba de encher pneu de bicicleta	Fita tipo veda roscas.
	Mangueira de 6 mm, 2 metros

Fonte: Autores.

Atividades da Gincana no IF 2

Neste caso, o público foi composto por 80 alunos do terceiro ano do Ensino Médio concomitante ao ensino Técnico em Agropecuária e Informática. Quatro professores também participaram da atividade desta gincana no IF2, sendo eles, os professores de Química, Biologia, Inglês e Matemática.

A seguir aplicamos o mesmo questionário adotado anteriormente no IF1. “O que você entende por Meio Ambiente?” A segunda questão indagava: Como você percebe as Questões Ambientais na escola?”

Assim como em Morrinhos, apresentamos o documentário *A ilha das Flores* (<https://www.youtube.com/watch?v=e7sD6mdXUyg>). A seguir buscamos estabelecer

diálogos e desencadear reflexões entre os estudantes e os professores envolvidos na parceria estabelecida nesse instituto. A discussão/debate/reflexão, no caso do IF2, restringiu-se a opiniões dos alunos sobre as relações do homem com o lixo, o que observavam na escola (Unidades Educativas de Produção-UEP), nos seus lares, na cidade onde viviam.

Na disciplina Biologia, buscamos uma interação entre os conhecimentos desta com a química e o meio ambiente. Foi uma tentativa de realizar algumas inter-relações entre essas áreas do conhecer com processos causadores de danos ambientais. Tentamos estabelecer um pacto lúdico com a turma e o professor desta disciplina. Elaboramos questões interdisciplinares que serviriam para avaliar e revisar conceitos em Biologia e possibilitar o estabelecimento de relações entre estes conceitos e outras áreas do conhecimento, como a química por exemplo, através da técnica de ensino-aprendizagem do Autódromo (SANTANA e REZENDE, 2007).

Para isso, apresentamos questões sobre os processos fotossintéticos e sua participação nos processos ambientais. Apresentamos 20 questões diretas preparadas para as aulas, sendo uma por vez, concomitantemente às equipes. Cada equipe tinha o tempo de 1 minuto para entrar em consenso com relação à resposta, responderem por escrito e entregarem ao professor que lia e corrigia cada questão. A validade ou não das respostas apresentadas era analisada pelo professor e pontuada de acordo com as regras que foram estabelecidas inicialmente. A cada resposta lida em cada grupo, todos estavam atentos para verificar a sua validade ou refutação. Ainda mais atentos permaneciam quando a resposta dos outros grupos era lida pelo professor. Tínhamos a impressão que estavam “vigilando”, com a intenção de observarem se a regra era realmente cumprida e se a pontuação de todas as equipes era equitativa. Cada acerto representava um avanço e uma melhor pontuação,

o que merecia uma comemoração “contida”, mas vibrante, pois não podiam atrapalhar o bom andamento das atividades da escola (isso era parte clara na apresentação das regras).

Elaboramos um texto em inglês, em parceria com o professor dessa área. Nesse texto tentamos descrever as atividades da gincana na escola. Apresentamos um relato da parte da gincana que havia sido desenvolvida nessa instituição (IF2). Ainda nesse texto recorremos ao uso de substantivos e adjetivos em inglês e que poderiam ser relacionados com a química e/ou biologia. A descrição das atividades da gincana realizada por nós, no ambiente da escola, também trazia alguns conceitos científicos que explicavam ainda algumas técnicas de reciclagem e reaproveitamento da matéria orgânica na compostagem, por exemplo.

Após discussão do texto, apresentamos um caça-palavras como resultado de nossa parceria com a professora de Inglês. Essa atividade apresentou grande caráter lúdico e observamos, ainda, vários processos de comunicação e busca de estratégias para resolver a questão o mais rápido possível

Portanto, as atividades da gincana foram, na ordem de execução, as seguintes:

1. Com os professores:

- Estabelecimento de parcerias de trabalho interdisciplinar com três professores no *campus* de Morrinhos e quatro professores do *campus* de Uberlândia;

- Decisão das turmas com as quais a gincana seria realizada e estabelecimento de um cronograma de reuniões e trabalhos a serem desenvolvidos em conjunto, entre os professores de cada disciplina e os autores deste trabalho.

2. Com os alunos dos dois *campus* (IFs): IF1 e IF2

- Atividades de sensibilização e mobilização dos estudantes.

- Atividades interdisciplinares e aplicação do autó-

dromo sobre questões ambientais e elementos químicos/ tabela periódica no IF1 e química orgânica e fotossíntese/ meio ambiente no IF2.

- Entrega de material para reciclagem.
- Construção de *pufs* construídos com garrafas PET e visita à Serra de Caldas para a realização de um piquenique ecológico, no IF1.
- Apresentação de Seminários, construção de hipertexto para conscientização da preservação do ambiente da escola, no *campus* de Uberlândia
- Elaboração de *Vídeoclipes* para a conscientização dos problemas ambientais na escola, no *campus* do IF2.

Necessidade de descrever e refletir acerca das respostas dos alunos

As atividades da gincana ambiental foram desenvolvidas concomitantemente nas duas instituições Federais de Ensino Tecnológico, IF1 e IF2, no período de março a junho de 2008 (no primeiro IF citado) e de março a outubro (no segundo).

As etapas e atividades da gincana foram desenvolvidas de acordo com os períodos de tempo e possibilidades de colaboração dos colegas dessas instituições, conforme o calendário escolar em cada uma delas.

Tais etapas foram elaboradas por nós, num processo de negociação e reflexão ante aos objetivos, considerando as possíveis estratégias a serem utilizadas e as contribuições que as diferentes áreas do conhecimento nos propiciaram.

Os estudantes de cursos Técnicos em Agropecuária e em Informática do IF2 realizaram a produção de *vídeoclipes* para conscientização ambiental. Levantaram questões através da apresentação de imagens e textos elaborados por cada equipe, em que buscavam levantar reflexões e novas atitudes na comunidade escolar.

Apresentando e discutindo os resultados

Enquanto analisávamos as respostas dos estudantes, surgiu a necessidade de sistematizar algumas questões para que pudessem ser discutidas com os alunos em termos de diferentes perspectivas, nas quais o problema poderia ser estudado, a saber: do ponto de vista da composição dos materiais descartados no lixo, propriedades físico-químicas, biodegradabilidade, contaminações químicas, físicas e biológicas do solo, da água e do ar ou ainda os aspectos sociais, econômicos e valores éticos. Por exemplo, buscamos refletir a real necessidade de consumo, as falsas necessidades vinculadas pela mídia e os interesses do mercado capitalista, que precisa ser modificado e possibilitar avanços no sentido do Estado de direito para todos, conforme reflete Comparato (2011). Este autor considera o poder alcançado pelos detentores do poder que insuflam através dos diferentes meios de comunicação necessidades que promovem o consumismo e descarte acelerado de bens e produtos (COMPARATO, 2011). É preciso alcançar pela educação um estado que Comparato (2011), dividiu em 3 estágios, o republicano, o democrático e o estado de direito, superando a obsolescência programada em nome do lucro e do acúmulo de resíduos que podem causar transtornos e degradação ambiental.

Questionamos também: o que realmente é “lixo”? Quais as medidas que os estudantes consideravam válidas, no sentido de reduzir o volume do material descartado no lixo? Que possibilidades poderiam ter ao optar por produtos que tivessem embalagens biodegradáveis, recicláveis ou reutilizáveis? Dessa forma, o volume do lixo produzido por cada indivíduo seria reduzido e a vida útil dos depósitos desse material seria mais bem aproveitada, por um tempo maior.

Buscamos estabelecer diálogos que pudessem desencadear inquietações nos estudantes em relação ao papel

de cada um, tanto no agravamento quanto na solução ou minimização de tais problemas, além de refletirmos sobre as necessidades das pessoas de ter um mínimo necessário à sua sobrevivência. Tentamos aproveitar a imagem e as ideias apresentadas no vídeo e assim buscar desenvolver um sentimento de empatia pela reflexão de solidariedade.

Por exemplo, um tomate foi considerado inadequado para o preparo de um molho por uma dona de casa. Esse mesmo tomate, ao chegar até a **Ilha das flores**, foi apresentado pelo produtor do vídeo, em que, após ser rejeitado pelos porcos, é que, talvez, servisse para matar a fome das pessoas miseráveis que viviam ali.

Além disso, foi apresentado aos estudantes o projeto que uma colaboradora da Matemática desenvolvia na escola, como estudo para uma pesquisa de mestrado, envolvendo estudos sobre o processo de reciclagem e logística reversa que este instituto desenvolvia em parceria com outras instituições.

Trabalhamos em nossa proposta as ideias da linguagem química e representações da química orgânica, discutindo e apresentando/ reapresentando modelos de cadeias carbônicas, funções orgânicas e propriedades toxicológicas, com danos ao meio ambiente. Enfatizamos algumas representações em Química que serviriam de insumos na produção agropecuária e/ou no manejo de atividades de limpeza, produção de alimentos etc. Destacamos conceitos relacionados à química geral, química orgânica, propriedades físico químicas de diferentes materiais, utilizados tanto no meio agrícola, quanto em outros ambientes e que possuíam algum potencial toxicológico.

O enfoque dado pelos estudantes do curso técnico em Informática, concomitante ao Ensino Médio, foi o desenvolvimento de páginas (hipertexto em HTML) com relação a questões de reciclagem e coleta seletiva que estavam acontecendo na Escola. Enquanto isso os alunos do curso técnico em Agropecuária desenvolveram seminários

e apresentaram uma visão da reciclagem na Escola, bem como a importância, sugestões e críticas; apresentaram também alguns materiais reciclados em PET ou alumínio. Criticaram, por exemplo, a falta de interesse demonstrada pelos gestores e professores em envolverem os estudantes nesses projetos.

Ao que nos parece, estes alunos têm uma certa necessidade de serem reconhecidamente importantes, de se sentirem parte integrante na solução de problemas nas escolas onde estudam, ou como diz Chateau (1987) ao explicar aspectos pedagógicos do lúdico, nos diz da importância psicológica que este exerce, quando fala do apelo do “mais velho”, fazendo uma analogia quanto ao desejo de vir a ser, das crianças que imitam e fazem jogos para imitarem adultos e pelo jogo ter a liberdade de simular atividades que na realidade ainda não conseguem ou podem fazer.

A presença de mais de um professor a se responsabilizar pela aula, a nosso ver, foi um aspecto importante na condução da gincana. Os alunos se mostravam satisfeitos com a presença desses profissionais e se sentiam motivados a questionarem mais.

Percebemos que tinham maiores possibilidades de, assim, compreenderem melhor um assunto quando visto sob diferentes perspectivas. Essa colaboração entre os pares sugere maior flexibilidade na organização do espaço e tempo escolares; no entanto, pode ser uma dificuldade e entrar o desenvolvimento desse tipo de atividade, pois nem todos estão dispostos a colaborar ou aceitar mudanças em sua maneira de conduzir a aula.

As regras da atividade precisam estar claras (OLIVEIRA, 2004) e todos precisam compreendê-las e aceitá-las como norma de ação ao longo da atividade. Afinal de contas é esta compreensão que legaliza ludicamente a atividade e facilita o engajamento do aluno. Conforme eles mesmo nos declararam em resposta ao nosso questionamento sobre o uso de atividades lúdicas no ensino

aprendizagem de conceitos em Química.

A nossa preocupação em descrever os modos pelos quais o ensino de Química se apresenta na vivência dos estudantes, nas atividades da gincana, nas duas escolas, talvez possa auxiliar os professores a se situarem a partir da consideração dos discentes em ambos os casos. Nossa tentativa foi a de intervir o mínimo possível com nossas concepções na condução das atividades pelos estudantes, pois não queríamos que nossas e ideias prévias desse processo influenciassem ou tendessem numa direção e, inclusive, dificultassem nosso estudo para compreender determinados aspectos do engajamento e vontade de nossos alunos.

Então deixamos os estudantes mais livres para proporem e desenvolverem mais ou menos suas apresentações e intervenções nas diferentes apresentações que tomaram parte. Nossa intervenção foi sempre de criar situações em que os alunos tivessem necessidade de participar e acreditassem na sua capacidade de buscar e resolver tais proposições.

Desejávamos refletir acerca de questões, tais como: que ações desencadeariam nossas provocações quando instigávamos os alunos a se mobilizarem e agirem, na escola, nas condições e possíveis problemas que eles encontravam e vivenciariam ali? Quais as possíveis contradições e como desmitificar a concepção de que a escola é ou deveria ser perfeita? Consideramos importante mostrar que, apesar das possíveis falhas e contradições, podemos trabalhar em colaboração com nossos pares e ter companheiros que valorizam a capacidade de ação e as opiniões da comunidade para pensar ações menos impactantes ao meio ambiente e mais responsáveis. E mais, é possível desenvolver a criticidade e trabalhar um ensino mais reflexivo e menos dogmatizado/positivista da ciência.

Acreditávamos que, dessa forma, poderíamos ter uma visão mais clara do processo e, ao partirmos desse

horizonte, construiríamos uma possibilidade de buscar convergência de atitudes e ações. Talvez pudéssemos somar ou ampliar a nossa visão, a partir dessa vivência intencional em que fazíamos parte do processo e observávamos todas as ações e reações no momento vivido.

Essa intervenção planejada e observação atenta de suas especificidades, puderam ser norteadoras de novas intervenções e proposições que eram então dirigidas aos colegas e alunos, como uma tentativa que favorecesse a formação de um ambiente mais acolhedor, tanto para o desenvolvimento de uma cultura mais lúdica como uma abertura a novos diálogos e possibilidades de ação.

A qualidade que buscávamos desenvolver e direcionar era a ludicidade que, nessa perspectiva, poderia apresentar novas nuances e, a partir da vivência de suas potencialidades, mobilizar ações mais lúdicas, comprometidas e engajadas com o desenvolvimento de todos, era este o nosso compromisso.

Acreditamos que a educação química e a formação de professores licenciados nesta área, nas universidades e institutos, precisa rever diversos aspectos epistemológicos desse conhecimento e uma mudança do paradigma educacional, sobre seriedade das propostas educacionais que podem surgir pelo conhecimento do ludismo e o potencial que estes recursos podem nos trazer.

Foram produzidos 7 vídeos de curta duração (até 5 minutos) em que visavam a chamar a atenção para os problemas que os alunos conseguiram perceber e que afetavam, de alguma maneira, a qualidade do ambiente da escola. Realizaram também a apresentação de várias sugestões para sanar esses problemas, de acordo com o que havíamos discutido com eles nas aulas.

Esta maneira de conduzir o trabalho, conduzida a partir das vivências, reflexões que buscavam relacionar o ambiente escolar e os conhecimentos científicos, linguagens, legislações, etc., na educação escolar pode sugerir

aos professores, práticas pedagógicas mais ativas por parte dos estudantes. Pode fazer pensar em uma nova perspectiva em ver o aluno e seu papel no aprendizado de conceitos, faz pensar na importância de negociar maior engajamento ao estudo, traz a necessidade de se lançarem a novas perspectivas, embora rigorosamente estudadas e sem perder de vista os objetivos educacionais, atentos a observações das vivências de cada um, das maneiras como se preparar e resolver questões que surgem no nosso mundo de vivência e convivência.

Modos de ver os outros envolvidos no processo ensino aprendizagem, abertura a novas culturas, abertura a diálogos edificantes e facilitadores da sua práxis, pois que se desenvolve em parceria e colaboração. Aprendizagem dialógica e significativa que parte das concepções prévias para refletir e negociar concepções mais elaboradas e que possam fundamentar entendimento e auxiliar escolhas/decisões.

O conhecimento científico se apresenta sob diversos aspectos e filosofias que tem implicações políticas, sociais e culturais. No entanto, no meio educacional não podemos esquecer que ao colaborar na mediação para a aprendizagem de conceitos, necessitamos ter em nossa mente posturas e atitudes que busquem uma maior congruência e coerência sobre quais objetivos e onde tais atitudes podem nos levar? Ou ainda, que cuidados precisamos nos atentar ao enunciar novos conceitos, enfim a um repensar dos propósitos que temos e dos motivos para agir de uma determinada maneira e não de outra, ou ainda a que interesses estaremos servindo, que significações estamos ou não propondo a nossos alunos, entre outros pontos.

Através da cultura o homem, nos mais diversos processos de vivência e ideologias vem contemplando as implicações de suas atitudes e especula as possibilidades de ir além do já conhecido, ou ainda questiona-se, o que

ousaria querer entender ou ter? A tecnologia transcende todas as expectativas e aspirações.

Assim, pensamos que dessa maneira, a cultura será ao mesmo tempo uma objetividade, uma exteriorização da consciência, um sistema de signos e significações que podem ser vivenciadas e comunicadas. Sem mitos ou automatismos, mas de forma mais consciente da nossa vivência, como sujeito situado no mundo, pessoa que faz parte de seu tempo e acompanha as novas tendências, sem exageros, mas que busca o equilíbrio entre suas atividades.

O caráter lúdico intrínseco a todo ser humano, vivenciado nos processos educacionais pode humanizar o conhecimento de diferentes áreas tecnológicas e científicas como aliadas na produção de tecnologias e reduzir a exploração e degradação do meio natural. Permite envolver os alunos em um ensino mais dinâmico no qual possam interagir com as informações e situações geradas no contexto em estudo. Pode também, ser uma maneira mais efetiva de se buscar uma educação com qualidade, bem como uma aprendizagem significativa e relevante para a vida desses estudantes.

Nesse sentido, Soares (2013) afirma que as atividades lúdicas ajudam na melhoria do interesse e da motivação. Diversas pesquisas têm detectado que os alunos sabem como querem aprender, precisam de novidades e de se sentirem ativos, não se trata de desinteresse e sim desmotivação (SOARES,2013). Os alunos necessitam agir, interagir, desafiando os valores vigentes e questionando o que está estabelecido, pois sentem necessidade de entender e sentirem-se estimulados a trabalhar em ações que o ajudem a sentir seu valor, sua importância (necessidade de autoafirmação).

Ao se esforçarem, podem perceber que são capazes de aprender, que estão dispostos ao esforço nas atividades em que são consultados e podem tomar parte das decisões de como precisam agir ou em qual momento podem es-

colher alegremente seguiras regras que foram estabelecidas por consenso, a legalidade é um processo que se constitui naturalmente. Esses alunos criticam as abordagens tradicionais e os professores que não consideram ou sabem ouvir suas opiniões, sendo ainda extremamente céticos com relação à centralização do ensino no professor como o principal autor e direcionador das atividades desenvolvidas em sala de aula. Os alunos sentem-se entediados com os instrumentos arcaicos e destituídos de qualquer interesse para eles.

As respostas e críticas que nos foram apresentadas serviram como instrumento de reflexão sobre nossas ideias e preconceitos. Então, vimos como nossas crenças e valores interferiam em nossa relação com nossos alunos. E tentamos considerar as sugestões deles; para tanto nos valem do conhecimento do referencial do ludismo e da fenomenologia para orientar nossas atitudes na construção de um ensino mais dinâmico, divertido e consciente do processo e dos sujeitos envolvidos.

Nossa intenção era verificar a coerência entre os discursos apresentados pelos estudantes e capacidade de agirem quando chamados a trabalharem em prol de um ideal (se responsabilizar pelo cuidado do ambiente onde viviam). Interessava-nos perceber quais seriam suas atitudes em ações que demandassem esforço e atenção. Provavelmente o nosso problema não estivesse relacionado ao desinteresse pelo conhecimento científico, mas à inadequação do método de abordagem que não levava em consideração a necessidade do jovem em agir e interagir com o mundo a sua volta. Outro aspecto relevante seria criar situações que favorecessem aos alunos trabalhar a criatividade e a argumentação, usando intencionalmente a linguagem de forma consciente, voltada à reflexão, com possibilidade de pautar suas ações na preservação do meio e da sustentabilidade, além de estratégias de gestão dos processos no ambiente escolar para o uso racional seja

dos recursos naturais ou artificializado pelo homem e processos industrialização e urbanização,.

O uso de atividades que possibilitem aos estudantes interagirem com os conceitos e socializarem seus conhecimentos e experiências prévias, utilizando-as na mediação dos conceitos por outros estudantes em equipe, considerando regras consensuais e bem definidas (BROUGÈRE, 1998), surge como uma boa oportunidade, pois possibilita aliar o estudo ao prazer que tais atividades podem apresentar, se convenientemente equilibradas (SOARES, 2013).

A gincana pode ser considerada uma atividade lúdica com características intrínsecas ao jogo conforme nos apresenta Huizinga (2007):

[...] é uma atividade livre, conscientemente tomada 'não séria' e exterior à vista habitual, mas, ao mesmo tempo, capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. [...] uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com o qual não se pode obter qualquer lucro, praticamente dentro dos limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras.

Além disso, a forma como nos posicionamos na negociação e elaboração das regras com os professores/parceiros e a participação dos alunos relembra a definição de jogo de Duflos que, no caso da gincana, "é a invenção de uma liberdade(lúdica) através de uma legalidade" (DUFLOS, 1997).

Analisar Interações e Movimentos dos Estudantes e professores

Situando as investigações e refletindo o vivido

A) Interações e movimentos no IF 1

A seguir, descrevemos algumas vivências e percepções das provas propostas anteriormente para a ginca-

na ambiental.

Ao todo foram recolhidos, em 30 minutos, 97 kg de resíduos sólidos, que foram pesados e separados por categorias de acordo com o tipo de material: plásticos, metais, vidros e rejeitos não recicláveis. Notamos uma grande euforia relacionada à vontade de percorrer o maior número de lugares no menor tempo. Verificamos também que, mesmo eufóricos como estavam, procuraram se concentrar no tipo de material que iriam recolher para melhor pontuarem na competição. Foi visível o trabalho em grupo e a distribuição de tarefas.

Perguntas objetivas e o caráter de competição entre as equipes mobilizaram os estudantes, disciplinando suas ações com atenção e interesse. Nesse movimento foi possível observar alguns equívocos conceituais, como, por exemplo, a questão dos raios ultravioletas estarem ou não relacionados ao efeito estufa e os raios infravermelhos estarem relacionados à destruição da camada de ozônio. Além disso, observamos falta de domínio conceitual quando eram apresentadas questões relativas a causas e efeitos de alguns problemas ambientais, mostrando que as atividades lúdicas proporcionam alta capacidade de avaliação.

Nas aulas de Física os alunos trabalharam com o material recolhido por eles e orientados pelo professor, mediram e manipularam o material, atentos as explicações que os ajudariam a produzir um foguete que pudesse se destacar nas atividades de campo. Por exemplo, quiseram testar diferentes materiais para que as abas pudessem conferir melhor mobilidade e sustentação no ar.

Também desejavam produzir um móvel bonito e que atraísse a atenção dos outros sobre a habilidade que tinham em lidar com o material, observavam o aspecto do foguete produzido e comparavam com os produzidos pelos demais grupos de colegas. A Figura 1 mostra alunos construindo um foguete de garrafa PET e o esquema montado para arremesso do foguete.

Houve ampla participação dos alunos nas atividades, observou-se uma maior cooperação entre as equipes; todos pareciam estar integrados às atividades, verificando-se a validade de trabalhar a construção de um móvel nas aulas de física, além de aspectos práticos com medição de espaço e tempo.

Os resultados obtidos foram satisfatórios em termos de mobilização inicial e evidenciaram a necessidade de tomada de consciência e mudanças simples nos casos de maior engajamento da comunidade escolar. Tal aspecto pode ser o ponto de partida para a conscientização e mudanças de postura.

Figura 1 - Alunos do IF1, montando e arremessando um foguete montado na aula de Física como uma prova para a gincana ambiental.



Fonte: Autores.

Somente a partir de ações comprometidas consigo mesmo e com o outro, ocorrem mudanças de atitudes voltadas para a preservação do meio e o desenvolvimento sustentável de fato. Para tanto se faz necessário um envolvimento maior da direção da escola e das autoridades nessas questões para que o processo fosse mais efetivo.

Talvez, a formação de grupos de pesquisa necessitasse incluir professores, alunos, pessoal administrativo, direção e coordenação, além de familiares dos estudantes que mobilizassem suas ações em atitudes coerentes com

o que se propõe, ou seja: atenção voltada para o ambiente em que se vive e corresponsabilidade no cuidado e preservação desse meio.

B) Interações e movimentos no IF2

A proposta de mobilização dos estudantes e da comunidade escolar foi acontecendo a medida que atividades eram desenvolvidas e as atenções se voltaram para o fenômeno de interação do homem com o ambiente de seus lares, da escola, da sala de aula e das Unidades Educativas de Produção (UEP) e do processo de reciclagem e logística reversa que a Escola desenvolvia em parceria com outras instituições.

Os alunos assistiram ao vídeo *A Ilha das Flores*; posteriormente, realizamos um debate buscando, a partir da situação apresentada no vídeo, reflexões atinentes a uma maior sensibilização dos estudantes para questões econômico-sociais em que prevalece certa dicotomia excesso/miséria, carência/desperdício.

Trabalhamos revisões de cadeias carbônicas, funções orgânicas e propriedades toxicológicas com danos ao meio ambiente, como insumos na produção agropecuária e/ou no manejo de atividades de limpeza, produção de alimentos etc. Foram discutidos também conceitos químicos relacionados à química geral, química orgânica, propriedades físicas e químicas e resistência dos materiais e foram pensados algumas propriedades que afetariam o ambiente, por materiais que poderiam ser nocivos e causar algum risco aos seres vivos.

Foram desenvolvidas páginas (hipertexto em HTML) com relação a questões de reciclagem e coleta seletiva na Escola, pelos alunos do curso Técnico em Informática concomitante ao Ensino Médio; alunos do curso Técnico em Agropecuária realizaram seminários em que apresentaram sua visão da reciclagem na Escola, sua importância, sug-

estões e críticas; apresentando também materiais reciclados em PET ou alumínio.

Elaboramos um texto numa parceria entre os professores de Língua Inglesa e Química, apresentando o relato da parte da gincana que havia sido desenvolvida no ambiente da Escola, incluindo-se substantivos e adjetivos em inglês e que poderiam ser relacionados a química e/ou biologia.

Após discussão do texto, apresentamos um caça-palavras também elaborado em colaboração entre os referidos professores. Essa atividade evidenciou grande caráter lúdico; e, observamos ainda, vários processos de comunicação e busca de estratégias para resolver a questão o mais rápido possível, onde a competitividade e o desafio fizeram os alunos desenvolver estratégias no sentido de vencer a atividade, trabalhando a atenção e mobilizando processos cognitivos, propiciando aprendizagem e desenvolvimento.

Reflexões e avaliação da gincana no IF2

Foram necessárias várias reuniões com os professores colaboradores para definição e elaboração das atividades e tentativas para estabelecer parcerias com professores e depois a formação das equipes de alunos, na atividade da gincana. As atividades foram definidas e construídas com a participação e colaboração de todos os envolvidos e acertadas as datas para a aplicação e desenvolvimento das atividades de acordo com o calendário escolar.

As respostas aos questionários mostraram que boa parte dos alunos, no ano de conclusão de seu ensino básico e profissionalizante, ainda não se percebe como parte do meio ambiente. Foram identificadas 3 categorias de respostas, onde 48% consideraram meio ambiente como o meio natural, 26% o meio onde vivemos e os outros 26% não responderam.

Com relação à segunda questão que buscava investigar se os alunos percebiam algum problema no ambiente da Escola, observamos que mais de 30% dos alunos que responderam não identificam ou simplesmente não conseguem enxergar nenhuma prática ou atividade na Escola que possa ser prejudicial ao ambiente. Apresentando uma visão pouco crítica com relação ao ambiente e uma visão ingenua quanto as alterações antropogênicas que afetam o equilíbrio ecológico e podem afetar vida de cada um. Aproximadamente 29% não responderam, 20% relataram alguma forma de desperdício, seja alimentos por causa das sobras no refeitório ou desperdício de água.

Alguns alunos (9%) perceberam a questão de a cachoeira presente na área da escola estar sendo contaminada com os esgotos gerados pela comunidade escolar, pois a estação de tratamento de esgoto (ETA) não estaria funcionando adequadamente.

O caráter competitivo da técnica de ensino-aprendizagem do Autódromo, em Biologia, estimulou os estudantes a participarem da atividade e se desdobrarem em atenção para as respostas dos outros grupos, conferindo com bastante interesse a correção de cada item. Esses resultados foram similares aos obtidos por Santana e Rezende (2007), embora tenham trabalhado com esta técnica lúdica no ensino de Química.

Na apresentação dos seminários e atividades desenvolvidas por cada equipe, os alunos evidenciaram a sua percepção do processo de coleta e reciclagem do lixo na Escola, sua importância, aspectos que consideravam válidos e a necessidade de envolver mais os alunos nessas atividades. Foi apresentada também uma paródia cantada por uma equipe para conscientizar a comunidade sobre a importância de reciclar para o ambiente da Escola, deixando transparecer a facilidade desse processo que requer apenas vontade e comprometimento.

Conceitos de Química Orgânica puderam ser tra-

balhados, situando algumas representações de cadeias carbônicas, tipos de ligações químicas e classificação das funções orgânicas. Buscamos, assim, estabelecer as regras e parâmetros a serem compartilhados, sendo que os alunos mostraram-se interessados e participativos, surgindo várias questões e dúvidas. A atividade do autódromo serviu como um momento de revisão dos conceitos e linguagem representacional da química orgânica, desde hidrocarbonetos, funções oxigenadas, organoclorados e funções nitrogenadas.

Em Língua Inglesa, tentamos criar situações que se aproximassem o máximo possível da realidade dos alunos, dado o bloqueio natural que os alunos têm em relação ao estudo da língua estrangeira. Trabalhando em equipes, eles foram se sentindo à vontade com o texto e, mais ainda, porque o texto, por se aproximar da linguagem científica, continha muitas palavras cognatas.

Ao final, foi apresentado o caça-palavras, onde os principais conceitos trabalhados no texto em inglês eram apresentados e deveriam ser descobertos no emaranhado de letras, como uma competição; mas isso não assustou os alunos, para eles essa atividade era uma prova bastante lúdica.

O receio de que os alunos não conseguissem realizar a prova, por causa do número de palavras em inglês (20 palavras/conceitos) colocadas em todas as direções, foi logo dissipado. Os alunos não só conseguiram identificar todas as palavras, como também o fizeram em tempo menor do que foi estimado por nós.

Husserl (1996) reflete acerca da crise da humanidade europeia e da filosofia; as considerações desse autor nos parecem bastante pertinentes ao considerar a desumanização do homem pela técnica e o positivismo, o cansaço de pensar, refletir e ter consciência de seus atos, com responsabilidade. Acreditamos que as atividades lúdicas e a forma como mediamos as atividades da gincana, favore-

ceu o diálogo e a reflexão pela abertura que possibilitou ao diálogo e a consideração das opiniões de cada um como ponto de partida para outras reflexões e considerações que buscavam o conhecimento científico para esclarecer e explicar, apenas como mais um ponto de vista e forma de visada do mundo.

Como temos visto, casos como as últimas crises mundiais, os processos de mudanças climáticas e degradação do meio ambiente, as milhares de pessoas que morrem todos os dias de fome e/ou doenças mais diversas, não foram solucionados pelos avanços tecnológicos e científicos, muito ainda precisa ser feito e para resolver questões importantes é preciso humanizar o ensino de Ciências.

Como equilibrar os processos naturais e as necessidades mínimas de uma população crescente de miseráveis, doentes e deserdados do conhecimento e a falta de compromisso de uma minoria que conhece e explora as vantagens do conhecimento científico e dos avanços tecnológicos que tornaram possíveis?

Como conciliar os anseios e as necessidades reais da humanidade, da natureza e do espírito humano? E como os processos educacionais podem nos auxiliar a entender e equilibrar esse processo de crises de valores e de humanidade?

O ludismo, ao priorizar os aspectos naturais e intrínsecos ao ser humano, pode surgir como um bom instrumento de conscientização, pela dinamicidade, possibilidades de interação, mobilização de esforços; favorece ao engajamento e à vontade dos alunos. E pode ser uma alternativa de humanização do ensino de ciências/química e propiciar o desenvolvimento da criticidade e do compromisso com o ambiente e solidarização com o outro.

Assim, buscamos desenvolver uma gincana ambiental como uma forma de discutir, conhecer e refletir sobre os processos de desenvolvimento científico, a geração de novos materiais e tecnologias que vão interferir nos mei-

os de produção, em nossas vidas e que muitas vezes traz comodidade, redução de esforços e possibilita outras atividades que, sem a tecnologia, seriam impossíveis. Não somente os meios materiais, mas as relações sociais e humanas são capazes de gerar crises de interesse e exclusão nos meios sociais.

Numa tentativa de repensar os processos de produção e consumo na sociedade capitalista, abre-se uma perspectiva de buscar um ensino mais estimulante e prazeroso que implique o desenvolvimento de valores humanos de empatia e solidariedade, em que todos os sujeitos sejam corresponsáveis pelo nosso ambiente.

É dentro deste contexto que a liberdade dos alunos em escolher situações para discutirem e repensarem o ambiente da escola, a partir das regras e acordos que foram envolvidos e participaram voluntariamente, decidindo e fazendo suas escolhas, refletindo e se posicionando ante aos fatos e problemas que iam percebendo na escola e a sua volta.

Este tipo de tema nos propiciou ressaltar as relações do ser humano no sistema de produção e consumo, nas mais diversas situações em que este pode ser encontrado. A partir do conhecimento e exercício da vontade, busca pelo autocontrole, acreditamos que o homem possa sair de sua alienação/desumanização e ter mais cuidado com o meio a sua volta. Ao menos foi o que observamos nos alunos que participaram da nossa gincana.

Pensamos que a escola pode e deve participar desse processo de conscientização, com ações mais efetivas e um maior compromisso de seus professores, direção, enfim, toda comunidade escolar, consciente da anterioridade mundana e inegável presença do ser no mundo, em que a reflexão filosófica nos leva a pensar:

A fenomenologia trata do estudo das essências, mas de uma essência recolocada na existência. Nessa direção, não há um sujeito absoluto que conheça a realidade, nem há as

coisas em si mesmas, a realidade verdadeira. O que há é um sujeito encarnado que está no mundo, que o visa e a ele se dirige, e o esforço da filosofia seria romper a nossa familiaridade com esse mundo para reaprender a vê-lo no seu estado nascente. Um mundo que existe anteriormente à nossa reflexão, como presença inalienável e inesgotável (MERLEAU-PONTY, 2006).

No caso da percepção dos estudantes sobre o ambiente da escola como seu meio, observamos uma mudança significativa de suas visões. Inicialmente partiram de uma visão naturalista de ambiente ao consenso de que estavam interagindo e causando transformações num ambiente em que permaneciam por um longo período. Nos vídeo clips que eles produziram ao final do nosso projeto, naquela escola, já tentavam refletir sobre os problemas por eles encontrados e tentavam propor soluções, tais como: repensar suas responsabilidades e exigir criticamente mudanças na direção da escola, maior número de trabalhos que envolvesse o tema, mais oportunidades de reflexões e uma tomada de posição de toda comunidade escolar.

Percebemos que o projeto trabalhado nas duas escolas da mesma rede, tiveram repercussão e atividades distintas, pois, como já explicamos, ao deixarmos nossos colegas livres para decidirem se queriam ou não participar e elaborar conosco alguma proposta de trabalho construímos em colaboração nossas atividades. Observamos uma série de dificuldades para a efetivação, de fato, dessas parcerias. No entanto, obtivemos sucesso em algumas delas e pudemos desenvolver a atividade, com envolvimento e colaboração de todos.

Existe, obviamente, uma série de fatores que interferem nessa abertura que alguns profissionais nos apresentaram ao aderirem à nossa proposta e aqueles que não conseguem enxergar possibilidades de inserção e mudança daquilo que já haviam programado.

E, nesse aspecto, pensamos que a vivência de atividades lúdicas em parceria com colegas mais experientes

nessa prática pode ser uma alternativa para que tais práticas conquistem a adesão dos alunos e apresentem uma boa repercussão na escola.

Todavia, o mais importante foi a dedicação e atenção dos colegas professores que se mostraram abertos às inovações que estávamos propondo; possibilitaram que refletíssemos sobre a nossa proposta ao interagirmos nos diálogos interdisciplinares, nos conhecimento e na divulgação de aspectos do lúdico e colaboração de todos elaboração de atividades. Foi notável a participação dos professores que aceitaram nosso desafio, dedicando um tempo valioso na cooperação de atividades que eles também acreditavam ser interessantes na formação dos estudantes.

Algumas atividades que surgiram da colaboração foram implementadas em outra unidade, evidenciando resultados um pouco diferentes, dadas as especificidade da região e da cultura em que viviam, no entanto, como era de se esperar, bastante positivos quando comparados ao ensino tradicional.

A grande maioria dos estudantes participou ativamente do trabalho; observamos que houve evolução na visão crítica, incluindo a escola e o meio onde viviam como um ambiente que deveria ser cuidado e monitorado. Os vídeos produzidos no IF2, pelos estudantes do curso técnico em Informática e Agropecuária apresentaram-se dentro daquilo que foi proposto, usando recurso de imagem e frases que buscassem uma maior reflexão e atenção da direção e coordenação no sentido de sanar os problemas encontrados. Nem todos os grupos tiveram interesse e/ou tempo disponível de participar, devido a preocupações com as atividades do final do ano e necessidades de se prepararem para as avaliações finais.

Enquanto isso no IF1 conseguimos terminar a gincana no final de junho, com a visita ao PESCAN, em Uberlândia não foi possível concluir essa visita. Assim, elaboramos com os professores as regras para a produção de

videoclipes que foram concluídas no final de novembro de 2008 em um total de 5 videoclipes.

Em um dos vídeos apresentados, sobre o problema da falta de manutenção da rede de tratamento de esgoto na escola, focando os estragos, a corrosão do encanamento, vazamentos na apresentação da ETE, ao mostrar os danos, ressaltavam a falta de cuidado e a necessidade de manutenção da mesma: “Estudantes fiscalizem, exijam e briguem por uma escola limpa e cuidada... A natureza agradece!” (Reflexão da Equipe Eco Ação, 2008).

Apresentaram críticas também ao mau cheiro e à falta de cuidados com os dejetos produzidos na suinocultura, sendo esses lançados nos corpos d’água prejudicando quem habita nas proximidades e dependem dessa água para sua subsistência. Mostraram ainda a estação de tratamento, com canos enferrujados e vazamentos, deixando o esgoto exposto a céu aberto e necessitando cuidados.

A equipe *Preservação* começa a apresentação do videoclipe produzido evidenciando que deseja refletir sobre os cuidados e preocupação com os dejetos suínos que são um problema ambiental e que o manejo cuidadoso pode evitar sérios problemas à qualidade do ambiente:

“Os dejetos provenientes da produção (de suínos) quando não são adequadamente tratados são potencialmente prejudiciais ao meio ambiente e ao homem” (Texto escrito pelos alunos na introdução do vídeo *clip* que eles produziram, Equipe Preservação, 2008). E assim, apresenta como uma proposta viável à escola a construção de biodigestores, pois desta forma, eliminariam o terrível odor desses dejetos, expostos a céu aberto, que atraíam insetos e doenças.

Concluindo a pesquisa

O uso do ludismo em que os alunos foram mobilizados, a partir da intencionalidade lúdica dos professores e do trabalho Interdisciplinar (FAZENDA, 1996), serviram como estratégia organizadora para a revisão de conceitos, concomitantemente à introdução de novos conceitos, dando maior motivação aos estudantes, sendo um fator de mobilização da atenção e envolvimento na atividade proposta.

A intervenção na disciplina de inglês e recursos em telemática foram bem utilizados pelos alunos, tanto do curso de Informática quanto no de Agropecuária; essa sinergia no estabelecimento de parcerias e cooperação entre os professores e alunos pode vir a ser um valioso recurso mediador na formação de profissionais mais qualificados; possibilita ainda, a reformulação de objetos de aprendizagem que, na verdade, acabam por servir como instrumentos que auxiliam na compreensão e conscientização dos problemas vivenciados na escola, nas cidades, nos meios rurais e em qualquer outro ambiente. Faz pensar e refletir também sobre a responsabilidade de cada um nos cuidados de preservação local, mobilizando-os a participarem mais ativamente do meio em que vivem.

A gincana lúdica serviu como cenário para a invenção de uma liberdade lúdica e esta legalidade (DUFLOS, 1997) permitiu aos alunos agirem na legalidade que lhes possibilitava participar da gincana, envolver-se nas discussões e ações que eram propostas e articuladas na escola pelos professores envolvidos na proposta, entendemos que os alunos ao participarem das atividades, em parceria com os professores, puderam aceitar a autoridade deles em conduzir as atividades que necessitavam aprender e exigiam esforço, atenção e motivação para o estudo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCNs+ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 03 nov. 2007.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **Brinquedo e cultura**. 7. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

DUFLOS, C. **Jouer et Philosopher**. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.

COMPARATO, F. K. Capitalismo: civilização e poder. **Estud. Av**, São Paulo, v. 25, n. 72, p. 251-276, aug. 2011.

FAZENDA, I.C.A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Coleção magistério, formação e trabalho pedagógico. 8. ed. Campinas: Editora Papirus, 1994.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2005.

HUSSERL, E. **A crise da humanidade européia e a filosofia**. Introd. e trad. Urbano Ziles. Porto Alegre: EDIPUCRS, Coleção Filosofia, v. 41, 1996.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MESSEDER NETO, H. S. **O Lúdico no Ensino de Química na Perspectiva Histórico- cultural**: Além do Espetáculo, Além da

Aparência. 1. ed. Curitiba: Editora Prismas, 2016.

OLIVEIRA, V. B. de. **Jogos de Regras e Resolução de Problemas**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2004.

RAMOS, E. M. de F. **Brinquedos e jogos no ensino de física**. 1990. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências: modalidade Física) - Instituto de Física e Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

ROSA, M. I. P. **Investigação e ensino**: Articulações e possibilidades na formação de professores de Ciências. Coleção Educação em Química. Ijuí: Editora Unijui, 2004.

SANTANA, E. M.; REZENDE, D.B. Autódromo Alquímico: Uma atividade Lúdica que envolve o tema História de Química. In: IV EPPEQ - Encontro Paulista de Pesquisa em Ensino de Química: A Formação do Pesquisador, 2007, São Paulo. **Anais...** São Paulo, SP: IQUSP/FEUSP, 2007, p. 76-76.

SOARES, M. H. F. B. **O Lúdico em química**: Jogos em ensino de química. 2004. 175 p. Tese (Doutorado em Química) - Programa de Pós Graduação em Química, UFSCar, São Carlos, 2004.

_____. **Jogos e Atividades Lúdicas no Ensino de Química**. Goiânia: Kelps, 2013.

SOUZA, J. A. Um foguete de garrafas PET. **Revista Brasileira de Física**, São Paulo, v. 8, n. 2, 2007.

CAPÍTULO 8

A CRIANÇA E A PRODUÇÃO INICIAL DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE BOA VISTA – RR

Emanuella Silveira Vasconcelos¹

Hellen Cris de Almeida Rodrigues²

Os processos de aquisição de competências de leitura e escrita em sua fase inicial de desenvolvimento proporcionam acalorados debates até os dias de hoje em que muito se avançou em estudos e pesquisas relacionados a essa temática. Quando restringimos as discussões de práticas de Alfabetização e Letramento às classes de Educação Infantil – EI, os posicionamentos a favor ou contra são inúmeros, ao mesmo tempo em que surgem muitas dúvidas frente ao fazer pedagógico que proporcione as crianças, em idade entre 4 e 5 anos, contato real com o universo da cultura letrada a qual pertencem, possibilitando assim a compreensão da sua identidade enquanto sujeitos produtores de cultura e o aumento das perspectivas de inserção social igualitária.

O Programa de ensino estruturado Alfa e Beto, conhecido como IAB, através de sua organização pedagógica-empresarial, apresenta uma proposta única de ensino para todo o Brasil, principalmente voltado a alfabetização das crianças em idade escolar. O material pronto e acabado, elaborado por pessoas que desconhecem a realidade de cada instituição de ensino e a peculiaridade dos locais e seus indivíduos, homogeneiza tanto as práticas do-

¹ Graduada em Pedagogia pela UFRR e Mestranda em Educação no ensino de Ciências pela UERR (2017). É professora do Colégio de Aplicação – Cap/UFRR - emanuellasvasconcelos@hotmail.com.

² Graduada em Pedagogia pela UFRR e Mestranda em Educação pela UERR/IFRR (2017). É professora do Colégio de Aplicação – Cap/UFRR. hellenpedagogia@gmail.com

centes efetivadas no espaço da escola, como os discentes enquanto produtores da cultura letrada que os influencia e que por eles é influenciada. O que fazer então, em busca de práticas que traduzam uma perspectiva de ensino-aprendizagem reflexiva que, há décadas, vem sendo fomentada no meio educacional.

Assim, o presente trabalho expressa uma reflexão sobre a utilização do material IAB em uma classe da Educação Infantil de Escola do Campo no município de Boa Vista – RR, na comunidade agrícola Santa Fé, e suas possíveis nuances ao processo de aquisição da leitura e escrita iniciado por essas crianças. Para sustentar as reflexões expressas, a pesquisa lançou mão das referências bibliográficas referentes ao tema Alfabetização e letramento, as concepções de Educação do Campo na atualidade e da Educação Infantil, além dos materiais IAB fornecidos aos alunos e docente para o desenvolvimento das atividades em sala de aula.

A função pedagógica da Educação Infantil segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI

As transformações no mundo do trabalho, e por sua vez, o ingresso da mulher no mercado de trabalho, exigem a necessidade destas terem um lugar para deixar seus filhos durante as longas jornadas de trabalho. Assim começaram a surgir os primeiros modelos de espaços destinados aos cuidados das crianças pequenas. Lugar onde as crianças ficavam, comiam, dormiam e brincavam, em que ainda não se discutia aspectos pedagógicos.

Com o passar dos anos, esses espaços foram tomando contornos e funções educativas, que ao mesmo tempo que ofereciam os cuidados básicos referente ao bem-estar infantil como alimentação e higiene, também dedicavam a ensinar conceitos básicos da vida em sociedade. Atual-

mente, e com o nome de Educação Infantil, esses espaços são vistos como alicerces de uma boa educação e de sucesso em etapas posteriores do processo de escolarização, ainda que este não seja seu objetivo.

As funções da EI, segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, são definidas como um espaço que respeite os estudos e as pesquisas atuais sobre os modos de ser e de relacionar-se das crianças, contemplando em suas vivências seus direitos, possibilitando desta forma *ricas e prazerosas* experiências, a fim de possibilitar que expressem suas múltiplas linguagens. Tal visão nos sugere que a Educação Infantil tem que ser vista como espaço de direito das crianças. Direito de viver plenamente a infância, direito de construir sua identidade e experimentar vivências com seus pares e as pessoas que vivem ao seu redor.

A educação infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associada as quatro competências linguísticas básicas falar, escutar, ler e escrever (BRASIL, 2001, p.117).

Ademais, o Referencial, aponta possibilidades práticas de trabalho com as crianças ao sugerir conteúdos e proposta de atividades, a utilização de jogos, brinquedos e brincadeiras, em uma perspectiva lúdica de aprender brincando. É possível ainda, pensar a partir de propostas de projetos que contemplem atividades significativas e que agucem a curiosidade dos alunos a conhecer sua história, seu corpo, sua cultura, seu espaço, enfim conhecimento para interagir desde cedo com o mundo e possibilitar a construção de sua identidade.

O documento citado, ainda ressalta a necessidade de se desenvolver atividades para a criança sentir-se útil, in-

dependente, segura e capaz de resolver situações de acordo com sua idade. Para tanto, há a necessidade da criança ser estimulada a explorar para descobrir, conhecer seu corpo, sua história e construções culturais materiais e imateriais ao seu redor, como a própria língua.

É preciso estimular o observar, a exploração gradativa do ambiente e possibilitar a compreensão desta como agente transformador, que se utiliza de diferentes linguagens para comunicar-se, compreender, construir significados para se expressar. Ao mesmo tempo, tais aspectos devem ocorrer na participação em atividades culturais do meio em que a criança está inserida, possibilitando desde cedo atitudes de respeito para com as diferenças, e sua integração ao mundo nos aspectos sociais e culturais.

No entanto, é preciso levar em conta que um dos objetivos mais importantes destacados no RCNEI é o desenvolvimento integral do sujeito da EI e sua relação com o brincar, pois é no brincar que a criança expressa sentimentos, desejos e emoções. Kishimoto (2005), afirma que é por meio da cultura própria da criança, o brincar, que ela apreende o mundo e o significa, para adiante, transformá-lo. Os momentos de brincadeiras livre ou dirigidas, são momentos ricos de trocas e da elaboração do conhecimento por parte da criança.

O processo de aquisição da escrita e da leitura no contexto da Educação Infantil

As pesquisas e as vivências em classes de EI mostram que há uma enorme lacuna, que merece ser a cada dia investigada buscando-se viabilizar práticas de leitura e escrita numa perspectiva de alfabetizar letrando, e assim propiciem desde cedo que a criança em idade escolar usufrua do maior bem cultural, que é a língua.

No entanto, faz-se necessário levar em consideração que muitas vezes, são colocadas em prática processos de

leitura e escrita, nas classes de EI, vista a partir da lógica da alfabetização que sugere o pleno domínio de técnicas e instrumentos para o desenvolvimento da habilidade de ler e escrever. Pensada dessa forma, o fazer docente nas classes de Educação Infantil ainda ocorre numa perspectiva da “decoreba” dos signos gráficos usados em nossa sociedade.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky (2001) nos mostram que as atividades relacionadas à linguagem escrita, como interpretação e produção, começam antes da ida da criança a escola, embora esta relação ocorra justamente na faixa etária correspondente a antiga pré-escola, atual Educação Infantil. Isso nos diz, portanto, que a escrita não é, pois, um produto escolar, mas é o fruto de um processo de construção social em que a criança está imersa.

A criança enquanto produtora de cultura, e por sua vez da língua em que está inserida, inevitavelmente busca compreender a natureza dos signos que esta observa ao usar-se da linguagem. Podemos dizer que quando a criança lida com tais aspectos, ela está iniciando o seu processo de construção da aprendizagem referente ao código escrito, que se dá como a aprendizagem dos demais objetos, ou seja, passa a descobrir as propriedades do sistema simbólico através de um prolongado processo construtivo de hipóteses.

Ao chegar nas classes de EI, reduz-se o contato das crianças com o código escrito a meras atividades de codificação (escrita) e de decodificação (leitura), em detrimento da concepção da forma social de compreender a construção da escrita. Ou seja, a criança escreve apenas aquilo que o professor escreve e lê aquilo que ele lê, havendo pouco espaço para a investigação natural do código escrito por parte da própria criança.

Em contradição a tais práticas, Ferreiro vê como função da Educação Infantil práticas de experimentação dos sinais escritos:

Num ambiente rico em escritas diversas, ou seja: escutar alguém lendo em voz alta e ver os adultos escrevendo; tentar escrever (sem necessariamente copiar um modelo); [...] brincar com a linguagem para descobrir semelhanças e diferenças sonoras (FERREIRO, 2001, p.102).

Possibilidades como estas, ainda são pouco exploradas cotidianamente com as crianças na faixa etária da EI. Nesta perspectiva, Britto nos alerta:

O grande desafio da educação infantil está exatamente em, em vez de se preocupar em ensinar as letras, numa perspectiva redutora de alfabetização [...], construir bases para que as crianças possam participar criticamente da cultura escrita, conviver com essa organização do discurso escrito e experimentar de diferentes formas os modos de pensar escrito (BRITTO, 2005, p. 16).

Alfabetizar, no sentido restrito da palavra, é contribuir para uma educação tecnicista sem possibilidades para o desenvolvimento do senso investigativo, explorador, autônomo e crítico por parte da criança. Em contrapartida, letrar, na dimensão aqui abordada, nos remete a práticas que expõem e confrontam o sujeito com sua própria cultura, experimentando-o em diferentes formas de conhecimento.

Passa a estar em foco no fazer pedagógico da Educação Infantil, segundo Britto, “a ideia de que o conhecimento da escrita não se faz pela codificação e decodificação de mensagens”, mas pela “vivência no universo cultural, incluindo a oralidade espontânea e as expressões características dos discursos de escrita” (Ibidem, p. 19). Somente ao operar com signos e significados, em contextos reais de uso social da cultura escrita, acredita-se em que é possível a autonomia do ato de ler e grafar de maneira eficiente.

Vigotski (1998) aponta quanto à aquisição da linguagem que esta é instrumento de pensamento, e que ao planejar a fala a partir do pensamento a criança desen-

volve diversas funções psicológicas, como a memória, a formação de conceitos, entre outras. Assim, a linguagem é a ferramenta mais importante na estrutura do pensamento, sendo fundamentalmente básica para a construção do conhecimento.

Portanto, não nos resta dúvidas que tais questões nos impõe um grande desafio enquanto pesquisadores para uma melhor compreensão dos significados de alfabetização, letramento e da apropriação da escrita e produção da leitura por parte da criança da Educação Infantil, bem como discutir possibilidades de vivências voltadas para o amplo desenvolvimento da criança não dissociadas das práticas sociais, principalmente no que diz respeito as crianças da Educação Infantil do Campo.

A proposta pedagógica Alfa e Beto no contexto da escrita infantil em uma escola pública do Campo

O Programa Alfa e Beto de Alfabetização é um dos projetos mais conhecidos do Instituto Alfa e Beto (IAB), que afirma como objetivo a prioritário dessa instituição é “promover a efetiva alfabetização das crianças, por ser esse o problema central da educação no Brasil”. O IAB se apresenta como uma organização sem fins econômicos, criada em novembro de 2006, e comprada como proposta de ensino estruturado para as escolas públicas municipais de Boa Vista – RR, no ano de 2013, com a bandeira de “unificar o ensino e aumentar os índices de alfabetização dos estudantes”.

É válido ressaltar que o IAB busca parcerias com o setor público e privado de todo o Brasil, e fornece materiais iguais de Norte a Sul do país, visando a alfabetização de crianças em idade escolar. Dessa forma, o Programa foi comprado pela Secretaria de Educação do município de

Boa Vista, sem que houvesse consulta prévia aos professores da rede municipal e nem as famílias dos educandos. O IAB vem desde 2013 a ser o carro-chefe das atividades desenvolvidas nas classes de Educação Infantil tanto das crianças da zona urbana quanto as crianças das instituições de EI do Campo.

A turma do EI na escola do Campo em que realizei a pesquisa, assim como as demais, passou a usar-se dos materiais do IAB da mesma forma em que pudemos constatar na zona urbana. O planejamento já vinha previamente elaborado, elencando passo a passo o que deveria ser feito, quais materiais deveriam ser usados (em sua maioria são os fornecidos pelo próprio Programa) e quanto tempo deveria ser dedicado a cada etapa. Cabia assim a professora da turma, executar o que estava proposta e nas “visitas técnicas” da Secretaria de Educação do município, “prestar conta” ao apresentar a Agenda do Professor (material fornecido para preenchimento semanal do docente segundo as orientações do Programa).

Tais questões não fazem corroborar com Leal (2011, p. 25) ao dizer:

Em pleno século XXI, Era científico-tecnológica, gestão democrática do ensino público legitimada pela Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96), professor receber manuais e aulas prontas; alunos preenchendo cartilhas diariamente e escolas enviando relatórios mensalmente a mantenedora. Não estar ia ocorrendo um retrocesso nas Práticas pedagógico-administrativas desenvolvidas nos sistemas de ensino?

É notório que autonomia do professor e própria concepção de escola enquanto espaço democrática de ensino e aprendizado são descartados nesse caso, uma vez que o Programa adotado sufoca a construção de possibilidades práticas de aprendizagem a partir da realidade local dos sujeitos envolvidos nesse processo e da própria comunidade em que estes estão inseridos. A professora,

nesse contexto, tornou-se uma mera executora de tarefas e expectadora dos resultados prometidos, e as crianças, assimiladoras e índices de estatísticas produzidas desde a efetivação do Programa.

Ensinar exige muito mais que saber explorar o método fônico, usado no Programa IAB, mas segundo Freire (1996) exige respeito aos saberes do educando; exige criticidade; exige reflexão crítica sobre a prática; exige respeito à autonomia do ser educado. De que forma é possível levar em consideração os conhecimentos prévios dos educandos, de uma realidade específica que é a vivência no Campo e as lutas históricas travadas ao longo do tempo por uma melhor qualidade de vida dentro dos assentamentos ou lotes rurais, com uma Proposta previamente pronta? Ainda segundo Freire (1996, p. 6) a educação vai muito além do que treinar o educando no desempenho de destrezas, mas, “é preciso prepará-lo para sociedade em que vive, impulsionando sua curiosidade e criticidade”. Mas, seria isso possível frente as demandas de cumprimento de atividade que prezam pela repetição e a pouquíssima contextualização entre o que se vive e o que se aprende? A cada dia de observação e registro percebemos que não.

Segundo o relato da professora, a sensação de aplicar uma receita diária a incomodava. Segundo ela: “Não me vejo como professora reflexiva e nem contribuindo com a formação de educandos críticos e autônomos, mas meros reprodutores de tarefas. Tarefas essas que muitas vezes parecem não fazer sentido, pois usam como exemplos as referências do sul ou centro-oeste do país como modelos válidos”. A professora relata que várias atividades do livro trazem em suas figuras ou conceitos, significados diferentes do que as crianças constroem em sua comunidade. Um exemplo, segundo ela é as imagens de frutas mais comuns em climas frios, o que difere da região que é quente e úmido, e dificilmente as crianças veem no seu dia a dia ou até mesmo quando vão a zona urbana.

Outra disparidade apontada pela professora, era a concepção do desenvolvimento do trabalho no campo, em que o material apontava que o agricultor planta, alguém compra e leva pra cidade, outro sujeito compra a carga e leva ao supermercado, por sua vez o mercador organiza a produção na prateleira e aí finalmente o consumidor final compra e leva para sua casa. A professora, reflete: “Ora, essas crianças vivem o dia a dia da roça, não há intermediários entre a produção que ocorre dentro do seu lote e o alimento que chega em sua mesa, pois é a própria criança e a família que trabalham em todo esse processo. E aí? Seria mais apropriado discutir primeiramente essa cadeia de produção que estas crianças vivenciam, e consequentemente o modelo que está no livro. O que elas vivem em seu dia a dia é ignorado, como se não fosse um modelo de trabalho válido para o contexto do Campo”.

No que diz respeito aos processos de escrita, as crianças não têm a oportunidade de construir a partir de suas vivências no contexto do Campo as primeiras formas de escrita. Todas as propostas são previamente dirigidas com temas que não abarcam a realidade que elas vivem enquanto criança. Soma-se a isso, a necessidade continua de repetição de modelos prontos e pouco significativos, assim como praticamente a inexistência de ação do brincar.

Em contradição às práticas descritas acima, Ferreiro (2001) aponta que dentre as funções da Educação Infantil está a organização de práticas de experimentação dos sinais escritos “num ambiente rico em escritas diversas, ou seja: escutar alguém lendo em voz alta e ver os adultos escrevendo; tentar escrever (sem necessariamente copiar um modelo); [...] brincar com a linguagem para descobrir semelhanças e diferenças sonoras” (FERREIRO, 2001, p.102). Possibilidades como estas não eram (e provavelmente ainda não são) exploradas cotidianamente com as crianças da EI da escola do Campo em questão.

Corroboramos com Britto (2005, p.19), nesse contex-

to, ao dizer que “a ideia de que o conhecimento da escrita não se faz pela codificação e decodificação de mensagens”, mas pela “vivência no universo cultural, incluindo a oralidade espontânea e as expressões características dos discursos de escrita”. Somente ao operar com signos e significados, em contextos reais de uso social da cultura escrita, acredita-se em que é possível a autonomia do ato de ler e grafar de maneira eficiente.

A Educação do Campo precisa contribuir na construção da identidade do sujeito do campo, enquanto sujeito de direitos e cidadão do mundo. É através do ensino formal que a escola propicia, que as crianças do campo podem desenvolver habilidades, enriquecer seu conhecimento e aperfeiçoar as destrezas já apresentam. Para isto, é preciso romper com a visão tecnicista, fordista e mercadológica imposta no modelo atual relatado, buscando uma visão de educação que compreende e usa-se das potencialidades dos educandos, de seus conhecimentos prévios e do lugar onde vivem, como também de sua história para potencializar o aprendizado, que não é estanque, mas que acontece durante a vida inteira. Entender a dialogicidade da formação do sujeito com a construção histórica de sua identidade e do lugar em que este vive, é de fundamental importância para a construção de uma educação do campo que visa o desenvolvimento socioeconômico e a erradicação do analfabetismo no ambiente do Campo (BARROS, 2014).

Os objetivos da Educação do Campo devem ser o de promover a autonomia e o senso de responsabilidade das pessoas e das comunidades, dando-lhes instrumentos reais de transformações da economia, na cultura e na sociedade como um todo, fomentando a participação crítica dos cidadãos em suas comunidades, o que lhes possibilitará enfrentar de maneira mais preparada os desafios que se encontram à frente.

Diante das considerações aqui expostas, observa-se

que o Programa de Alfabetização caminha contrário as propostas de Educação do Campo na atualidade, assim como pouco contribui na perspectiva teórica freiriana de educar para a emancipação e libertação do sujeito que aprende, ao compreender sua realidade para intervir nela e assim modificá-la.

Possibilidades teórico-práticas no desenvolvimento da escrita infantil

Para a criança brincar, jogar, cantar, ouvir histórias são necessárias atividades que despertem muito interesse. Quando é possível utilizar essas estratégias, é visível o envolvimento e integração entre os alunos e a aprendizagem acontecer mais fluida.

O grupo de pesquisa CREART – Criança, Educação e Arte – Grupo de Pesquisa formado por professores da Universidade Federal de Roraima – UFRR – vinculado ao CNPq, que visa contribuir com investigações acerca dos fazeres dos sujeitos da EI, no ano de 2012 desenvolveu uma pesquisa com base na produção cultural das crianças da EI. O grupo buscou pensar ações, cujas propostas contribuíssem para o desenvolvimento do imaginário, como bem coloca Kishimoto (2005, p. 56) por meio da cultura própria da criança: o brincar.

Durante as visitas feitas à escola, os pesquisadores e a professora da turma desenvolveram diversas brincadeiras, inicialmente propostas pelos membros do Grupo, e logo em seguida, após a familiarização das crianças com esses novos “sujeitos”, essas passaram a dizer: “vamos brincar assim”, “eu sei uma brincadeira”, dizendo-lhes como seriam realizadas as novas maneiras de brincar a partir de suas experiências.

Em outros momentos de visita a campo, os pesquisadores partiam dos referências que a escola trabalhava com relação aos conteúdos didáticos, propondo brincadeiras

que visavam à sensibilização das crianças acerca dos temas abordados. Durante um desses momentos, dentro do tema *trânsito*, indagamos as crianças sobre quais conhecimentos elas possuíam referente ao assunto em questão. Diferentes foram as respostas dadas, a partir do que estas vivenciam cotidianamente. Aproveitaram-se as falas para se construir um trajeto no chão da sala, onde estavam presentes os elementos narrados durante os questionamentos feitos anteriormente: a rua, o semáforo, o carro, a moto, a bicicleta e as pessoas. Após esta representação da realidade, o trajeto, feito com o auxílio dos componentes do Grupo, com o objetivo de demonstrar as mudanças de comportamentos mediante o meio e as condições em que o sujeito vivencia, além de internalizar que a boa educação no trânsito e seu bom funcionamento dependerão da maneira como cada sujeito conduz suas ações e atitudes dentro dele.

Os símbolos estão espalhados em todos os lugares. Através deles a professora trabalhou não apenas o significado da comunicação que eles transmitem como também as cores e as formas. Para ela entender o significado da palavra e do símbolo propriamente dito é preciso passar por situações que lhe permita fazer uso. Os momentos de brincadeira foram ótimos recursos para os conteúdos de estudo da língua e outros eixos.

As crianças e pesquisadoras passaram a se comportar como motos, carros, caminhões, bicicletas e outros elementos que as próprias crianças descreveram como pertencentes a esse conjunto de saberes que abarca o tema trânsito. Ao fazermos isso, exercitaram o imaginário para dar soluções a questões reais que diariamente estas mesmas crianças se confrontam, tendo em vista que elas estão no trânsito, seja a pé ou utilizando os diferentes meios de transporte para chegarem à escola.

Posteriormente as crianças usaram-se do desenho livre para materializar os conceitos construídos através da atividade realizada. Estes momentos demonstram-se fun-

damentais, tendo em vista a teoria Vigotskiana que nos chama a atenção para a necessidade do desenvolvimento simbólico na criança antes do processo de codificação e decodificação de símbolos gráficos (VIGOTSKI, 1998).

Em outro momento foi proposto a confecção de um livro feito a partir da montagem coletiva das brincadeiras e desenhos explorados dentro de outro tema, agora o folclore. Realizaram-se atividades lúdicas de sensibilização da turma para com os personagens do folclore brasileiro através de imagens, questionamentos e exemplos de outras histórias infantis. Sabemos que na nossa literatura folclórica há uma diversidade de textos que facilitarão a aprendizagem dos aspectos acima elencados, e que contribuem para com a criança ao organizar sua linguagem.

Foram adotadas práticas de narração de lendas da região, em colaboração com os pais dessas crianças das lendas que conheciam e das quais costumava contar a seus filhos. As narrativas em sala passaram a ser reconstruídas pelos alunos a partir das lembranças que esses tinham de contações anteriores, em que remetiam-se a seus pais como sujeitos desses momentos.

Durante os momentos de contação, os alunos foram instigados a representarem os personagens conhecidos das histórias narradas. Estes passaram então a dar novas características aos personagens, agregando desde novos sons a novas maneiras de portar-se. Exercitaram seu rico repertório imaginário como sujeitos ativos do processo de reconstrução da história como autores e atores. Como fruto do nosso intensivo exercício simbólico, alunos e pesquisadores produziram a sua maneira, o livro *Boitatá e outras histórias*, que também se transformou em peça teatral, ensaiada com entusiasmo e interesse pelas crianças, sendo indicada pelos demais professores para representar a escola na I Mostra Pedagógica da Educação Infantil organizada pela prefeitura de Boa Vista. No ano de 2014 o livro foi publicado pela editora da Universidade Federal

de Roraima.

A experiência citada é uma possibilidade rica de trabalho com as crianças da EI no que diz respeito ao processo de escrita. Não se trata de dar uma receita, mas de olharmos como possibilidade diferenciada, que respeita a forma que a criança traz ao representar a sua realidade ao mesmo tempo que ensina conceitos dentro das vivências possibilitadas pelo brincar. Diferencia-se do trabalho “aplicado” aos alunos, como se estivesse dando a mente destes pequenos “injeções” com miligramas do código escrito e que depois, na análise em um panorama mais geral, pensamos estar realmente contribuindo com sua formação do conceito do código escrito.

De forma explícita dialogamos com o RCNEI que nos diz que “aprender uma língua não é somente aprender as palavras, mas também os seus significados culturais, e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio sociocultural entendem, interpretam e representam a realidade (BRASIL, 2001, p. 117)”. O Programa usado na escola do Campo relatada não possibilita a exploração da linguagem oral e escrita da criança a partir de suas referências, o que infelizmente, contribui para o pouco significado dado pelas crianças ao que é ensinado.

Práticas de letramento e alfabetização, citadas anteriormente, evidentemente, contribuíram de maneira significativa para desenvolvimento intelectual e social dos alunos. Tanto pudemos avançar nos conhecimentos de aspecto gráfico de nossa Língua Portuguesa como pudemos, nos momentos observáveis das vivências no espaço escolar, utilizarmos desses conhecimentos para interagir de maneira autônoma e competente nas diferentes situações que se apresentaram.

Conclusões

Compreendemos que a aprendizagem é um processo contínuo construído nas mediações do externo para o interno, através do qual a criança adquire informações, desenvolve habilidades, atitudes e valores, a partir de seu contato com a realidade e do convívio com outras pessoas. Trata-se de um processo que inicia-se desde o nascimento e perpetuasse tanto no espaço escolar, quanto por toda a vida do sujeito.

Segundo Vygotsky (1998) aprender é um processo em que o sujeito adquire informações, habilidades, atitudes, valores, a partir de seu contato com a realidade, com o meio ambiente e outras pessoas. Isto significa dizer que não tem sustentação as práticas que desconsideram a construção social e histórica do conhecimento humano, em favor de levar a cabo, propostas que consideram a criança como uma tábula rasa, desprovida de conhecimento, e como um sujeito atemporal e sem vinculação com o meio em que vive.

O aprender na escola, especialmente nas etapas iniciais de escolarização, precisa ter como máxima o comprometimento com o desenvolvimento da criança, por meio da inserção desta no contexto de sua cultura de forma sistemática, intencional e planejada. Portanto, cabe a escola ensinar, garantir a aprendizagem, assegurando aos alunos o desenvolvendo de habilidades necessárias ao desenvolvimento humano e à vida em sociedade considerando as peculiaridades do sujeito em formação e dando-lhe possibilidades de compreender seu papel social enquanto cidadão.

É evidente a falta de diálogo entre as bases da Educação do Campo e a proposta assumida pela Secretaria de Educação com o uso do Programa IAB, ao mesmo tempo que há descontentamento por parte de docentes acerca do que deveria ser desenvolvido em sala de aula com

os seus alunos fundamentando-se nas reais necessidades dos mesmos, mas que são “obrigados” a submeter-se às organizações do Programa. Embora tenhamos identificado práticas isoladas emergidas ante algumas demandas apresentadas em sala de aula, no que diz respeito ao processo de aquisição da leitura e escrita, essas práticas pouco aparecem haja visto a rotina e cronograma que sufoca tais possibilidades por parte da professora.

Nessa perspectiva, o presente estudo aponta para a necessidade de que o professor compreenda a importância de sua prática educativa a partir da articulação desta com as dimensões sociais mais amplas e em particular com as discussões atuais sobre a Educação do Campo e da Educação Infantil, ao mesmo tempo que sugere a necessidade de maior envolvimento dos Movimentos Sociais de luta em prol da escola do Campo que tenha a cara da comunidade em que essas estão inseridas.

O caminho a ser percorrido, no entanto, deve ir além do discurso. É preciso o convencimento dos aspectos negativos da adoção de materiais como os em uso, a articulação entre teoria e prática em busca de materializar ações educativas conscientes e significativas para os educandos, e a progressiva elaboração de um Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil do Campo e para o campo dentro das comunidades. A partir desse entendimento, podemos dizer que através das relações e práticas desenvolvidas poderemos criar possibilidades de construir conhecimentos, novas relações, e a partir daí, saberes que ajudam o ser humano a crescer e a querer comungá-los coletivamente.

REFERÊNCIAS

BARROS, M. D. **Práticas de leitura e escrita na Educação do campo**: experiências e subjetividades com sujeitos da comunidade Gameleira da Escola Municipal Santa Ana. 2014. Trabalho de conclusão de curso, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRITTO, L. P. L. Letramento e Alfabetização – implicações para a Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores associados, 2005. p. 5 – 21.

FERREIRO, E. **Cultura escrita e educação**: conversas de Emília Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa María Torres. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

KISHIMOTO, T. M. O brincar e a linguagem. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores associados, 2005. p. 51 – 73.

LEAL, A. T. **Reconfiguração das práticas pedagógicas na gestão escolar**: um estudo dos efeitos do Programa Alfa e Beta de Alfabetização em Escolas Públicas Estaduais. Trabalho de conclusão do curso de Especialização Lato-Sensu em Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, UFSM: Santa Maria-RS, 2010.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CAPÍTULO 9

UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DA JUVENTUDE CAMPESSINA: desafios e oportunidades

Maria Neuza da Silva Oliveira¹

O artigo apresenta uma experiência formativa para a juventude do campo que ocorreu entre os anos de 2013 e 2014, através de uma parceria entre a Universidade de Brasília (UnB) e a Secretaria Nacional da Juventude (SNJ). O presente estudo é parte de uma pesquisa de pós-doutorado realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UnB), cujas ações consistiram em acompanhar o processo formativo que foi aplicado no curso de extensão “Formação Agroecológica e Cidadã para a Juventude Rural”, o público atendido foram 300 jovens da região Centro-Oeste e Noroeste de Minas Gerais. Esta experiência piloto teve a intencionalidade de se transformar numa política pública para ser reaplicada em outras localidades.

Em linhas gerais o estudo perpassa por três campos do conhecimento: Formação da Juventude Rural, Desafios da Educação do Campo e o Desenvolvimento Rural Sustentável (DRS), este último contempla a inclusão social e o uso sustentável dos recursos da natureza. Nos últimos anos têm ocorrido debates sobre a formação dos sujeitos do campo, pois, o modelo educativo que vigorou durante décadas e que ainda vigora nestes espaços, não contempla as demandas dos sujeitos que materializam suas vidas nos espaços que estamos denominando de campo, mas

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília - UnB (2001), Mestrado em Desenvolvimento Sustentável UnB (2006), Doutorado em Desenvolvimento Sustentável UnB (2012). Atualmente é professora Adjunta na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - Unifessa no curso Educação do Campo. E-mail: neuzaoliveira@unifesspa.edu.br

que contempla os espaços rurais, florestas dentre outros. A Educação do Campo é uma modalidade que possui legislação própria e está vinculada a um projeto de desenvolvimento sustentável para o campo e as florestas. É uma política pública, fruto de conquistas dos sujeitos sociais que durante anos reivindicaram um modelo educativo diferenciado para os sujeitos do campo. Com as intensas transformações deste setor diversos desafios são colocados a Educação do Campo, como, por exemplo, criar metodologias de formação para a juventude camponesa numa perspectiva cidadã, crítica, emancipadora e capaz de contribuir para a permanência desses sujeitos em suas localidades. Algumas conquistas em termos de políticas públicas já foram conquistadas, a exemplo do Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (PRONERA) e do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO²), do Ministério da Educação, porém, são insuficientes para atender as demandas existentes.

Em relação ao Desenvolvimento Rural Sustentável (DRS) é importante inseri-lo no contexto da Educação do Campo, pois, o tema vem permeando os diversos diálogos ligados a este setor. A Política de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER), por exemplo, tem como principal objetivo apoiar iniciativas de DRS, tendo como foco o fortalecimento da agricultura familiar e a agroecologia como eixo de suas ações (BRASIL, 2003). O debate sobre DRS passou a ter maior notoriedade a partir da década de 1990 com as discussões acerca da problemática ambiental, conforme estudos de Almeida (1995). Esta nova proposta de desenvolvimento para o campo visa compatibilizar desenvolvimento agrícola com uso sustentável dos recursos naturais, bem como, uma melhor distribuição de renda e inclusão social, o que vem ao encontro das concepções da

²Os editais de financiamento do PROCAMPO foram encerrados em 2016, e não houve mais financiamento ao referido programa.

Educação do Campo. Este estudo se justifica pois buscou refletir sobre os desafios da Educação do Campo, principalmente, em relação à criação de políticas públicas de apoio a permanência dos jovens no campo, visando o fortalecimento da agricultura de base familiar, o que inclui a heterogeneidade de povos que vivem nos diversos espaços do campo.

De acordo com estudos de Oliveira (2012) construir modelos de produção sustentável requer, dentre outros fatores, utilizar metodologias de formação para os sujeitos do campo não apenas numa perspectiva de geração de renda, mas também, considerando as premissas do DRS e do uso sustentável dos recursos da natureza, a valorização da cultura local, bem como o uso das potencialidades de cada localidade. Temáticas relacionadas às atividades não agrícolas, gênero e juventude rural, igualmente, são importantes no contexto de modelos de desenvolvimento sustentável para o campo.

Metodologia

A pesquisa-ação foi a principal estratégia utilizada durante o desenvolvimento das ações do Projeto. De acordo com Thiollent (2005, p. 28) “essa estratégia de pesquisa pode ser vista como um modo de conceber e organizar uma pesquisa social de finalidade prática e que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos atores da situação observada”. Uma das características da pesquisa-ação é a inclusão dos sujeitos participantes da experiência estudada no processo de produção do conhecimento. Neste sentido, foram incluídos coordenadores, professores, monitores e os jovens protagonistas do processo formativo. Como instrumento de pesquisa aplicou-se entrevista semiestruturada e observação participante. A revisão literária sobre os temas pesquisados, também faz parte da metodologia utilizada. As atividades

realizadas no período do Tempo Comunidade (TC) foram registradas como sendo procedimentos de observação participante. A alternância pedagógica fez parte desta experiência formativa que ocorreu em diferentes tempos e espaços pedagógicos, divididos entre Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC).

O presente estudo procurou responder a seguinte pergunta de pesquisa: Quais metodologias devem fundamentar a formação da juventude do campo visando sua inclusão produtiva e participação nas decisões sobre políticas de educação e Desenvolvimento Rural Sustentável?

Objetivo: Analisar as metodologias utilizadas no curso de extensão “Formação Agroecológica e Cidadã para a Juventude Rural”, visando contribuir na formulação de políticas públicas de inclusão produtiva que contemple a educação e o Desenvolvimento Rural Sustentável para jovens do campo.

Sobre o projeto “Formação agroecológica e cidadã para a juventude rural”

O Curso de Extensão de “Formação Agroecológica e Cidadã para a Juventude Rural” veio atender uma chamada pública que resultou numa parceria entre a Fundação Universidade de Brasília (FUB), o Centro Transdisciplinar de Educação do Campo (CTEC/UnB) e a Secretaria Nacional da Juventude (SNJ). O principal objetivo do projeto foi gerar subsídios para consolidar uma política pública para a SNJ e que promovesse a formação de 300 jovens do campo entre 15 e 29 anos, elaborando com eles e a partir de suas demandas projetos produtivos coletivos, com capacidade de geração de renda considerando as potencialidades dos territórios rurais onde vivem. A estratégia de execução do curso consistiu na articulação de diversos programas, tais como: o Programa de Apoio as Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO) do Ministério

da Educação; o Programa Residência Agrária do (INCRA/MDA); o Programa de Inclusão Digital (SID/MiniCom/SNJ/SG); as Casas Digitais (MDA/MiniCom) e; o Programa Nacional de Inclusão Produtiva da Juventude Rural com Formação Agroecológica e Cidadã da SNJ. A partir deste último Programa é que se estruturou a proposta do curso “Formação Agroecológica e Cidadã para a Juventude Rural”.

O curso foi realizado entre março de 2013 a março de 2014. Sua abrangência foram os territórios da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, nos estados da região Centro-Oeste e no Noroeste de Minas Gerais. Faz parte destas comunidades famílias assentadas de reforma agrária e comunidades tradicionais, como os quilombolas do Nordeste goiano. O curso objetivou não apenas a elaboração de projetos de inclusão produtiva capaz de gerar, mas também, fortalecer o vínculo dos jovens com o campo e contribuir com a formação política desses sujeitos. Em janeiro de 2013 iniciaram as primeiras ações para organização do curso e formação das equipes de trabalho, bem como, a discussão dos procedimentos pedagógicos e metodológicos a serem adotados. O curso abrangeu comunidades de mais de 15 municípios.

Após a organização e seleção da equipe de trabalho houve a divulgação do curso nos territórios selecionados, um grupo de egressos da Licenciatura em Educação do Campo LEDOC-UnB contribuiu na divulgação e seleção dos jovens. O curso foi no modelo da pedagogia da alternância, cuja metodologia adota distintos tempos formativos denominados Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC). A formação por alternância é um processo integrativo e vinculado com a realidade da juventude camponesa (GIMONET, 2007). No decorrer do curso os alunos ou egressos da LEDOC-UnB atuaram como monitores, acompanhando e oferecendo suporte aos jovens de suas respectivas comunidades, principalmente nos perío-

dos de Tempo Comunidade (TC), a atuação desses monitores foi fundamental para a execução do curso.

Os critérios de seleção procurou adotar a inclusão de jovens com diferentes níveis de formação, considerando que há um baixo nível de escolaridade no meio rural. Nesse sentido não foi exigido um determinado nível de ensino. Os pré-requisitos foram saber ler, escrever, morar em comunidades do campo e pertencer a algum tipo de grupo organizativo da comunidade. Um dos objetivos do curso foi motivar os jovens na realização de trabalhos coletivos e estimulá-los nesse tipo de ação.

A equipe organizadora do curso procurou construir uma proposta formativa com uma metodologia capaz de ser replicada em outras localidades. Seu programa de ensino foi concebido para ser desenvolvido a partir de três (3) ações inter-relacionadas, articuladas e complementares: primeiro foi a oferta do próprio curso “Formação Agroecológica e Cidadã para a Juventude Rural” com realização de 300 horas de formação em Alternância (200horas/aula de Tempo Escola - TE e 100horas/aula de Tempo Comunidade - TC, sendo que o TC foi dividido entre 50hs realizadas pelos monitores e 50hs pela equipe do projeto junto com os monitores); Segundo foi a elaboração de Projetos de Inclusão Produtiva para os Jovens em processo de formação, a partir das demandas e potencialidades de suas comunidades e das organizações sociais das quais participam e; terceiro foi, a partir das demandas dos jovens, buscar apoio e a articulação com políticas públicas já existentes (ou que pudessem a vir a ser formuladas), capazes de viabilizar a implementação e consolidação destes projetos produtivos.

Uma das principais estratégias do curso foi adotar a pedagogia da alternância, onde a metodologia da ação-reflexão-ação fundamentou o desenvolvimento das atividades pedagógicas. O curso foi dividido em quatro (4) etapas presenciais denominadas Tempo Escola (TE), onde

os jovens participavam de aulas em períodos que variavam de cinco (5) a dez (10) dias em tempo integral. Essas etapas ocorreram no Distrito Federal próximo à Faculdade UnB-Planaltina. O Tempo Comunidade (TC) foi dividido em cinco etapas, houve mais de 20 ações que envolveram 42 comunidades participantes. Nessas etapas a equipe de professores e coordenadores se dividiu para participar em todas as comunidades, as ações de TC teve duração de três a quatro dias de atividades que envolveu os jovens protagonistas do processo formativo, os sujeitos das escolas como professores, coordenadores pedagógicos, alunos e geral, pais e outros sujeitos da comunidade. Nas etapas de TE os 300 jovens foram divididos em oito (8) turmas compostas por aproximadamente 40 alunos. Os temas trabalhados relacionavam-se aos seguintes eixos temáticos: I) Território e Agricultura; II) Organização Social, Cooperativismo e Econômica Solidária; III) Agroecologia e Processos Produtivos; IV) Novas Tecnologias e Desenvolvimento Rural; V) Atividades Pedagógicas de Cultura; Organicidade e Mística e; VI) Intervenções Psicológicas. O tema agroecologia perpassou todo o processo formativo de um modo transversal.

Os seis (6) eixos temáticos foram trabalhados em todas as etapas de TE, houve diversas atividades teóricas e práticas, bem como oficinas de artesanato, agroindústria, oficinas culturais, oficinas de vídeos, oficinas de saúde, palestras com representantes de instituições parceiras, a exemplo da Companhia Nacional de Abastecimento (CON-AB), Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Instituto Nacional de colonização e Reforma Agrária (INCRA), Secretaria Nacional da Juventude (SNJ), Universidade de Brasília (UnB), Instituto Federal de Brasília (IFB), Ministério da Educação (MEC) e Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT). Também houve visitas a propriedades rurais no Distrito Federal e de seu Entorno que adotam os princípios da agroecologia na produção agrícola.

la, bem como oficinas no Instituto Federal de Brasília-IFB, que já vem desenvolvendo diversas ações relativas a sistemas agroecológicos e agroflorestais.

Nas etapas de TE, após as atividades teóricas e práticas, houve espaço para lazer e noites culturais organizadas pelos próprios jovens junto a equipe de professores do eixo temático “Atividades Pedagógicas de Cultura, Organicidade e Mística”. O referido eixo refere-se a pedagogia dos gestos com símbolos por meio da expressão cultural, tais atividades são parte integrante do processo formativo da Educação do Campo (COMILO e BRANDÃO, 2010).

Nas etapas de TE diversas metodologias e recursos didáticos pedagógicos foram utilizados, visando socializar diferentes conhecimentos com o coletivo de jovens, a exemplo de exposições orais, uso de vídeos e documentários, trabalhos em grupo, oficinas, palestras e aulas práticas. Nas etapas de Tempo Comunidade (TC) os jovens desenvolveram diversas atividades nas suas comunidades, ou seja, aplicaram os conhecimentos adquiridos no período de (TE) na propriedade de sua família ou em alguma área comunitária. O curso foi executado por uma equipe interdisciplinar distribuída entre coordenadores, aproximadamente quinze professores, vinte monitores e diversos colaboradores que contribuíram em suas respectivas áreas para a execução e materialização do curso.

Referencial teórico

Quando se fala em Educação do Campo estamos nos referindo a um modelo de educação voltado ao conjunto de pessoas, sejam, trabalhadores e trabalhadoras ou jovens que vivem no campo e floresta, incluindo vários grupos tais como: os quilombolas, indígenas, camponeses, extrativistas, pescadores artesanais e outros. Sabemos que a educação é um direito de todos e um dever do Estado, este direito é garantido na Constituição Federal. A Lei de

Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB), assegura que os sistemas de ensino devem ofertar educação para as populações do campo, respeitando e adequando seus conteúdos e calendários de acordo com o modo de vida de cada população (BRASIL, 1996).

Nas escolas do campo, por exemplo, o adequado é que os currículos tragam conteúdos relacionados a vivência dos educandos, pois é fundamental contextualizar os conteúdos a serem trabalhados. O calendário escolar deve ser organizado de acordo com o ciclo agrícola e com as condições climáticas da região. Também é assegurado aos sujeitos do campo ter acesso à educação nas comunidades onde vivem, porém é comum nos espaços rurais os educandos serem deslocados para escolas distantes de suas comunidades, inclusive para o meio urbano.

Para Caldart (2012), o nome Educação do Campo foi criado a partir das discussões do Seminário Nacional realizado no ano de 2002 e reafirmado nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004, ou seja, é um conceito relativamente novo, porém, suas raízes vêm da década de 1990, quando houve I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), realizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Os movimentos sociais do campo deram contribuições importantes para que esse modelo formativo fosse criado no contexto das políticas educacionais. No meio destas lutas surgiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), instituído pelo Governo Federal no ano de 1998. O programa é uma política que tem por objetivo aumentar o nível de escolaridade formal dos trabalhadores e trabalhadoras dos assentamentos da reforma agrária. As lutas para estabelecer uma educação diferenciada para o campo partiu dos sujeitos envolvidos nos movimentos sociais de luta pela terra, especialmente o Movimento dos Sem Terra.

A Educação do Campo considera as especificidades de cada localidade e reconhece que cada lugar é rico em diversidade, seja pela cultura ou paisagem natural, seja pela diversidade cultural (índios, quilombolas, pescadores, extrativistas, ribeirinhos, trabalhadores assalariados que vivem no meio rural, dentre outros), bem como, diversas características que são próprias de cada território e grupo social. Em resumo, a Educação do Campo tem como propósito recuperar o significado do conceito de campesinato, o que inclui suas lutas sociais e culturais no decorrer da história. Segundo Sabourin (2009) esse grupo social é uma forma de agricultores familiares, possuem suas singularidades, inclusive em sua relação com a natureza. Seu modo de produção é diferente daquele praticado no agronegócio, que é pautado em tecnologias de ponta (LEITE e MEDEIROS, 2012). O modelo do agronegócio causa diversos impactos socioambientais o que gera sérios problemas de natureza socioambiental.

Com as discussões em torno da problemática ambiental cresceu o debate sobre desenvolvimento sustentável, que em síntese é utilizar os recursos da natureza sem esgotar sua disponibilidade para as gerações futuras. A agricultura considerada uma das atividades que mais impacta o meio ambiente é constantemente inserida nestas discussões. Para Romeiro (1998), aplicado ao setor agrícola o conceito de desenvolvimento sustentável reflete a ideia de que o desenvolvimento para ser sustentável, deve ser economicamente viável, socialmente justo e ecologicamente correto. Esse modelo de agricultura se contrapõe a chamada agricultura convencional que surgiu a partir da revolução verde. A referida revolução teve seu início na década de 1940, segundo Zamberlam e Froncheti (2001), essa foi uma revolução tecnológica de transformação na produção agrícola e deu-se com a criação e disseminação de pacotes tecnológicos, que por um lado viabilizaram o aumento da produção, mas por outro, causaram vários

problemas de natureza socioambiental. Esse modelo difundiu-se para várias partes do mundo, passando a ter uma forte ligação com a indústria.

Neste contexto de reflexões cabe mencionar que o Projeto de ação “Formação Agroecológica e Cidadã para a Juventude Rural”, objeto de estudo da pesquisa a qual originou o presente artigo tem como foco a agroecologia, por considerá-la apropriada nesta transição para modelos mais sustentáveis de produção agrícola (CAPORAL e COSTABEBER, 2004). A agroecologia requer outro modo de pensar e fazer agricultura, onde o agro ecossistema é considerado como um todo.

Para Gliessman (2001) a agroecologia procura entender como se dá o funcionamento da natureza e os sistemas naturais, ou seja, a agricultura é inserida nesses sistemas de forma natural e as práticas e princípios ecológicos são parte do desenho e manejo dos agroecossistemas. Nesta mesma linha de reflexão, Altieri (2002) argumenta que a agroecologia é uma ciência que agrega diversas disciplinas para estudar as atividades agrárias numa perspectiva ecológica, nesse sentido o agroecossistema é trabalhado de forma sistêmica, considerando todos os seus componentes, inclusive o ser humano. Segundo Altieri e Nicholls (2006) a agroecologia traz a base técnica científica, bem como, estratégias capazes de alcançar o Desenvolvimento Rural Sustentável de forma a assegurar a soberania alimentar a preservação dos recursos da natureza e a superação da pobreza rural.

No contexto da agroecologia, o uso sustentável dos recursos da natureza é pré-requisito no processo produtivo. Em termos de uso sustentável dos recursos naturais cabe mencionar que os territórios de origem dos jovens protagonistas do curso “Formação Agroecológica e Cidadã para a Juventude Rural” estão localizados em um dos biomas mais ameaçados do país, o Cerrado. O principal fator de sua destruição é o modelo da Revolução Verde

que teve seu início na década de 1940, cujo principal objetivo foi a difusão de pacotes tecnológicos por meio de uma intervenção controlada, principalmente, no que concerne ao uso de sementes melhoradas, adubos químicos, assim como, da articulação dos produtores por intermédio da Assistência Técnica e do Crédito Rural (ZAMBERLAM e FRONCHETI, 2001).

Estudos mostram que o Cerrado possui um grande potencial de uso sustentável, a exemplo do extrativismo (GUIMARÃES *et al.*, 2009). Este potencial pode ser utilizado como estratégia de proteção do bioma, bem como, fonte de geração renda para as famílias de pequenos agricultores que vivem nestas localidades. O cerrado é considerado a caixa “D’água” do Brasil e o berço de uma rica biodiversidade, porém, vem sendo destruído principalmente pela expansão do agronegócio, da pecuária extensiva e pelo crescimento das cidades, (IBGE, 2011).

Estudar alternativas de uso sustentável para o bioma Cerrado é de suma importância, pois, além de contribuir com a preservação de sua biodiversidade, também, pode gerar renda para as comunidades locais. O aproveitamento dos frutos do Cerrado foi apontado por alguns jovens do curso de extensão “Formação Agroecológica e Cidadã para a Juventude Rural” como possibilidade de geração de renda para estes e suas famílias. Segundo Castro (2012) estudos mostram uma forte tendência de saída dos jovens do campo para os centros urbanos, isso se deve em parte, pelas poucas oportunidades de trabalho, formação e lazer para esses sujeitos.

Para a autora acima mencionada a juventude é 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”, (CASTRO, 2012, p.444). Considerando a reflexão acima é imprescindível buscar caminhos e alternativas para que os sucessores da agricultura familiar tenham condições e

acesso a serviços e políticas públicas de apoio à sua permanência no campo, pois representa uma categoria de sujeitos importantes no contexto do desenvolvimento rural. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta oito (8) milhões de pessoas na faixa etária de 15 a 29 anos, ou seja, jovens vivendo no campo, isso representa 27% da população rural (IBGE, 2010).

Resultados e discussão

A proposta piloto foi embrião de política pública para a juventude do campo que formou aproximadamente 300 jovens pertencentes a 42 comunidades rurais, sendo que a maioria são quilombolas do território Kalunga³ e de assentamentos rurais de 13 municípios localizados no Distrito Federal (DF) e nos estados de Goiás (GO), Mato Grosso (MT), Mato Grosso do Sul (MS) e Minas Gerais (MG) conforme mostra a Tabela 1.

TABELA 1. Número absoluto de estudantes separados por grupos de comunidades e/ou assentamentos participantes do Curso de Formação Agroecológica e Cidadã. O asterisco corresponde às comunidades quilombolas do Nordeste goiano - os Kalungas.

Assentamento e/ou Comunidade	Cidade mais próxima/Estado	Nº
Antônio Conselheiro (Ernesto Che Guevara, Jatobá, Marechal Cândido Rondon, Paulo Freire, Paloma)	Tangará da Serra/MT	37
Barreirinho/MG (Vão)	Cabeceira da Mata/GO	14
Chapadinha	Planaltina/DF	12
Colônia I	Ouro Verde/GO	15

Continua

³ Nome atribuído a descendentes de escravos fugidos e libertos das minas de ouro no estado de Goiás – Wikipédia/2018.

TABELA 1. Número absoluto de estudantes separados por grupos de comunidades e/ou assentamentos participantes do Curso de Formação Agroecológica e Cidadã. O asterisco corresponde às comunidades quilombolas do Nordeste goiano - os Kalungas.

conclusão

Ema (Fazenda Ema, Faz. Soledade)*	Teresina/GO	8
Engenho II (Vão do Órfão ou Ass. Rio Bonito)*	Cavalcante/GO	23
Itamarati (Itamarati I, Itamarati II)	Ponta Porã/MS	52
Itaúna (Itaúna I, Itaúna II, União Flor da Serra)	Planaltina de Goiás/GO	28
Prata (Fazenda Prata, Morros, Vão do Moleque)*	Cavalcante/GO	22
Riachão dos Kalungas (Curral da Taboca, Fazenda Areia, Faz. Riachão, Faz. Saco Grande, Faz. Tinguizal Kalunga)*	Monte Alegre/GO	18
Vale da Esperança (Florinda, Água Viva, Água Fria)	Formosa/GO	33
Vão das Almas (Bairro Cavalcantinho)*	Cavalcante/GO	12
Virgilândia (São Francisco)	Formosa/GO	31
Vão das Almas (Bairro Cavalcantinho)*	Distrito Federal e Formosa/GO	10

Fonte: da própria pesquisa, 2013.

Dentre os estudantes 46% eram mulheres e 54% homens. A faixa etária variou de 15 a 29 anos sendo que 62,3% eram menores de idade. O grau de escolaridade foi de 15,2% para estudantes no ensino médio, 63,2% no ensino fundamental, 3,2% no ensino superior e 18,4% dos alunos não informaram sua escolaridade.

Além dos jovens do curso, os TC contaram com a participação de 50 pessoas da equipe, entre eles, professores, monitores e voluntários, e outros sujeitos das comunidades participantes. As ações realizadas pelos monitores

junto à sua comunidade contaram com a participação de todos os estudantes do curso, além de outros interessados. Nessa etapa do TC, os monitores fizeram reuniões periódicas com os jovens para verificar as potencialidades e dificuldades enfrentadas pela juventude em sua comunidade e que tipo de projeto produtivo gostariam de desenvolver.

Durante os períodos de TC houve a participação de dois ou mais membros da equipe formada por professores, coordenadores, voluntários da Universidade de Brasília, Instituto Federal Brasília e/ou Universidade Estadual do Mato Grosso mais, cada TC promoveu atividades de pelo menos dois dias de duração. Essas atividades incluíam percorrer lugares significativos para a comunidade como escola, sede de associações, rios, estradas dentre outros visando identificar possíveis potenciais produtivos, bem como, construir mapas para verificar as potencialidades e os problemas dentro e fora da comunidade. Essa atividades contribuíram para que os jovens pudessem refletir sobre fatores internas e externos que acabam afetando a vida dos jovens e de seus familiares, bem como, verificar as potencialidades e problemas das comunidades.

Essas atividades também procuraram identificar os grupos que atuam na comunidade, dando suporte ou gerando problemas, tais ações possibilitaram a construção de um mapa de serviços e de oportunidades. Também foram realizadas mais de 30 visitas pontuais em 8 comunidades diferentes, voltadas para atividades relativas aos projetos produtivos e envolveram estudantes e monitores do curso.

Foram elaborados 28 projetos produtivos com potencial para execução no futuro e que contou com a participação dos jovens participantes do curso. Os principais temas propostos foram: apicultura; artesanato; cozinha industrial para panificação e compota; extrativismo e beneficiamento de frutos do Cerrado; granja; horta comunitária; implantação de sistema agroflorestal; manejo e produção

sustentável do babaçu; pomar Agroecológico; processamento mínimo de hortaliças; produção Agroecológica em Sistemas Agroflorestais e em agroextrativismo; produção de farinha de mandioca; produção de grãos e sementes; produção de mudas nativas e frutíferas; produção e comercialização de leite e derivados; hortigranjeiros e viveiricultura; rádio comunitária; rede de comercialização, consumo e turismo sustentável solidário; resgate e produção de sementes crioulas. Os projetos foram pensados pelos jovens e redigidos por uma equipe especializada na construção de projetos. A perspectiva era que os mesmos pudessem ser implementados futuramente, pois foram vistos como oportunidades de geração de renda para os sujeitos do curso de extensão “Formação Agroecológica e Cidadã para a Juventude Rural”. Por falta de recursos financeiros não foi possível, buscar recursos financeiros para implementá-los, ou acompanhar o andamento desses projetos daqueles que conseguiram algum tipo de financiamento.

Foram enfrentadas inúmeras dificuldades para materialização desta experiência piloto. Trabalhar com um número elevado de jovens ao mesmo tempo e com perfis bastante heterogêneos mostrou-se como uma metodologia interessante do ponto de vista da troca de saberes. Alguns jovens experientes e de trajetória antiga de participação em movimentos sociais, outros com alguma experiência de trabalho e vivência coletiva advinda de participações em grupos religiosos e, uma grande maioria, sem nenhuma experiência prévia de vivência no coletivo. A formação foi interessante, porém, para uma próxima experiência é importante pensar em número menor de jovens, e que sejam residentes em comunidades mais próximas umas das outras, pois, foi extremamente difícil organizar a logística e a articulação com os diversos sujeitos participantes do processo formativo.

O modelo de alternância dividido entre TE e TC se mostrou efetivo para manter uma vinculação no processo

formativo dos jovens do campo, permitindo a esses uma relação de execução das práticas aprendidas em sala de aula e o compartilhamento do aprendizado em campo, ou seja nas suas comunidades. Além disso, a pedagogia da alternância tem se mostrado efetiva para envolver não só o educando, mas todos os seus familiares, por ser um processo integrativo e vinculado com a realidade camponesa.

Considerações finais

Embora a experiência formativa do projeto “Formação Agroecológica e cidadã para a Juventude Rural” tenha sido bastante desafiadora, por ser um projeto-piloto, pode-se ao mesmo tempo dizer que foi bastante enriquecedora por proporcionar diferentes trocas de conhecimento, mesmo trazendo diversas dificuldades ao processo de ensino aprendizagem. A estratégia metodológica mostrou a situação real em que se encontram as comunidades do campo, tendo jovens em diferentes níveis de formação, neste sentido, todo tipo de trabalho formativo deve considerar esta diferenciação como elemento integrante das metodologias de aprendizagens.

Outro aspecto relevante apontado pelos educadores foi a articulação das aulas teóricas e práticas, valendo-se de diferentes espaços formativos, com especial atenção às visitas em propriedades que adotam os princípios da agroecologia, assim como, em visitas e ações realizadas no Instituto Federal de Brasília, onde atividades de agrofloresta foram trabalhadas com os jovens em saídas de campo. A estratégia metodológica de inserir aulas de agroecologia em propriedades de agricultores familiares do Distrito Federal e Entorno foi bastante positiva, a exemplo das visitas ao Sítio Esperança e Assentamento Colônia II, essas atividades mostraram aos jovens a real possibilidade da materialização de práticas agroecológicas na propriedade de suas famílias ou em suas comunidades de origem.

O curso foi uma experiência que apontou diversos desafios para a Educação do Campo e formação da juventude rural. É preciso criar políticas públicas de apoio aos sujeitos do campo, o perfil da juventude rural mudou nas últimas décadas o que requer um novo olhar sobre estes sujeitos. Os resultados apontam caminhos de criação de políticas de apoio ao fortalecimento da juventude do campo, não apenas em termos de geração de trabalho e renda, mas também, no que se refere a uma formação emancipadora, crítica e cidadã, o que vem ao encontro da perspectiva da Educação do Campo.

Um dos objetivos do curso, também foi a formação política e cidadã dos jovens do campo, para que possam contribuir com a transformação do meio onde vivem. Despertá-los para uma visão crítica do mundo que os cerca é um dever e responsabilidade da educação, conforme enfatizado pelo educador Paulo Freire. É importante ressaltar que a construção de políticas públicas de apoio aos sujeitos do campo deve ser planejada juntamente a esses sujeitos, ou seja, é preciso ouvi-los e saber de suas demandas e expectativas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. Da ideologia do progresso à ideia de desenvolvimento (rural) sustentável. **Revista Educação Agrícola Superior**, Brasília, v. 15, n. Especial, p. 51-85, 1995. Disponível em: <(<http://www6.ufrgs.br/pgdr/index1.php>)>. Acesso em: set. 2011.

ALTIERI, M. A.; NICHOLLS, C. I. Prefácio. In: LOVATO, P. E; SCHMIDT, W. **Agroecologia e sustentabilidade no meio rural**: Experiências e reflexões de agentes de desenvolvimento local. Chapecó: Argos, 2006. 151 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lex**: LDB 9394/98. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: out. 2010.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural**. Brasília: MDA, 2003. 26p.

CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAPORAL, F. R; COSTABEBER, J. A. **Agroecologia**: Alguns conceitos e princípios. Brasília: MDS/SAF/DATER/IICA, 2004.

CASTRO, E. G. Juventude do campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

EHLERS, E. **Agricultura sustentável**: origens e perspectivas de um novo paradigma. 1. ed. Guaíba: Agropecuária, 1999. 157p.

GLIESSMAN, S. R. **Agroecologia**: Processos Ecológicos em Agricultura Sustentável. 2. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2001.

GUIMARÃES, L. E do C; L. JUNIOR, J. A; PEREIRA, G. G; CAVALCANTE, A. G. L. Desenho industrial e sustentabilidade no cerrado brasileiro: desenvolvimento de uma descortinadora de castanha de baru. In: BENSUSAN, N. **Unindo sonhos**: pesquisas ecossociais no cerrado. Brasília: Instituto Internacional de Educação do Brasil, 2009.

IBGE. **Censo 2010**. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: out. 2013.

_____. **Reserva Ecológica do IBGE**. Coordenação de Recursos Naturais e Estudos Ambientais. Mauro Lambert Ribeiro (org.). Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

LEITE, S. P; MEDEIROS, L. S. de. Agronegócio. In: CALDART, R. S; PEREIRA, I. B. ALENTEJANO, P.; FRIGOTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo:

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

OLIVEIRA, M. N. S. **A formação de técnicos e extensionistas rurais no contexto do desenvolvimento rural sustentável e da política nacional de assistência técnica e extensão rural**. 2012. Tese (Doutorado)- Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília , Brasília, 2012.

ROMEIRO, A. R. **Meio ambiente e dinâmica de inovações na agricultura**. São Paulo: Annablume, FAPESP, 1998. 272p.

SABOURIN, E. **Camponeses do Brasil**: entre a troca mercantil e a reciprocidade. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

SACHS, I. **Desenvolvimento**: incluyente, sustentável e sustentado. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. 11pg.

TARDIN, M. J. Cultura camponesa. In: CALDART; R. S; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 129 p.

ZAMBERLAN, J.; FRONCHETI, A. **Agricultura ecológica**: preservação do pequeno agricultor e do meio ambiente. Petrópolis-RJ: Ed. Vozes, 2001.

CAPÍTULO 10

COMPREENDENDO AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS DOS JOVENS DO CAMPO ESTUDANTES DE UMA ESCOLA URBANA

Magno Nunes Farias¹

Wender Faleiro²

Para os jovens do campo o Ensino Médio coloca-se com via para melhorar as condições de vida e ter um futuro melhor, possibilitando principalmente o ingresso no mundo do trabalho. Porém, o território do campo possui um déficit alarmante de escolas de Ensino Médio, fazendo com que os jovens saiam do campo, não por questões pessoais, mas para melhores condições de vida e acesso as políticas públicas. Assim, a busca destes jovens pelo Ensino Médio vem crescendo cada vez mais, tendo como foco as escolas urbanas, muitas vezes em período noturna, devido a necessidade de trabalhar no campo (CAMPO-LIN, 2000).

Carneiro e Castro (2007) fala que essa migração dos jovens do campo para a cidade, os leva a ter um contato variado com diversos valores que podem ser absorvidos ou rejeitados, e isso tem impacto direto na formulação e implementação de seus projetos, na construção de suas

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFS-Car. Mestre em Educação pela UFG/ Regional Catalão. Membro dos Grupos de Pesquisas "Cidadania, Ação Social, Educação e Terapia Ocupacional" & "Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação e Desenvolvimento do Campo – NEPCampo". E-mail: magnonfarias@hotmail.com

² Professor da Unidade Acadêmica Especial de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas e Pedagogia; Mestre em Ecologia e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Pós-Doutorando em Educação – PUC/Goiás. Líder dos Grupos de Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC e Vice-Líder Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação e Desenvolvimento do Campo – NEPCampo. E-mail: wender.faleiro@gmail.com

relações interpessoais, na sua forma de vivenciar o mundo. Assim, frequentar a escola urbana é um processo que impacta na vida desses sujeitos, tendo em vista que “a escola é um ambiente social, onde inúmeros sujeitos mantêm relações constantemente e de diferentes maneiras e intensidades” (ALMEIDA; SOUSA, 2009, p.1). Desta forma, esse estudo busca analisar as relações interpessoais dos Jovens do Campo que se desenvolvem no interior de uma escola urbana

Juventudes do campo

A juventude do campo se caracteriza como agricultores/agricultoras familiares, assentado-assentadas, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombolas (PIMENTEL; COSTA; NUNES, 2012). Porém, aqui falamos de uma juventude que não se limita a essas definições, falamos de uma juventude que vive nesse território, pertencendo geograficamente e subjetivamente a este espaço.

Muitos fatores levam esses jovens do campo a migrar para a cidade, eles se sentem desmotivados pelas enormes dificuldades como a produção agropecuária, a produção e comercialização dos produtos agrícolas, têm também a dificuldade da infraestrutura como transporte, estradas, saneamento básico, acesso à educação e serviços de saúde, que são precários no espaço rural (SOUZA; VALE 2010). Desta maneira, esse processo de migração alcança a juventude devidos a ausência de políticas públicas que pensem esses sujeitos, como políticas educacionais, gerando o *conflito entre ficar ou sair do campo* (CASTRO, 2009).

Acesso e permanência a educação escolar

Segundo Calazans et al. (1981), há uma grande dif-

erência de como a população do campo e da cidade são tratadas. Sendo que em plano estatal a educação do campo sempre foi secundarizada, o que reflete a ideologia dualista que coloca o espaço rural como lugar de atrasado e o espaço urbano como lugar de progresso, sendo considerado lócus privilegiado de investimentos educacionais.

Apesar da Constituição de 1988 e a "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96" trazerem pontos que coloca a discussão sobre a necessidade de políticas públicas que garantissem à educação básica a população do campo. A realidade não se modificou no curso que deveria, atualmente há ainda uma grande desigualdade de acesso à educação para as populações do campo, atingindo, sobretudo, a Juventude do campo, subalternizando e negando seus direitos.

Desta maneira, a realidade dos jovens do campo quanto ao acesso e permanência a educação ainda é precária, sendo desassistida pelo Estado. Essas dificuldades em muitas circunstâncias obrigam esses jovens a sair para estudar fora de sua localidade camponesa, ou seja, migrar para o meio urbano (MOLINA, 2015), esse processo migratório traz um campo de conflitos marcados pela destituição da identidade camponesa. Além disso, inserir-se esses jovens em um processo de sociabilidade e de conteúdos urbanocentrados, que compreendem o campo como lugar de atraso. Esses processos de migração para escolas urbanas podem gerar diversos impactos nas relações interpessoais desses sujeitos, com os demais indivíduos que constituem a comunidade escolar urbana.

As Relações Interpessoais

A escola é um lugar onde mantemos relações interpessoais com diversas pessoas, sendo elas professores, funcionários, diretores, alunos, configurando as relações entre a comunidade escolar. Essas habilidades são impor-

tantes para a construção de um cidadão, onde cada pessoa desenvolve uma maneira diferente de se relacionar (ALMEIDA; SOUSA, 2009). Almeida e Sousa (2009, p.2) apontam que as relações interpessoais se desenvolvem “de formas distintas em cada indivíduo consciente que estas habilidades são fundamentais na construção de cidadãos felizes, capazes de viver e conviver em sociedade”.

Pode-se dizer que o indivíduo é um ser social desde que nasce e à medida que vai crescendo aumenta o número de grupos em que participa, estabelecendo, assim, relações interpessoais. Ela é construída ao longo de toda a vida e é necessário desenvolver maneiras de permanecer nos grupos, pois as pessoas não conseguem viver isoladamente. Na vida desenvolvemos habilidades para conseguirmos nos relacionar com o mundo que nos rodeia, formando o jeito de agir que se aprende socialmente (ALMEIDA; SOUSA, 2009).

A família e a escola são os primeiros grupos sociais que os sujeitos participam, elas têm uma grande influência na vida, por isso é importante na vida dos jovens. Desde o nascimento, desenvolve-se as relações interpessoais, como relações com as pessoas por amizade, estudo, trabalho e lazer. Assim, passa-se a construir as relações interpessoais, onde, procuramos resolver conflitos e problemas do nosso dia a dia, melhorando o ambiente em que estamos (CARNEGIE, 2000). E nessa dinâmica, os sujeitos são testados a todo momento, tanto a si mesmo, quanto com os demais, seja em nosso trabalho, na escola ou na família.

Observa-se, também, que a comunicação tem interferência direta nas relações interpessoais, pois em uma equipe é importante que haja essa troca, o sujeito que se fecha sentirá mais dificuldades, pois não troca informações com seus colegas (CARNEGIE, 2000). Essas relações são muito importantes para a qualidade de vida profissional e pessoal, pois os sujeitos conseguem manter uma rede de relacionamentos de acordo com sua área de atuação e gos-

tos pessoais, fortalecendo sua rede de apoio.

Uma questão fundamental no processo das relações é a ética de saber impor limites, e respeitando o próximo em atividades dinâmicas de grupos e trabalho em equipe (CARNEGIE, 2000). Desta maneira, o objetivo desse trabalho é compreender como se dão as relações interpessoais de jovens do campo em uma escola urbano do Ensino Médio.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é qualitativa, e utilizou para a coleta de dados questionário estruturado. O *lôcus* do presente estudo foi um escola na região central do Município de Catalão, GO. A escola, desde a fundação, tem atendido alunos de vários bairros da cidade como também provenientes do campo. Desta forma, a escolha dessa escola seguiu os seguintes critérios: ser uma escola central; oferecer o ensino médio; obter uma grande taxa de alunos rurais.

Os sujeitos, foco da pesquisa, foram 10 jovens alunos do terceiro ano do Ensino Médio da escola, que vivem em zona rural. Ressalta-se que todos assinaram o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE), e os menores de 18 anos participaram com a anuência de seus pais e/ou responsáveis maiores. Todos os nomes utilizados aqui são fictícios.

Ademais, esse trabalho está vinculado a um macroprojeto intitulado *Estado Atual, Política e Formação de Professores do Ensino Médio: Em foco as escolas interioranas do Estado de Goiás* (Comitê de Ética 49587715.8.0000.5083).

COMPREENDENDO AS RELAÇÕES INTER-PESSOAIS

Esse trabalho buscou descobrir as variadas formas de relações interpessoais desses sujeitos que residem no campo e que estudam em uma escola urbana. Algumas falas que nos chamaram atenção sobre os aspectos que envolvem as relações interpessoais, a partir da pergunta *Gostariam de Estudar na zona Rural? Por quê?:*

“Sempre pois lá todos da equipe pedagógica está voltado a lhe atender” (Pedro).

“Sim para ter uma experiência do ensino e de vivenciar aquilo que nunca estive presente” (Maria).

Pode-se notar que há uma vontade de continuar estudando na zona rural, buscando suas raízes, como vemos nas falas de Pedro e Maria. Esse aspecto pode estar relacionado com o fato de que as relações interpessoais em um Escola Rural proporcionariam interações que favorecessem, de forma positiva, os aspectos relacionados a cultura do campo. Pois, Freschi e Freschi (2013, p.02) sinalizam que “quando convivemos num ambiente harmonioso, onde as pessoas se respeitam e trocam afetos, o convívio se torna positivo, e passamos a fazer nossas atividades de forma prazerosa e com mais satisfação”. Desta forma, podemos perceber que os alunos sinalizaram que estudar em uma escola do campo propicia esses aspectos de uma forma mais sólida, sem exigir o enfrentamento de situações relacionais negativas. Isso se atesta novamente quando faz-se o seguinte questionamento: *Você gosta de estudar em uma escola urbana?:*

“Não, pois já estudei na zona rural e a qualidade do ensino é bem superior” (Roberto)

“Não, gostava mais do estudo da zona rural” (Ana)

“Não, porque demora para eu chegar na escola” (José)

Assim, estudar na escola urbana causa impactos no convívio harmonioso no ambiente relacional escolar, pois Roberto e Ana mostraram que preferiam estudar em outro espaço. Já José trata da própria dificuldade de deslocamento, que pode causar nas relações interpessoais impactos negativos, já que o desgaste gerado para chegar na escola pode contribuir para uma dificuldade no engajamento relacional com os outros sujeitos que compõem a comunidade escolar (ALMEIDA; SOUSA, 2009). Os aspectos negativos do dia a dia podem ter impactos no emprego de “valores essenciais para manter as relações com as outras pessoas” (FRESCHI; FRESCHI, 2013, p.03). Quando questionado sobre como se sentem bem no ambiente escolar os alunos disseram:

*“Sim pois conheço vários amigos todos os professores e servidores públicos facilitando a familiarização entre todos” (José).
“Não porque não me encaixo com a escola” (Diogo).*

Pode-se observar que José se sente bem no ambiente escolar, pois a escola é um lugar onde construímos laços de amizades. Para essas relações de consolidarem as atitudes no dia a dia são importantes para a formação e o cuidado das relações interpessoais sendo elas: cumprir, ser educado, e trocar informações com outras pessoas, mas estando cientes que essas relações devem ser do mesmo jeito com pessoas de maior ou menor proximidade (FRESCHI; FRESCHI, 2013). Assim, podemos notar que há o estabelecimento, em certa medida, na vivência dessa estudante.

Além disso, essas relações interpessoais saudáveis são essenciais para o processo educativo, onde as figuras que compõem a comunidade escolar possuem o poder de favorecer ou desfavorecer esse processo de formação (SILVA, PAULA; OLIVEIRA, 2015). Já Diogo sinaliza que não se encaixa com a escola, assim, não se sente pertencente a esse lugar, o que está estreitamente relacionado com os as-

pectos com as relações interpessoais, o que é causada por relações negativas, onde os indivíduos passam a não estabelecer harmonicamente relações de empatia e interesse sobre as necessidades e vivências dos outros. Esse aspecto pode ter relação com o próprio aspecto de ser uma escola urbano, onde se o sujeito de sentir rejeitado ou diminuído por suas origens, vivências e realidades rurais, podendo desenvolver um sentimento de interioridade que vai impactar negativamente em todos os processos futuros de relações interpessoais, causando desmotivação e não pertencimento (MARTINELLI; SCHIAVONI, 2009). Sobre a chegada na escola os alunos responderam:

“Ruim” (Bárbara).

“Péssima” (Vitória).

“Boa fui bem acolhida” (Ana).

Aqui pode-se inferir a dificuldade de alguns jovens que vem do campo de se relacionar com os colegas que são da cidade, principalmente com as respostas de Bárbara e Vitória. Existe no ambiente escolar diversidades de alunos, pessoas com culturas diferenciadas, no mesmo tempo que contribui com a formação dos envolvidos pode interferir no relacionamento que ocorre na escola (GONÇALVES; LEITE; LEITE, 2009). Assim, a maneira de como a escola se organiza para receber essa diversidade, tem impacto direto nos processos interpessoais que ali ocorrem, se os aspectos sobre as realidades do campo são marginalizados nesse ambiente, logicamente o acolhimento dos alunos que possuem essa origem será dificultado. As relações interpessoais trazem cargas positivas e negativas. Tendo como positivas aceitar as pessoas como elas são, saber ouvir o outro (MINUCUCCI, 1978), e como negativa julgar as pessoas de forma equivocada.” Já Ana, foi bem acolhida na escola, sinalizando assim, que é possível construir organizações que façam com que os sujeitos do campo se inserem e se sintam pertencentes a essa escola.

Para Minucucci (1978) muitas pessoas não têm sucesso nas relações interpessoais por julgar o outro, como a cor de seus óculos, por sua voz, seu modo de expressar, seu modo de agir, pois, por meio da percepção social que se tem, forma-se impressões sobre as pessoas e as julgamos pelas suas atitudes e comportamentos. De acordo com a relação do aluno com o professor os alunos responderam:

“Bastante comunicativa opinando, participando sempre buscando aprender na medida do possível” (Marcos).

“Muito boa” (Bia).

“Boa” (Pedro).

Pode-se notar que Marcos é participativo na busca de sua aprendizagem junto aos docentes. Os outros também constituem uma boa relação. Há várias coisas que interferem no processo de aprendizagem, sendo um dos mais importantes são as relações sociais estipuladas na sala de aula, especialmente referindo na relação professor/aluno. O bom relacionamento professor-aluno deve ser durante todo trajeto escolar, pois grandes números de pessoas ficam marcadas emocionalmente durante este percurso escolar (GONÇALVES; LEITE; LEITE, 2009).

Silva, Teixeira e Oliveira (2015) nos traz que a imagem do professor representa para o processo de ensino-aprendizagem um vínculo tanto favorável quanto desfavorável, pois a aprendizagem está conectada as relações interpessoais, onde muitos alunos não aprendem a disciplina por conta da relação que tem com o professor. Para os autores Freschi e Freschi (2013) o aluno tem que se sentir à vontade com o professor para facilitar o seu processo de aprendizagem.

Sendo assim, quanto mais o professor compreender a importância do diálogo como

suporte em suas aulas, mais evolução terá em relação aos alunos, deixando-os mais curiosos e estimulados para transformarem a realidade. Quando o professor atua nes-

sa concepção, ele não é mais visto como um simples transmissor de conhecimentos, mas sim como um mediador, ou seja, um professor capaz de articular as experiências dos alunos com o mundo, levando-os a refletir sobre o seu ao redor, assumindo um papel mais humanizado em sua prática docente (LOPES, 2008). Com isso perguntamos aos alunos como é a relação deles com a direção e a coordenação:

“Ruim” (Diogo).

“Boa e ruim, porque estou aqui a pouco tempo então não temos tanta convivência” (Bia).

A escola é um lugar social onde se mantêm diversas relações com os professores, alunos, funcionários, diretores, mas também podem ocorrer falhas nas instituições quando se trata de relacionamento interpessoal em relação a todos os membros da escola que dificultam o bom funcionamento. “O gestor, grande articulador da escola deve esforçar-se por criar canais adequados de comunicação e interação e garantir o alcance dos objetivos da escola, mantendo um bom clima entre as pessoas que fazem parte da comunidade escolar e local” (MARCELOS, 2009, p.02).

Porém, percebe-se nas falas de Diogo e Bia, que a comunicação com o Coordenador da escola é limitada, sobretudo pela falta de convívio, o que impossibilita interações entre esses sujeitos. Cabe destacar que as relações interpessoais no âmbito escolar, exige antes de mais nada a habilidade de trabalhar em equipe, e todos os membros do grupo é responsável por seu desempenho, mesmo sabendo que a qualquer tempo podem ocorrer conflitos e tensão, mas deve-se sempre criar um ambiente de respeito e proporcionar uma boa qualidade de relacionamento no âmbito escolar (ALMEIDA; SOUZA, 2009). Além disso, é essencial o coordenador dialogar com os jovens, compreende-se suas demandas e necessidade, e compartilhar tomadas de decisões que tem impacto diretos na vida dos

jovens. Sobre sua relação com os colegas de sala, eles responderam:

“Não muito boa” (Pedro).

“Boa pois aqui somos que nem uma família estamos juntos para o que der e vier” (Diogo).

A escola é um espaço onde se encontram vários tipos de pessoas, cada uma com suas qualidades individuais, transformando o processo de aprendizagem em um momento de troca de conhecimento e relações entre os alunos. Essas relações se dão através das conversas e realização de atividades em grupo, mas há também a falta de respeito com o outro, como troca de ofensas e apelidos é comum entre os alunos (SILVA; SOARES, 2010). Assim, a constituição e as relações com os colegas sinalizadas pelos jovens, demonstram que existe uma variação, há a constituição de relações saudáveis, mas também a limitações nesse processo, podendo ser consequência das dificuldades de dialogar as diferenças entre cada sujeito. Cada pessoa possui uma personalidade própria que é construída ao longo de sua vida, e é influenciada pelo âmbito familiar em que está inserida, os aspectos culturais da sociedade, pela idade, e por sermos e agirmos de forma diferente é o que nos torna único (PETRY; JORGE, 2009).

O aluno quando reconhece que não foi aceito acaba adotando um comportamento negativo que pode interferir nas suas relações com o outro. Com isso perguntamos aos alunos o que eles fazem nos intervalos?

“Converso com meus colegas e amigas” (Bia).

“Converso com amigos e lanche” (Vitória).

“Converso com os amiguinhos” (Marcos).

Pode-se notar que todos se interagem no intervalo eles se relacionam com outras pessoas, a escola é um espaço importante para essas relações interpessoais. A escola recebe os mais diferentes tipos de relações, por exemplo, o que acontece num refeitório ou no intervalo geralmente

é diferente do que acontece numa sala de aula, sendo, espaços com diferenças que estimulam e se destinam atividades diferentes com isso, as pessoas se relacionam de formas diferentes em ambientes diferentes (SOUZA; VALE, 2010)..

Os autores Freschi e Freschi (2013) ressaltam que para que as relações interpessoais com os colegas sejam firmes e duradouras é importante que o aluno tenha consciência e aprenda a respeitar a opinião dos colegas, discutir sobre o conteúdo aplicado, e estas práticas não serão importantes só na escola, mas em diversas situações de sua vida.

As relações interpessoais nada mais é do que a convivência estabelecida entre as pessoas, e é na família que se constrói os primeiros laços de relações logo depois vem o ambiente escolar. É na escola que o sujeito entra em contato com outros sujeitos onde se começa a conhecer e respeitar as diferenças do outro (SILVA; SOARES, 2010). Mas também muitas vezes acontecem um sentimento de decepção e com isso há várias problemáticas nas relações a serem resolvidas como o desrespeito com o outro, ofensas verbais e até mesmo agressão física, sendo essencial processo dialógicos dentro da rede escolar para evitar e mediar esses conflitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se que as relações interpessoais dos jovens do campo na escola urbana atravessam uma diversidade de questões conflituosas, colocando-se algumas limitações em relação a chegada e acolhimento na escola, e, sobretudo, ausência de diálogo e convívio com o coordenador escolar. Porém, percebe-se também que há a construção de percursos positivos, na convivência e na construção de relações com os docentes e os colegas de escola.

Para que se possa ter um bom relacionamento com

as pessoas é necessário ter consciência de que todos os sujeitos são diferentes uns dos outros, cada um tem sua cultura, seu modo de ser e de pensar e precisa-se demonstrar respeito pelo outro. A escola tem um papel fundamental nesse processo, pois através da mediação dos profissionais da educação é possível possibilitar a construção de um ambiente escolar que acolha os jovens do campo e compreendam suas diferenças, principalmente quando esses estão em uma escola urbana.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. N. de; SOUSA, C. A. da S. Relações interpessoais no ambiente escolar. [S.I.: s.n.], 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio, etapa I – **Caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [organizadores: Paulo Carrano, Juarez Dayrell]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. 69 p.

CALAZANS, M. J. C, et al. Políticas educacionais: Questões e contradições da Educação Rural no Brasil. In: WERTEIN, J.; BORDENAVE, J. (org.). **Educação rural no terceiro mundo: Experiências e novas alternativas**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981. p. 161 - 197.

CAMPOLIN, A. I. **Quando alunos e alunas são rurais e a escola é urbana. O Significado do Ensino Médio Para Jovens Rurais**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

CARNEIRO, M. J.; CASTRO, E. G. de (Orgs.). **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad/Nead/MDA/IICA, 2007.

CASARIN, N. E. F.; RAMOS, M. B. J. Família e aprendizagem escolar. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 24, n. 74, 2007.

CASTRO, E. G. et al. **Os jovens estão indo embora?: juventude rural e a construção de um ator político**. Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica; EDUR, 2009.

COSTA, E.H. **Corumbaíba, sua história, sua gente**. Goiânia: Kelps, 2012.

COSTA, K, A. Entre desejos, sonhos e incertezas: reflexões sobre a juventude rural. **Projeto de pesquisa desenvolvido pela pesquisadora durante a graduação nos anos de 2007 a 2008 com concessão de bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), apoiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico**. (CNPq), 2008.

DAYRELL, J. T. et al. Juventude e escola. In: SPOSITO, M.P. **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

FALEIRO. W. FAGUNDES, L. A. **Vida, realidade e perspectivas de futuro de estudantes do ensino médio rural do sudoeste Goiano**. Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação e Desenvolvimento do Campo. 2010.

FREIRE, H. B. ROAZZI. A. ROAZZI, M. M. O nível de escolaridade dos pais interfere na permanência dos filhos na escola? **Revista de estudios e investigación en psicología y educación**. v. 2, n 1, 35-40. 2015.

FRESCHI, E. M.; FRESCHI, M. Relações interpessoais: a construção do espaço artesanal no ambiente escolar. **Revista de Educação do Ideau**. Getúlio Vargas, v. 8, n. 18, 2013.

HISTÓRIA DA ESCOLA DONA IAYA. Site Dona iayaonline. 2016. Disponível em: < <http://www.geocities.ws/donaiaya/historia.htm>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

LOPES, R. C. S. **A Relação Professor aluno e o Processo Ensino Aprendizagem**. Programa de Desenvolvimento Educacional PDE. Ponta Grossa, 2008.

MINUCUCCI, A. **Relações Humanas: psicologia das relações**

interpessoais. São Paulo: Atlas, 1978.

PETRY, L.; JORGE, V.. Relações interpessoais no ambiente escolar sob a visão de professores de ciências e matemática. In: X Encontro Gaúcho de Educação Matemática Comunicação Científica, 02 a 05 de junho de 2009, RS. **Anais...** Ijuí/RS, 2009.

PIMENTEL, A. C.; COSTA, L. V.; NUNES, R. M. Juventude Rural e Ensino Médio. **Educação do Campo no Brasil**. Campina Grande: Editora Realize, 2012.

ROMÃO, O. S. As melaninas refletem a cor da pele - Professor-a do Ensino Básico - **SEE/PB**, 2006.

SILVA, C. L. da; OLIVEIRA, P. É. F. T. de. **A imprescindível ação das relações interpessoais no âmbito escolar**. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer, SEDUC. Cuiabá: 2015.

SOUZA, A. C. de; VALE, A. R. do. Caracterização e perspectivas da juventude no bairro rural Bárbaras do município de Alfenas (MG). In: XVI Encontro Campina Grande, Paraíba. **Anais...**Paraíba: REALIZE Editora, 2010.

CAPÍTULO 11

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: SUJEITOS E CENÁRIOS PRESENTES NAS ESCOLAS DOS MUNICÍPIOS DE SÃO MATEUS E CONCEIÇÃO DA BARRA – ES

José Roberto Gonçalves de Abreu¹
Lusiana Corrêia Gonçalves de Abreu²

A Educação carrega o status de ser conhecida internacionalmente como um direito humano, previsto em cartas magnas e justificada como elemento de inigualável potencial na promoção da democracia, Justiça Social, igualdade. Já se vão quase 70 anos desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, que partiu do pressuposto de que somente por meio da educação, promoveremos o respeito e o acesso aos direitos e a liberdade por ela proclamados. Temos, portanto, que educação de qualidade é direito de todos e dever do Estado e da família, conforme preceitua o capítulo 205 da Constituição Federal de 1988, tanto no Campo quanto na Cidade.

Diante disso, o propósito desse capítulo é apresentar a Educação do Campo, as Comunidades Quilombolas e a Educação Escolar Quilombola, analisando seus desdo-

¹ Doutorando em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo, possui Graduação (1996), Especialização(1999) e Mestrado(2009) em Educação Física pela mesma Instituição. Licenciado em Pedagogia (2012), Especialista em Treinamento Desportivo – UFES. Coordenador do Curso de Licenciatura em Educação Física e Professor da Faculdade Vale do Cricaré. Na mesma IES, integra o corpo Docente do Programa de Mestrado em Gestão Social, Desenvolvimento Regional e Educação. Professor efetivo do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - IFES, campus São Mateus. Foi Subsecretário Municipal de Saúde e Secretário Municipal de Educação da cidade de São Mateus nos anos 2013 a 2016.

² Bacharel em Serviço Social, Especialista em Gestão Social, Professora do Curso de Licenciatura em Educação Física da Faculdade Vale do Cricaré, Assistente Social do Projeto Araçá – inclusão de crianças em risco social do município de São Mateus-ES.

bramentos no cenário escolar nos anos de 2013 a 2016 na região conhecida como “Sapê do Norte”³, nos municípios capixabas de São Mateus e Conceição da Barra. As comunidades sustentam o discurso de que ao longo dos séculos têm sofrido com as mais diversas formas de violência, preconceito e exclusão social que as coloca em condições humanas abaixo da média local, regional e nacional.

Nos últimos anos, com a ampliação do espaço nos debates acadêmicos, a Educação Escolar Quilombola vem buscando seu espaço e seu reconhecimento no cenário escolar. Comitês foram criados, Diretrizes foram elaboradas e é possível notar iniciativas nas 03 esferas de governo. Iniciativas, ainda que tímidas, visam promover o debate em torno do tema, aliviando tensões de conflitos frequentes, mesmo nas sociedades modernas e tecnológicas, oriundos da tradição e da questão nacional. Para Oliven (2006, p. 17), são frequentes e fortes as cisões “[...] ligadas a identidades culturais, étnicas e regionais. Boa parte dessas clivagens envolve conflitos bastante violentos que perduram há anos e estão muito longe de uma solução”.

Ao analisar o fenômeno do gauchismo, visto por alguns intelectuais como um modismo passageiro ou uma ideologia obsoleta, Oliven (2006, p.12), chama à atenção para fenômenos que carecem de compreensão. No debate acerca das Comunidades Quilombolas, destaco “[...] a questão das diferenças regionais e culturais num país que tem dimensões continentais e onde sempre houve certa dificuldade de entender e aceitar a diversidade”. Em 2017, São Mateus completou 474 anos de existência, com 300 anos de política escravagista. A compreensão das “Partes e do todo”, [nos permitimos aqui um jogo de palavras com

³ Região do Norte do Espírito Santo composta por grandes extensões de terras planas. No passado foi coberta por matas, capoeiras e sapezaís, entrecortadas por rios e lagoas. Atualmente, o Sapê do Norte configura este espaço apropriado pelos antigos escravos, que passaram a se constituir enquanto campesinato após o fim da escravidão e a desagregação econômica das fazendas escravistas no final do século XIX. (FERREIRA, 2009)

o Títulos da obra do autor], sempre foi um terreno conflituoso. Nas questões regionais, com referências e reconhecimentos às diferenças, sabemos que o regionalismo é um “campo de disputas”⁴ no qual os campos políticos, econômicos e social se manifestam”. Temos, portanto que viver esse “paradoxo aparente” com o século XX e a “descoberta da tradição”.

Dessa forma, esse capítulo, traz o que se conseguiu ler de uma pesquisa qualitativa participante,⁵ de natureza descritiva (GIL, 2008), que buscou discutir como as gestões públicas locais buscaram se organizar em torno dessa especificidade e qual o lugar dos sujeitos do processo de escolarização se portaram diante dessa “Educação Escolar Quilombola”, aqui compreendido como profissionais de educação, alunos e famílias”, tendo como matriz de comparação as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola.

Considerando a nossa condição de Secretário Municipal de Educação e pesquisador, diante do objeto e dos demais sujeitos da pesquisa, tivemos o cuidado de zelar pela descrição dos dados da forma mais genuína possível. Talvez o maior desafio, já superado por pesquisadores mais experientes, é como administrar os “riscos” de uma das mais tradicionais premissas das pesquisas em Ciências Sociais, alertada por Velho (1981, p.2), que consiste no desafio de ver as coisas como elas são, ou seja, assegurar que “[...] o pesquisador veja com olhos imparciais a realidade, evitando envolvimento que possam obscurecer ou deformar seus julgamentos e conclusões”. O mesmo autor, pon-

⁴ Comentários extraídos da aula da Disciplina “Tópicos Avançados em Pesquisa Sociocultural na Educação Física” – CEFD-UFES – 2017-2.

⁵ Possibilidade de transformação de saberes, de sensibilidades e de motivações populares em nome da transformação da sociedade desigual, excludente e regida por princípios e valores do mercado de bens e de capitais, em nome da humanização da vida social, que os conhecimentos de uma pesquisa participante devem ser produzidos, lidos e integrados como uma forma alternativa emancipatória de saber popular. (BRANDÃO, 2001) negras brasileiras como patrimônios nacionais.

dera, entretanto, que os riscos desse suposto “rigor” seria a supervalorização dos métodos quantitativos, bem como nos aponta que existe um “envolvimento inevitável”, mas que isso, em nada, macula ou enfraquece os resultados.

Os estudos descritivos devem ter nos seus resultados o mais elevado grau de proximidade com a realidade investigada. O pesquisador por mais envolvido que esteja com o objeto, deve buscar uma leitura reveladora, capaz de minimizar a suposta obscuridade imposta por uma leitura superficial ou romântica do campo. Assim, “Não só o grau de familiaridade varia, não é igual a conhecimento, mas pode constituir-se em impedimento se não for relativizado e objeto de reflexão sistemática” (VELHO, 1981, p.7).

O fato de estarmos intimamente próximos das escolas e comunidades quilombolas, visualizar seus sujeitos e cenários, ouvir, debater e contrapor suas demandas, isso não nos coloca em uma natural condição de compreender a lógica de suas relações. Nessa tentativa de harmonizar as relações inevitáveis desse estudo, em relação a distância e objetividade, exóticos ou distantes, destacamos que,

A ‘realidade’ (familiar ou exótica) sempre é filtrada por um determinado ponto de vista do observador, ela é percebida de maneira diferenciada. Mais uma vez não estou proclamando a falência do rigor científico no estudo da sociedade, mas a necessidade de percebê-lo enquanto objetividade relativa, mais ou menos ideológica e sempre interpretativa (VELHO, 1981, p.7).

No decorrer do capítulo, passaremos a caracterizar a região do “Sapê do Norte”, do ponto de vista histórico, econômico e educacional, com destaque para as cidades de São Mateus e de Conceição da Barra, com quase cinco séculos de história e matriz de todas as cidades com as quais faz limites no norte capixaba. Discorreremos sobre a Educação pública municipal e a Educação Escolar Quilombola.

São Mateus e Conceição da Barra – uma história de séculos de luta

O município de São Mateus⁶ localizado no litoral norte do estado do Espírito Santo, possui grande extensão territorial. O município possui 12 comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Palmares⁷ (Palmito, São Domingos de Itauninhas, Santaninha, Beira rio Arural, Mata sede, Córrego Seco, Chiado, Cacimba, Dilô Barbosa, Nova Vista, Serraria, e São Cristóvão) Com 2.338.733 Km²., com uma densidade demográfica de 46 habitantes/km², abaixo dos 76,25 habitantes/km² do estado do Espírito Santo, apresenta um campo esvaziado, em grande parte, devido a um histórico de políticas públicas equivocadas, que, promoveram/favoreceram a formação de grandes latifúndios, cuja característica central é a monocultura, concentração de propriedades nas mãos de poucos, e sua consequente baixa perspectiva aos moradores do campo, sobretudo os mais jovens, o que promove o êxodo rural. Corroborando com a nossa afirmação vemos nos estudos de Bernardo Neto (2012, p.20) que:

[...] a profunda heterogeneidade do meio rural capixaba [...] Maior que a disparidade das características naturais, o contraste na distribuição da propriedade da terra e de sua utilização me mostravam dois mundos completamente distintos. De um lado constata-se uma área de relevo acidentado, porém com seu espaço rural densamente povoado, enquanto de outro se tem o inverso – relevo menos acidentado, por vezes plano, mas com uma zona rural de baixíssimas densidades demográficas.

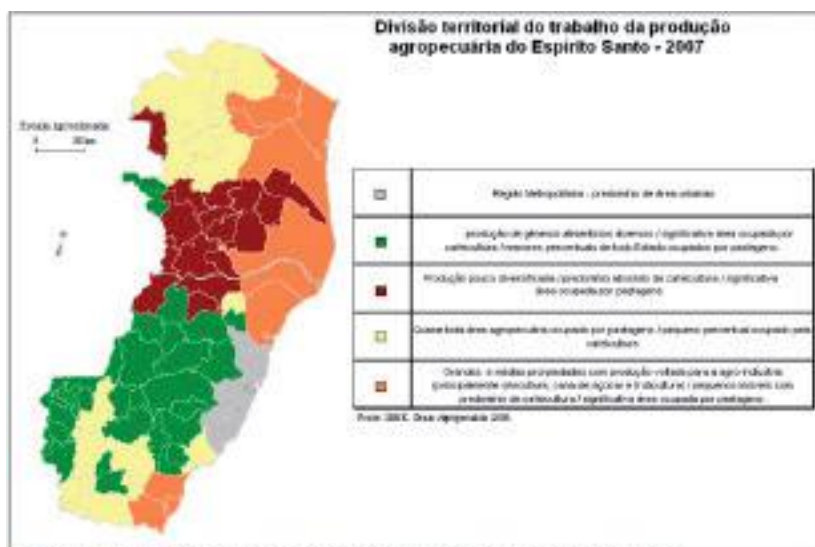
Vemos, portanto, que a política agrária que carac-

⁶Dados do IBGE - 2016

⁷Instituição pública fundada pelo Governo Federal no dia 22 de agosto de 1988, voltada para promoção e preservação da arte e da cultura afro-brasileira: a Fundação Cultural Palmares, entidade vinculada ao Ministério da Cultura (MinC). Busca contribuir para a valorização das manifestações culturais e artísticas

teriza o agronegócio, pelos latifúndios, monoculturas, grandes áreas de pastagens, alta tecnologia no preparo, cultivo, controle de pragas e colheita, prevalentes na política agrária do norte do estado do Espírito Santo, pode ter consequências nocivas, como a pouca geração de empregos no campo, que faz com que as famílias, migrem para as periferias das cidades, contribuindo para a favelização dos espaços urbanos, vulnerabilidade de crianças e adolescentes e fragilização da “Educação do Campo”.

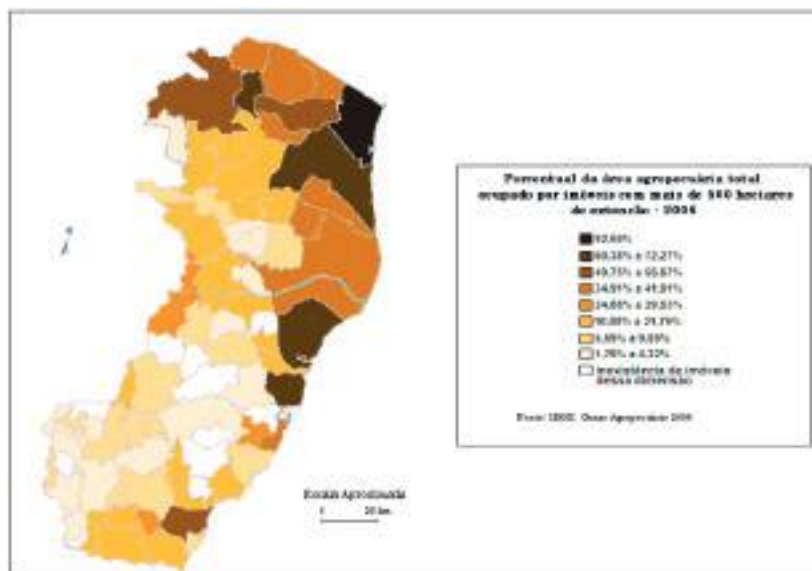
Figura 2 - Divisão territorial do trabalho da produção agropecuária do Espírito Santo (2006).



Mapa 16 - Divisão territorial do trabalho da produção agropecuária do Espírito Santo (2006).

Fonte: Bernardo Neto (2012)

Figura 3 - Grandes Imóveis Rurais nos municípios do Espírito Santo (2006)



Fonte: Bernardo Neto (2012)

Conceição da Barra, com duas comunidades certificadas pela Fundação Palmares (São Jorge e São Domingos), foi elevada à condição de município em 19 de setembro de 1891. Segundo dados do IBGE, de 2016, possui 31353 habitantes, espaço territorial de 1184944 Km² e uma densidade demográfica de 24,01 habitantes por Km². Sofre as consequências similares de um campo esvaziado. O espaço agrário do município é ocupado por imensas áreas de monocultura do eucalipto, limitando as atividades de agricultura familiar, e restringindo diversas comunidades quilombolas da região a obtenção de renda por meio do comércio dos “fachos”, que são rejeitos do eucalipto que geram pequena renda, quando convertidos em carvão.

Impressões sobre o atual cenário da educação escolar quilombola na região do Sapê do Norte.

São Mateus e Conceição da Barra, figuram como uma das mais antigas cidades do país, tendo condições de depor por meio de seus museus oficiais e sítios históricos altamente preservados, a história escravista do Brasil. O museu Intercontinental África Brasil, privado, é o mais famoso, com mais de 4000 peças, tendo sido suas peças expostas em vários países e por um mês no Congresso Nacional.

São Mateus foi até o ano de 2016, a única cidade do Brasil que possuía uma política de Educação com o sistema de Pedagogia da Alternância da Educação infantil até o Ensino Superior. Com o Curso Superior de Licenciatura do Campo, ofertando 120 vagas anuais, O curso tem 4 anos de duração em regime de alternância com período de aulas na universidade intercalado com período de atividades na própria comunidade do aluno. A experiência bem sucedida do município, aliada a outras políticas educacionais o fez ser reconhecido, junto com outras 11 cidades de 747 avaliadas pelo Instituto Ayrton Sena, como Excelência em Educação.

Estudos de Thompson (2016), apontam que a Educação do Campo, no município de São Mateus, visa atender aos que estão inseridos no seu espaço campesino: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, etc. De um total de 63 escolas, 42 são as que possuem turmas multisseriadas, atendendo desde a Educação Infantil até ao quinto ano do ensino fundamental, sendo 13 EUM (unidocente) e 29 EPM (pluridocente), conforme organograma abaixo:

Figura 4 - Organograma das escolas públicas municipais



Fonte: PLAFEC – São Mateus – ES, 2012

Um cenário campesino, constituído de 42 escolas, sendo 12 estabelecidas em comunidade de remanescentes quilombolas; 07 em regiões de pesca (comunidade ribeirinha); 02 em regiões de assentamento de reforma agrária; e 22 escolas nas comunidades ditas camponesas (pequenos agricultores ou diaristas, meeiros, trabalhadores assalariados, entre outros).

Notamos que o município de Conceição da Barra, mesmo com todas as adversidades do espaço agrário, possui uma economia estável, marcada pelo turismo de sol e praia, alavancadas por belezas naturais, pelo distrito de Itaúnas, pujante economicamente por comportar uma Reserva Biológica, um rico patrimônio cultural e por carregar midiaticamente o status de “capital nacional do Forró”. Apresenta uma boa organização da Educação Escolar Quilombola, com um CEAFFRO – Centro de Estudos Afro-brasileiros, instituído na organização da Secretaria Municipal de Educação há anos e com equipes de trabalho mais alinhadas com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola. Quando comparada ao seu vizinho mais velho, o município de São Mateus, apresenta uma maior solidez, historicidade e planejamento acerca do tema. Apresenta escolas nas seguintes

comunidades quilombolas: Comunidade Quilombola de São Domingos, Comunidade Quilombola de Angelim I, Comunidade Quilombola de Angelim III, Comunidade Quilombola de Linharinho, Comunidade Quilombola de Santana, Comunidade Quilombola de Roda D'Água.

Importante que destaquemos a relevância desse documento governamental para o intento desse estudo. A partir da leitura do documento notamos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola apresentam uma pretensão digna de nota, uma vez que assumidamente foi construída a partir das

[...] manifestações e contribuições provenientes da participação de representantes de organizações quilombolas e governamentais, pesquisadores e de entidades da sociedade civil em reuniões técnicas de trabalho e audiências públicas promovidas pelo Conselho Nacional de Educação.

No seu capítulo 1º, parágrafo III, de forma clara, o documento traz como finalidade que “[...] destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica”. A Gestão da Educação em um município nada mais é do que gerir tais variáveis, num cenário dinâmico, influenciado por elementos políticos e constantes disputas de poder.

Numa tentativa de análise dos quatro anos da gestão da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Mateus, pudemos notar que ainda há um distanciamento significativo das expectativas do cidadão que clama por uma Educação de qualidade e daquilo que a gestão pública conseguiu fazer ou se dispôs a fazer. Dentre todas as inquietudes que visitam diariamente um gestor público da educação municipal, promover o direito ao acesso, qualidade e equidade a todos, talvez seja a mais desafiadora. No caso específico da cidade em tela, as escolas do campo, de características próprias e com uma diversidade de su-

jeitos, talvez sejam as que mais necessitam de um olhar peculiar e de acolhimento.

A Gestão Pública Municipal de Educação de São Mateus ao longo da história, seguindo as peculiaridades históricas e políticas de cada tempo, mostrou relativa atenção às questões do campo. Como recorte e numa tentativa de delimitar esse capítulo, esboçaremos com mais profundidade os anos de 2013 a 2016, seus desdobramentos nas escolas do campo e em específico, nas escolas quilombolas de São Mateus. O período foi marcado por uma intensa busca de aproximação do poder público com o campesinato da região, na tentativa de discutir as principais demandas apontadas pelas comunidades. Reafirmamos que a luta pela Educação do Campo não nasce nesse período, bem como, de forma otimista estamos convictos de que os avanços hão de continuar.

A posição da gestão da educação municipal a partir do ano de 2013, foi de busca pela compreensão desse “campo”, como espaço de disputas, de ideologias, com inevitáveis desdobramentos sobre a Educação Básica e os seus quase 20 mil educandos do campo e da cidade sob a gestão dessa esfera de governo. Dessa forma, ficou clara a consciência de que seria necessária uma ação coletiva, liderada pela Gestão Pública Municipal, mas alinhada com os propósitos, expectativas e necessidades dos movimentos sociais, como o MST (movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra), o MPA (Movimento dos Pequenos Agricultores, Comitês da Educação do Campo (estadual e municipal), Profissionais da Educação, Conselho Municipal de Educação, Ministério Público, Tribunal de Contas do Estado do Espírito Santo, RACCEFAES (Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo), Comissão de Educação da Câmara Municipal de Vereadores entre outros.

A cidade de São Mateus, que é Sistema Municipal de Educação, teve no período, uma política de intensa val-

orização da Educação do Campo, tornando-se referência no Estado do Espírito Santo. Com intensa colaboração e assessoria de experientados profissionais de educação do Sistema, bem como as contribuições dos movimentos sociais, medidas foram tomadas, ainda que alguém das necessidades, como a formação continuada de professores, construção e reforma de prédios escolares, quadras esportivas, implantação do pedagogo itinerante, descentralização da merenda escolar e o aumento da aquisição de produtos da agricultura familiar, de 5% em 2012 para 57% no ano de 2016. Reorganizou e fez cumprir a lei do transporte escolar, onde cada criança deveria estudar na escola mais próxima de sua casa, o que fez subir o número de matrículas no campo. Implantou como política, o respeito à diversidade do cenário campesino, considerando as comunidades extrativistas (catadores de crustáceos), comunidades ligadas ao movimento dos trabalhadores rurais sem-terra, comunidades de pequenos agricultores ligados a agricultura familiar, sendo o segmento das comunidades quilombolas, o que menor atenção recebeu até então. Além disso, ainda tem um passivo importante com as matrículas na Educação Infantil do campo, sobretudo nas creches (0 a 3 anos). Mesmo com concurso público realizado em 2015 e efetivados os profissionais em 2016, ainda há na educação do campo, um número expressivo de profissionais em regime de designação temporária.

Educação escolar quilombola no município de São Mateus

Nos anos de 2013 a 2016, as temáticas que permeiam as comunidades quilombolas⁸ aparecem de forma concreta no planejamento das ações da Secretaria Municipal de

⁸ As comunidades negras rurais constituem-se uma das vertentes da diversidade rural brasileira, com mobilização crescente. Nessa movimentação o termo “Quilombo” pode ser “ressemantizado”, com novos sentidos para o con-

Educação de São Mateus. Grupos de trabalho foram instituídos seguindo em parte, os passos da vizinha cidade de Conceição da Barra, conhecida pela boa organização e pelos componentes curriculares e organização pedagógica específica. Coletivamente foram desenvolvidos seminários e discussões sobre as diversas demandas da Educação Escolar Quilombola, dentro daquilo que prevê a Resolução MEC/CNE/CEB nº 8 de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Para o documento orientador, o ensino ministrado nas instituições educacionais deve fundamentar-se, informar-se e alimentar-se das línguas remanescentes, dos marcos civilizatórios, das práticas culturais, das tecnologias e formas de produção do trabalho, dos acervos e repertórios orais, dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país, da territorialidade.

Os termos Identidades e Diferenças aparecem de forma generalista, sem aprofundamento conceitual. O termo diferença é citado no documento uma única vez no Capítulo 24, que trata da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Educação Escolar Quilombola, numa suposta preocupação do documento em assegurar o respeito às

[...] diferenças sociais, políticas, econômicas e culturais". Já identidade, embora com o mesmo debate raso, traz o termo em seis oportunidades, sendo em três como 'identidade étnico-racial', duas como "identidade" no singular e em uma oportunidade como 'identidades' no plural. Em todas as situações o termo fica flutuando sem um tratamento conceitual, o que seria na nossa leitura, oportuno, por tratar-se de Diretrizes.

texto atual, deslocado do sentido de "habitação de negros fugitivos". RATTs, Alessandro J. P; Reconhecer quilombos no território brasileiro: estudos e mobilizações. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.) Brasil Afro-brasileiro. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Distante de ser um termo autoexplicativo, identidade remonta a diferentes entendimentos, visões, percepções, para as quais requer reflexões e análises profundas, que perpassam variáveis importantes, em meio ao emaranhado de “imagens” que dependendo do “lugar que se olha”, são reveladas ou escondidas. Nesse entendimento, Oliveira (2006, p. 87) afirma que,

[...] a imagem só se explica – e se aplica – pelo fato de ter sido ela que me levou a questionar sobre como melhor enxergar ou visualizar esse fenômeno ‘sociocultural’ que denominamos identidade, quando ele está escondido, escamoteado, não só ao olhar do homem de rua, mas também – e muitas vezes – pelo olhar sofisticado do cientista social.

Tabela 1 - Escolas do Município de São Mateus em Comunidades Quilombolas.

Nº	Escola	Nº Alunos		Total
		Mat.	Vesp.	
01	EPM “Bernadete de Lourdes Bastos”	29	17	46
02	EPM “Córrego do Chiado”	20		20
03	EPM “Córrego Mata Sede”	35	08	43
04	EPM “Córrego Seco”	27	30	57
05	EPM “Dilô Barbosa”	18		18
06	EPM “Divino Espírito Santo”	24		24
07	EPM “MilitinoCarrafa”	25	12	37
08	EPM “Nova Vista”	13	38	51
09	EPM “Palmito”	19	20	39
10	EPM “São Domingos de Itauninhas”	14	19	33
11	EPM “São Jorge”	20	14	34
		Total Geral		402

continua

Tabela 1 - Escolas do Município de São Mateus em Comunidades Quilombolas.

conclusão

Nº	Centro de Educação Infantil	Vesp.	Total
01	Ceim “Beira Rio”	12	12

Dados coletados no setor de Escrituração, de acordo com o perfil de turma de 2015. (31/03/2015)

Destacamos que para efeito desse capítulo, compreendemos o currículo “[...] como um espaço onde, através de embates e relações de poder, as identidades são produzidas e se produzem, e onde se corporifica o conjunto de todas as experiências cognitivas e afetivas proporcionadas aos estudantes” (SILVA, 1999 apud SIQUEIRA, 2014). Nessa mesma linha, uma compreensão “como um artefato que ao mesmo tempo *traz*, para a escola, elementos que existem no mundo, cria, na escola, sentido para o mundo”. (VEIGA NETO, 2003, p. 96).

Acerca das Diretrizes, vimos uma boa abrangência temática, contudo, não oferecem alternativas metodológicas – e nem devem ter essa finalidade – mas é preciso pensar em como viabilizá-lo. O documento prevê o que deve ser implementado como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade. Nesse sentido corroboramos com o entendimento de Oliveira (2000, 78) quando afirma que [...] as instituições sociais – morais, jurídicas, econômicas, entre outras - `são infinitamente variáveis`”.

Não pretende, esse texto, imergir no debate de conceitos de Estado, nação, território e povo. Tampouco pretende sugerir um entendimento raso e apaixonado de

conceitos que vem sendo concebidos de formas diversas em diferentes tempos e espaços geográficos. Até porque, concordando com Hobsbawn (1991), notamos uma crise de consciência nacional nas velhas nações e sustentar argumentos de cunho nacionalista hospedados em fundamentos históricos, sociais e políticos do século XIX, nos parece frágil e pouco produtivos. Para Hobsbawn (1991, p. 212), tal consciência ancorava-se em alguma medida, no “[...] quadrilátero povo-Estado-nação-governo.

Teoricamente, esses quatro elementos coincidiam”. Em complemento, o autor nos traz à reflexão a necessidade de análises muito específicas sobre o objeto em debate. Pois, “Não é implausível apresentar a história do mundo eurocêntrico do século XIX como aquela da construção das nações. Mas estaria alguém inclinado a escrever a história do século XX e do início do século XXI em tais termos? Parece improvável” (HOBSBAWN, 1991, p. 213).

Conciliar o entendimento e perspectivas coletivas de povos quilombolas do extremo norte do estado do Espírito Santo, com 14 (catorze) comunidades, distribuídas em Escolas de Educação Básica, nos parece um desafio que deve ser tratado com muita seriedade pelos Dirigentes de Educação. Assim, cabe aos gestores públicos nas três esferas de competência garantir um amplo debate, numa perspectiva de gestão democrática, além do apoio técnico-pedagógico aos estudantes, professores e gestores em atuação nas escolas quilombolas, recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades das comunidades quilombolas, a construção de propostas de Educação Escolar Quilombola contextualizadas.

Numa leitura mais detalhada das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, notamos que o documento compreende que esta, destina-se ao atendimento das populações

quilombolas rurais e urbanas⁹ em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica e deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas. Ainda como direito, prevê que o mesmo deve garantir aos estudantes, o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção, de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade.

Na região conhecida como “Sapê do Norte” a identidade quilombola traz intensas marcas culturais, registros históricos, artísticos e simbólicos, os quais podem ser encontrados nas histórias de vida dos habitantes, nos saberes populares, no vocabulário, na culinária, no artesanato, na religiosidade, nas festividades, enfim nos mais variados processos da vida capixaba¹⁰. Para Simone Raquel Batista Ferreira (2009) em sua Tese de Doutorado em Geografia intitulada “Donos do lugar”: a territorialidade quilombola do Sapê do Norte-ES, apresentada à Universidade Federal Fluminense em junho de 2009, a região é formada por:

⁹ Acerca das definições territoriais como urbana ou rural, é seguida a regra de emissão da certificação da Fundação Cultural Palmares (PCP) segue os procedimentos definidos na portaria FCP no 98 de 2007 que incluem a apresentação de documentos que comprovam a autodeclaração da comunidade e o seu reconhecimento coletivo como quilombola e a história da comunidade, narrada coletivamente; a declaração de autodefinição de que são quilombolas, base territorial, dados da sua origem, número de famílias, jornais, certidões. A área certificada é submetida a um laudo antropológico, que dá origem ao Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID). Esse procedimento vale para os quilombos rurais e urbanos. (Dados da Fundação Cultural Palmares, consulta em setembro de 2014).

¹⁰ ANJOS, Daniel et all. Saberes e Sabores Afrodescendente. São Mateus: Projeto Araçá. 2005.

[...] sítios familiares que mantêm entre si laços de parentesco e compadrio, efetivando redes de trocas, religiosidade, festa, solidariedade e outras práticas que remontam a uma história comum. A memória dos mais antigos alcança os “tempos do cativeiro”, quando seus ancestrais chegavam de algum lugar da África ao Porto de São Mateus, para trabalhar como escravos nas fazendas produtoras de farinha de mandioca.

Importante que ao abordarmos a Educação Escolar Quilombola, seus povos, seus costumes e todo conjunto que os caracterizam, por mais fascinante que seja [e é], tenhamos o cuidado de não emergir um discurso romântico, que coloca em jogo a própria legitimidade científica. Para Abreu (2013), há notáveis potenciais de estudos nas manifestações socioculturais do Sapê do Norte, bem como as suas possibilidades didáticas e pedagógicas dentro de um ambiente escolar carente de riquezas culturais. Nota-se ainda que o fortalecimento de elementos da cultura corporal, presentes de forma tão consolidada na vida de um povo, contribui para a consolidação da sua identidade cultural, bem como para a “pedagogização” desse processo. Ao abordar o tema de forma mais próxima, buscando um amparo teórico que forneça as bases necessárias ao avanço dos trabalhos.

Os processos educacionais formais e não formais, constituem uma rede de trocas e de valores culturais mediados por processos de negociação e de conflito. Os sujeitos sejam em seus discursos ou em suas práticas, sejam individuais ou coletivos tendem a revelar concepções de identidade e alteridade, com diferentes perspectivas. A Educação Escolar Quilombola, na constituição de seus currículos é um veículo para “destecer laços históricos-sociais” e promover a diversidade¹¹. Relevante ainda, entender em que medida a Educação Escolar Quilombola pode dar voz às comunidades rurais, a possibilidade de

¹¹ PEREIRA, Edimilson de Almeida. *Malungos na escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação*. São Paulo: Paulinas, 2007.

reconstruírem as suas histórias em sua própria experiência.

Para Siqueira (2014, p. 15), “A produção das identidades ocorre em diversos espaços sociais e em situações variadas. Os sujeitos são cercados por múltiplas práticas, relações cotidianas, instituições e discursos, produzindo e reproduzindo diferenças, distinções e identidades[...]”. Este estudo revela o atual cenário da Educação Escolar Quilombola no município de São Mateus e Conceição da Barra, bem como identifica as interferências do papel articulador dos grupos, da organização escolar, do currículo etc. No momento histórico atual, com mudanças significativas na dinâmica econômica local¹², os indivíduos (membros da comunidade, integrantes do movimento quilombola, poder público, órgãos de controle social, professores e alunos) estão se constituindo como sujeitos, no contexto das transformações que marcam a construção do Currículo da Educação Escolar Quilombola do Estado do Espírito Santo. Nesse sentido, Siqueira (2014, p.15) nos esclarece que “O currículo, os espaços institucionais, os discursos que ocorrem nesses espaços, todos eles são marcados pela história e constroem a experiência subjetiva dos sujeitos”.

No cenário estadual, no ano de 2013 houve a constituição do Comitê Estadual da Educação Escolar Quilombola, que tinha a missão de construir as “Diretrizes Curriculares Capixabas para a Educação Escolar Quilombola”. A gestão municipal de São Mateus tinha assento no Comitê enquanto representante da UNDIME – União dos Di-

¹² A cidade de São Mateus, com 470 anos de história, assiste na última década, mudanças significativas na sua dinâmica econômica e social. A Consolidação do ensino técnico e superior federal (CEUNES/UFES, IFES), IES privadas, ofertando em torno de 30 cursos de graduação e seis programas de pós-graduação stricto sensu, bem como a instalação da primeira montadora de veículos do estado do Espírito Santo, no município de São Mateus e em área de território quilombola (o que gerou Termo de Ajuste de Conduta com Ministério Público Federal), aflorou o discurso em torno da formação básica e continuada de quase 20 vinte comunidades tradicionais quilombolas integrantes de uma região conhecida como “Sapê do Norte”.

rigentes Municipais de Educação. O Comitê foi implantado bem mais num cenário de natureza política, enquanto ação do poder público, do que num patamar de amparo acadêmico e científico. Tal impressão se dá considerando a natureza dos documentos que rodeiam a construção do 1º Seminário de Educação Escolar Quilombola do Espírito Santo, realizado no distrito de Nova Almeida, Município da Serra – ES, nos dias 16 e 17 de julho de 2014, cujo objetivo geral apontava para “Discussão para criação do Comitê Estadual de Educação Escolar Quilombola e reestruturação do Plano de Ação de Educação Escolar Quilombola”. O evento, às vésperas de um processo eleitoral para governo do estado, contou com a participação de representantes das comunidades quilombolas do Espírito Santo, representantes de escolas quilombolas, Técnicos Pedagógicos dos municípios das comunidades quilombolas, Superintendências Regionais de Educação – Superintendentes, Supervisores Pedagógicos e Técnicos do Campo, Secretaria de Estado da Educação – SEEB – Subsecretária, Gerentes, Subgerentes, Técnicos Pedagógicos, Subsecretaria dos Movimentos Sociais – Subsecretária, Gerentes, Técnicos.

Considerações finais

Considerando toda uma região com larga história oficial e presente nas histórias orais nas várias comunidades remanescentes quilombolas, vimos nas cidades um fértil e intrigante ambiente para discutir a “Educação Escolar Quilombola nas Comunidades do Sapê do Norte, seus sujeitos, cenários e discursos e suas relações com as Escolas dos Municípios de São Mateus e Conceição da Barra”. As duas cidades aparentemente parecem, naturalmente exercer uma liderança em relação as demais, seja na educação, na saúde, ou na cultura. Talvez pela história, talvez pela presença de instituições públicas como o Ministério

Público Federal, com sede no Município de São Mateus, cujos operadores cobram dos gestores posturas e projetos em respeito a legislação pertinente, como lei 10.639/2003, entre outros Termos de Ajustes de Conduta – TAC, frequentemente assinados. Toda liderança impõe uma inevitável responsabilidade e acreditamos na força das cidades e contribuir para o avanço no debate do tema.

A partir de um olhar sobre as políticas do Governo do Estado do Espírito Santo acerca da Educação do Campo, em específico aqui, a Educação Escolar Quilombola, podemos notar facilmente dois períodos distintos. Os anos de 2013 e 2014 com uma gerência da Educação do Campo na Secretaria Estadual de Educação, que foi a responsável pela constituição, funcionamento e acompanhamento do Comitê Estadual da Educação Escolar Quilombola, na assessoria aos municípios, mesmo os que são Sistemas Municipais de Educação. No segundo ciclo, nos anos de 2015 e 2016, percebemos o primeiro momento uma postura governamental de ignorar explicitamente o tema. Houve a extinção da Gerência da Educação do Campo, retrocesso nas políticas estaduais de Educação do Campo e a dissolução do Comitê que chegou a fazer algumas reuniões no norte do Estado de forma não oficial. O segundo ciclo foi marcado por uma resposta vigorosa dos movimentos sociais, como o Comitê estadual da Educação do Campo, com a ocupação do prédio da SEDU, fechamento de pistas entre outras ações em defesa da Educação do Campo.

Acerca dos sujeitos que integram o debate em tela, cremos que durante esse recorte histórico, interesses, nem sempre, ou quase nunca, explícitos nos discursos, revelaram também intenções particulares, pessoais ou institucionais, ideológicos ou materiais, profanos ou religiosos, numa demonstração de como as relações de poder se estabelecem no meio de um processo de construção de uma diretriz ou de uma política educacional. Discursos não são meras expressões dos pensamentos, ou palavras articu-

ladas com fins retóricos, eles não apenas representam os objetos, mas são deles parte integrante: “[...] somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, 2003).

As contribuições das Comunidades Quilombolas, acerca da Legislação educacional oscilam entre confluência e a divergência, quando a discussão é o processo de implementação da Educação Escolar Quilombola nas Comunidades do Sapê do Norte. Notamos que a história de luta e resistência já narrada em teses e dissertações, credenciam as comunidades quilombolas a postar-se de forma protagonista, como sujeitos da sua própria história e ativos construtores do seu futuro, na busca por uma Educação que lhes garantam a identidade. Concluímos, portanto, que as nossas experiências acumuladas nos mostraram que o debate está aberto, que é complexo, mas que esses relatos podem servir de referencial para análises e correções de atuais e futuras administrações que querem promover uma Educação plural, com respeito à diversidade e primando pela equidade nos direitos de acesso e qualidade da Educação, tendo como pano de fundo a Educação Escolar Quilombola nas cidades de São Mateus e Conceição da Barra, norte do estado do Espírito Santo.

REFERÊNCIAS

ABREU, J. R. G. de. Jongo nas Comunidades Remanescentes Quilombolas do Sapê do Norte. In: Congresso Scientiarum História III, v. I, 2013, Rio de Janeiro. **Anais ...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2013. p. 298-309.

BERNARDO NETO, J. **Gênese da Estrutura Agrária do Espírito Santo**: estudo comparativo entre os domínios da pecuária no Extremo Norte e as áreas de pequenas propriedades no Centro-Sul. 2012. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências Humanas e Naturais. Departamento de Geografia – Programa

de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

FONSECA, M. N. S. (Org.). **Brasil afro-brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 18. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Comunidades certificadas e tituladas**. Disponível em: < <http://www.palmares.gov.br/comunidades-remanescentes-de-quilombos-crqs>>. Acesso em: 18 set. 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

HOBSBAWN, E. J. **Nações e nacionalismo desde 1870**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

OLIVEIRA, R. C. de. **O Trabalho do Antropólogo**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Caminhos da Identidade**. Ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo. São Paulo: UNESP, 2006.

OLIVEN, R. G. **A Parte e o Todo**: A diversidade cultural no Brasil-nação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

PEREIRA, E. de A. **Malungos na escola**: questões sobre culturas afrodescendentes e educação. São Paulo: Paulinas, 2007.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SIQUEIRA, V. H. F. de. **Política de cotas e processos de formação na universidade pública - enfoque na subjetivação de alunos e de professores na área da saúde**. 2014. Projeto de Pesquisa – Bolsa Produtividade. UFRJ, Rio de Janeiro, 2014.

VEIGA-NETO, A. Currículo e história: uma conexão radical. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

VELHO, G. Observando o familiar. In: NUNES, E. de O. (Org.). **A aventura Sociológica**: objetividade, paixão imprevisto e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.

CAPÍTULO 12

RELATO DE UM CAMPONÊS: dificuldades de implementação da reforma agrária no Brasil

Pedro Augusto Sardinha Silva¹

Weberson Ferreira Dias²

Juliano da Silva Martins de Almeida³

“Uma coisa que aprendi, desde muito cedo, que é lutar, trabalhar e seguir sempre sem medo, pois é com honestidade que se faz uma história”. Estes 4 versos fazem parte da música da banda Subúrbia e retrata um pouco da lida diária de nós, camponeses do cerrado goiano, no campo. Nesse caminho, este relato de experiência traz algumas indagações que por vários momentos me assaltaram antes e durante minha caminhada acadêmica no curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal Goiano (IF Goiano) – Campus Iporá.

Para adentrar neste assunto, intento problematizar a questão agrária no cerrado goiano com base em um relato de experiência de um estudante procedente do espaço campesino e ainda referenciado nos pensamentos de autores que são caros ao assunto que será aqui analisado, em especial aqueles que se referem aos projetos para a Reforma Agrária nos Planos de Governo. Embora não seja

¹Graduando em Licenciatura em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Campus Iporá. E-mail: pedroaugusto.ss2014@gmail.com.

²Mestrando em Ciências Sociais e Humanidades pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Territórios e Expressões Culturais no Cerrado (TEC-CER), da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Atualmente é Assistente em Administração da Universidade Federal de Goiás/Regional Goiás. E-mail: webersondias@gmail.com.

³Doutor e Mestre em Ciências pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Licenciado em Química pelo Instituto Luterano de Ensino Superior de Itumbiara – ILES/ULBRA. Professor de Química no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Campus Iporá. E-mail: juliano.almeida@ifgoiano.edu.br.

o caso de minha família, entendo que o fato de residir na zona rural me impulsiona a entender a realidade agrária brasileira. Portanto, nosso recorte temporal está focado nos planos de governo que vão de 1950 a 1980, na investida de compreender e analisar os motivos que impossibilitaram a sonhada Reforma Agrária no território nacional.

Relato de Experiência de um estudante de Licenciatura em Química

Este relato traz um pouco da minha experiência de vida no campo e da educação que me foi concedida, até o curso de Licenciatura em Química, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Campus Iporá. Logo, traz um pouco das reflexões e dificuldades da minha caminhada até onde cheguei. Mas antes me pergunto: **como cheguei aqui, em meio a tantas dúvidas e poucas oportunidades que tive? Onde vou utilizar/aplicar o conhecimento em química que estou adquirindo durante este tempo de formação?**

Na verdade, não sei nem responder minhas próprias perguntas! Um menino que sofria *bullying* na escola simplesmente por residir na zona rural poderia ser alguém na vida? Quando comecei a estudar, a única coisa que tinha certeza é que não pretendia ficar no campo para o resto de minha vida. Essa decisão, me mostrava como a vida no campo era sofrida e difícil. Por mais farta que fosse, era uma vida tirada dos braços e do suor. Apesar da pouca idade, meu pai saía cedo para trabalhar e deixava os afazeres da nossa propriedade sob minha responsabilidade.

Quando ingressei na Educação Básica, exigi de mim ser o melhor aluno da escola, pois desde cedo, sabia que as melhores oportunidades só viriam para os melhores e que, apesar de todas as dificuldades e críticas encontradas, poderia me destacar entre os demais. No ambiente escolar, procurava constantemente pesquisar nos meios que tinha acesso e questionar meus professores, em relação as dúvidas que iam surgindo durante minha formação. Sempre tive o incentivo da família, em especial minha mãe, sempre presente na minha caminhada escolar e não media as cintadas para me mostrar as diferenças entre o certo e o errado. Existiram momentos que fugi dos meus objetivos e fui um mau aluno, rebelde e que tinha esquecido o meu objetivo maior.

Ao término do Ensino Médio, novas motivações tomaram forma e ocuparam meus pensamentos, como por exemplo, buscar uma formação superior que me desse respaldo para a vida que tive no campo. Devido às condições financeiras e pouca oferta de cursos na região onde moro, optei pelo ingresso no curso de Licenciatura em Química do IF Goiano. Entretanto, ao ingressar no ensino superior, percebi que havia esquecido de me perguntar onde utilizaria o conhecimento adquirido na vida real e se queira ser professor, já que é uma profissão mal vista e de pouco reconhecimento por parte da sociedade.

Nunca tive professores formados na área de Química durante minha formação básica. Por conta disso, meus conhecimentos eram superficiais, resultando em limitações no início da graduação. Sofria discriminação por alguns professores do curso que não compreendiam as deficiências que tanto eu como os outros colegas tínhamos, em função da deficiente formação que tivemos na Educação Básica. Recordo, como se fosse hoje, as palavras amargas de alguns docentes, que diziam que eu não conseguiria, uma vez que para eles a graduação em química era ‘perda de tempo’. Ficava desapontado, pois não somente eu apresentava dificuldades em relação aos conteúdos de química, mas era o único estudante da sala que expunha minhas limitações.

Ao passar por tais dificuldades no início da graduação, me questioneei se era isso mesmo que eu queria: graduar em um curso que eu tinha dificuldades, tanto pedagógicas quanto de conteúdos, e me tornar professor. Foram dois anos pensando sobre isso, tendo dificuldades com as matérias específicas de química. Neste sentido, pensei em desistir várias vezes, principalmente quando não estava conseguindo conciliar o árduo trabalho na zona rural com as disciplinas específicas da faculdade. É muito difícil trabalhar o dia todo no campo com todas as situações impostas por ele e ir à universidade à noite. Além disso, outro agravante é que eu era obrigado a trabalhar para sustentar a casa.

Durante a lida de roçar um pasto, senti em meu coração que aquela não era a vida que almejava para o futuro. A partir daí, tomei a decisão de colocar minha graduação como prioridade para meus objetivos e dar o melhor de mim, não importando com as dificuldades impostas. Esforcei-me muito para ser o melhor da minha turma e, em pouco tempo, fui conquistando meu espaço dentro da sala. Logo, fui compreendendo melhor as disciplinas, o significado da química e qual papel dessa ciência em nosso meio.

Fui percebendo sua importância, sua presença no cotidiano. Me vi mais próximo da graduação, quando iniciei o estágio, percebi maior identificação com a licenciatura, e que essa formação, era mesmo a que eu gostaria de obter. Dessa maneira, fui me apaixonando e o ódio, transformou-se em amor.

Após um tempo na licenciatura, recebi o convite do diretor da Escola Estadual Santos Dumont, para ser professor de Ciências. Nesta unidade, estudei há oito anos o Ensino Fundamental. Fiquei extremamente feliz e com medo desse novo desafio. Cheguei a me questionar se daria conta e pedi também conselhos para minha família. Nesse momento, uma nova pergunta tomou conta de mim: O que eu tinha construído até ali me faria um Homem digno de ser professor?

Vivenciei o peso e a responsabilidade de ser professor, pois em sala de aula como docente, não cuidamos de apenas uma vida, como, por exemplo, um médico, mas de várias. Se errasse em algum momento, poderia influenciar de maneira negativa a vida de meus alunos. No primeiro dia de aula como docente, lembro-me que estava pálido, trêmulo e nervoso. Preparei por horas as aulas que ministraria naquele dia, e nos primeiros minutos dentro de sala gaguejava muito até pegar a liberdade de respirar fundo, olhar no fundo dos olhos de cada um e ver que eu tinha a capacidade de contribuir para elevar aqueles alunos da escola rural para o topo. Eu podia dar o máximo de mim e, como numa via de mão dupla, torná-los excelentes alunos e tornar-me um ótimo professor.

Na experiência da escola, entendi onde utilizaria meu conhecimento em química e apliquei o conhecimento pedagógico que meu curso me forneceu. Vi ainda que ser professor tem uma importância maior que de outras profissões, embora não seja uma profissão reconhecida, na real essência do seu valor. Sonho que em algum dia, não tão distante, ela seja uma profissão de respeito, pois é a profissão que, inegavelmente, contribui com as demais. Hoje, no curso de Licenciatura em Química e atuando como professor da Escola Estadual Santos Dumont, tenho gosto pela escola e que, por mais que eu esteja em uma profissão mal vista pela sociedade, me traz amor interior e paz de espírito. Hoje compreendo que ao repassar meus conhecimentos para outras pessoas, estou alimentando sonhos e expectativas de uma vida melhor. Isso é uma dádiva e que só reconhece a profissão aqueles que dela fizeram e fazem parte no intuito

Terra e trabalho: mercadorias do capitalismo

Buscando contextualizar os espaços e condições encontradas no relato de experiência já inserido nessa discussão consideremos que um conjunto de questões históricas marcaram o compasso da temática agrária no país e sempre envolvendo o embate latifundiários e agricultores familiares. É assim, referenciado que buscaremos contextualizar e compreender o que nossos sujeitos camponeses, procedentes de espaços da agricultura familiar vivem ao buscar formação, ajuste e processo de formação. Consideremos aí os embates entre o poder capital e a realidade vivenciada pelos pequenos agricultores. Diante de tal desafio tomaremos como ponto inicial as décadas de 1960 e 1970.

No período citado, no município de Conceição do Araguaia, sul do Pará, haviam duas classes sociais: a burguesia agropecuária, em crescente expansão e contava com a vanguarda de grileiro e apoio dos governos (municipal, estadual e federal); e, de outro lado, os posseiros (ou camponesinato), formado pelos grupos vitimados de sitiados, colonos, caboclo e lavrador-, em progressiva crise. O cenário é 'desenhado' pelo sociólogo Octavio Ianni (1981), que resgata ainda a atuação de duas forças no meio deste fogo cruzado: o poder público – propenso ao desejo da empresa agropecuária-, e o capital industrial – interessado na decomposição do camponesinato e que deseja ter vínculos com a burguesia agropecuária por almejar matérias-primas para suas indústrias. Vale observar que nas regiões Norte e Centro-Oeste, a indústria predominante é ligada à transformação de produtos primários. Naquele período, órgãos do governo, como a Secretaria de Agricultura do Pará (SAGRI), o Instituto de Terras do Pará (ITERPA) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (IN-

CRA), distribuíram títulos de áreas destinadas à implantação de projetos agropecuários. Deste modo,

O posseiro (que é a forma pela qual aparece o campesinato local) está sob a pressão de uma dupla expropriação: do produto do seu trabalho, pela comercialização do excedente; e do principal meio de produção, a terra, pela elevação do seu preço e a legalização de sua posse. O que está em curso, aí, é mais um ato do processo de acumulação primitiva que vem ocorrendo no país desde o século XIX (IANNI, 1981, p. 146).

No processo de acumulação primitiva, segundo o autor, o posseiro, o homem camponês é expropriado de duas formas: da sua terra, com a elevação do preço e legalização da posse; bem como é expropriado de seu trabalho pela comercialização da produção excedente. Desde modo, podemos afirmar que o posseiro é enganado também, ao ser privado de parte da produção destinada ao autoconsumo da unidade familiar, tornando-se facilmente consumidor de produtos industriais, influenciado e induzido a adquirir estes produtos. Outrossim, o camponês é, em sua grande maioria, convencido a produzir também para o mercado. Está instalada a decomposição do campesinato⁴ e a dissolução da economia camponesa, “por intermédio do capital comercial, que converte o produto do trabalho camponês em mercadoria” (IANNI, 1981, p. 150). À luz de Karl Marx, mercadoria é,

Antes de tudo, um objeto exterior, uma coisa que, pelas suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie. Que essas necessidades tenham a sua origem no estômago ou na fantasia, a sua natureza em nada altera a questão. Não se trata tão pouco aqui de saber como são satisfeitas essas necessidades: imediatamente, se o objeto é um

⁴ É necessário evidenciarmos ainda que, como categorizou Antunes (2009, p. 268), há o proletariado de serviços, que vende sua força de trabalho para latifundiários e são “novos contingentes de homens e mulheres terceirizados, subcontratados, temporários”, como por exemplo, trabalhadores (as) de *call center*, que diuturnamente laboram nos bancos, os motoboys, os assalariados dos hipermercados, dos *fast-food*, entre outros.

meio de subsistência, isto é objeto de consumo, ou se indiretamente, como meio de produção (MARX, 1983, p. 45).

Inferimos, assim, que a mercadoria existe para ser comercializada e trocada por dinheiro ou mesmo por outra mercadoria. Como afirma Marx, a mercadoria tem duas funções: ser veículo material de valor de troca e valor de uso – satisfazer as necessidades humanas. Sendo assim, para o possessor, antes, a terra representava sua sobrevivência, era objeto de seu trabalho e meio de produção de valores de uso (capacidade de ser útil para alguém), dito de outro modo por Ianni (1981). A burguesia agropecuária muda a referência e torna a terra uma mercadoria, ou como prefere o autor em questão, torna-se objeto e meio de produção de valores de troca. O valor de troca de uma mercadoria, diz Machado (2010, p. 94), “é dado pelo seu trabalho social necessário para produzi-la, isso faz com que o trabalho (...) também se torne mercadoria”.

Nesta linha teórica, o processo de rearranjo jurídico da estrutura fundiária se dá com a privatização e monopolização da terra. Ao Estado resta a função de estimular e proteger a estrutura privada burguesa. Mas ainda nos dizeres de Ianni, não somente fazendo uso da terra, como também utilizando a força de trabalho humano⁵. Machado (2010) observou que o trabalho é uma forma de valorização exacerbada da mercadoria, e, ao ser transformado em mercadoria, torna-se potencial fonte de exploração, possibilitando a produção de mais-valia⁶.

⁵ Há o texto do autor Pedro Antônio Veira (2012), que retruca o posicionamento teórico de Marx de quem a força de trabalho seja mercadoria. Segundo Vieira (2012, p. 203), “os próprios textos de Marx estão eivados de evidências contrárias (...). Todas essas contraprovas se constituem em sérios desafios a um raciocínio viciado desde sua origem – o de que a força de trabalho é uma mercadoria –, pois, como foi mostrado através do cotejo das definições de mercadoria com a força de trabalho, esta última não poderia ser considerada uma mercadoria, pois não é uma coisa, um objeto externo ao ser humano, e sim o próprio homem em toda sua integralidade”.

⁶ Entendemos mais-valia nos moldes apresentados por Marx, ao afirmar que

A partir de 1966, ano que coincide com a criação da Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), surgiram e fortaleceram-se no Pará, empresas voltadas para pastagens, lavouras, extrativismo e mineração. As terras palco do “desenvolvimento” eram, quase sempre, devolutas (terras públicas sem destinação pelo Poder Público), invadidas ou mesmo ocupadas. Nesta configuração da estrutura fundiária local sul – paraense, eram cada vez mais comuns, segundo Ianni (1981), tensões e pendências, disputas e conflitos por causa da posse e uso da terra. Como no capitalismo, a terra converteu-se em mercadoria, a violência generalizou-se. Valia de tudo para adquirir novas e mais terras: grilagem, ocupação e invasão.

Quando o capitalismo converteu a terra e a força de trabalho humano em mercadorias, agregando-lhes valor, surgiu na estrutura social, outra classe, que Ianni (1981) denomina de “Proletariado”, fruto da dissolução do campesinato e que agregava peões, vaqueiros, volantes temporais, assalariados disfarçados e pessoas que saíam do campo e tentavam a sorte na cidade. Enquanto a história de expropriação e exploração se delineava na Amazônia, o trabalhador rural sequer tinha conhecimento da elaboração dos Planos de Desenvolvimento Nacionais, que evoluíam as discussões sobre Reforma Agrária, mas que do mesmo modo, protelavam a ação governamental entre as décadas iniciais da segunda metade do século XX.

A não realização da Reforma Agrária brasileira é um dos temas abordados também por Neto (1997). Em seu livro “Estado e Agricultura no Brasil”, Neto (1997) reservou

ela é “um excedente do valor da mercadoria sobre seu preço de custo. Como porém, o preço do curso é igual ao valor do capital despendido, em cujos elementos materiais ele também é constantemente retransformado, então esse excedente de valor é um acréscimo de valor do capital despendido na produção da mercadoria e que retorna de sua circulação” (MARX, 1988, p. 26). Machado (2010, p. 91), do mesmo modo, conceitua mais-valia como uma forma de exploração dos trabalhadores, “o local de onde se originam os lucros sobre os quais o capitalismo, enquanto um sistema econômico, se alicerça”.

um capítulo para o debate, que inicia na década de 1960 e segue até a de 1980, período temporal quando observou uma diminuição de 20% da população no campo. Segundo Neto (1997, p. 30-31), até 1961 se estendeu o declínio no crescimento da economia brasileira, iniciado na década anterior; depois, a primeira estagnação (1962 a 1967); o “milagre brasileiro” (1967 a 1973) e a crise econômica (1974 a 1979), que corresponde a segunda desaceleração da economia.

Neste período, o Estado iniciou a elaboração dos Planos de Governo para o desenvolvimento do Brasil, evidenciando as relações de Estado e poder. O primeiro deles foi o Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social (1963-1965), que reconheceu uma “deficiente estrutura agrária do País”, tornando-se um “obstáculo à exploração racional da terra”, já que “cerca de 75% das propriedades agrícolas não dispõem de terras suficientes para uma exploração racional de cultivo e conservação do solo”. O governo estabeleceu três linhas mestras para o desenvolvimento da agricultura: pesquisa e fomento, crédito agrícola e a política de preços mínimos (tabelamento de preços da produção). Apesar de medidas diretas para incremento do setor agrícola, “o Plano Trienal [teve] a preocupação de não gerar obstáculos à continuidade deste processo [produtivo]” (NETO, 1997, p. 124;126).

Do mesmo modo, Arantes (2001) expôs a realidade dos planos. Sobre este, especificamente, o autor afirmou que “foi um plano mais voltado para o setor social do país” e que tinha objetivos para o campo a expansão da produção de alimentos, a correção de distorções e deficiências no setor de produtos de exportação e de matérias-primas para o mercado interno. O segundo movimento que acendeu a expectativa para a Reforma Agrária foi o Programa de Ação Econômica do Governo – PAEG (1964-1966), que idealizado por Roberto Campos, à época ministro do Planejamento, tinha como ideia central desocupar os es-

paços onde havia área demográfica, área de grande tensão social (lutas camponesas), a exemplo do Nordeste. Apesar de ter como objetivo principal a retomada do crescimento econômico, o PAEG incorporou as observações do Plano Trienal, apresentando a agricultura como um setor retardatário, caracterizado pela baixa produtividade e que provocava contínuas crises de abastecimento e pressão constante de alta de preços. Com relação às metas do governo para o setor agrícola, Neto (1997, p. 129, grifo nosso) observou que:

[O governo] preocupa-se, complementarmente, com a **re-distribuição geográfica** das populações rurais, aliviando as pressões demográficas de determinadas áreas, como o Nordeste, para espaços vazios e propícios à produção. A colonização é considerada, neste particular, a peça mais importante. Por último, propõe-se a iniciar um amplo programa de treinamento de mão de obra, combinando-se os serviços de extensão rural com a criação de áreas de demonstração. (...) O plano prevê (...) a expansão do crédito agrícola, o aumento da capacidade de armazenagem, incentivos à utilização de adubos, corretivos e sementes melhoradas, investimentos em mecanização, em pesquisas e aperfeiçoamento de métodos de produção.

Percebemos que este plano deu alguns passos em relação à Reforma Agrária, constituindo-se como uma proposta moderada desta, assim aduz o Neto (1997). De outro modo, diz Arantes (2001), que o PAEG previa a distribuição geográfica da população rural, através de projetos de colonização. Sobre o assunto, afirma:

Quanto às formas práticas de ação sobre o meio rural, o plano prevê a eliminação do controle de preços e facilitação para a exportação, o aprimoramento da política de preços mínimos, a expansão do crédito agrícola, o aumento da capacidade de armazenagem, incentivos à utilização de adubos, corretivos e sementes melhoradas, investimentos em mecanização, pesquisa e aperfeiçoamento de métodos de produção, etc (ARANTES, 2001, p. 49).

Outro plano que trouxe expectativas entre os trabalhadores rurais foi o Programa Estratégico de Desenvolvimento (1968-1970) – o terceiro nesta linha histórica –, que tinha como objetivos fundamentais a aceleração do desenvolvimento e a contenção da inflação. Segundo Neto (1997, p. 130), a questão da Reforma Agrária vai ser evidenciada na política agrícola governamental que tem como objetivo “estabelecer melhor organização do meio rural, o que se pretende alcançar por meio de ‘processos democráticos de Reforma Agrária’ e ‘instalação de colônias autoadministráveis’”. O Programa previa também, assim como os demais, crédito rural, e inovava com o seguro rural.

O quarto plano no intuito de desenvolver a agricultura no Brasil foi o Plano de Metas e Bases para a Ação do Governo (1970-1973), cuja finalidade era o progresso social e a distribuição de renda. Conforme pesquisou Neto, entre as dez principais realizações previstas para o período, está a instauração da Reforma Agrária. Segundo Arantes (2001), este foi o primeiro Plano a destacar a necessidade de ocupar os espaços vazios no Centro-Oeste, região da zona de Cerrados, suscitando a criação do Programa POLOCENTRO, principal programa de modernização da Região, com fortes impactos sobre o processo de modernização da agricultura no sudoeste de Goiás. O I Plano Nacional de Desenvolvimento – PND 1 (1972-1974), trouxe como um dos principais objetivos colocar o Brasil na categoria dos países desenvolvidos, na época do “milagre econômico”. No Plano de Metas e Bases, segundo Neto (1997, p. 132, grifo nosso):

[Um] aspecto importante é o fato de a expressão Reforma Agrária ser abolida do texto: fala-se, notadamente, quando se refere ao Nordeste, em racionalização da estrutura agrária, desapropriações (com justa indenização) e até de redistribuição de terras, mas não fala em Reforma Agrária.

Assim como Neto, Arantes (2001) também observou que a expressão Reforma Agrária foi suprimida do documento. A retirada dessa categoria tem um cunho político e ideológico, pois abre precedentes para distribuição de terras, sem alterar a configuração da estrutura agrária do latifúndio. Já o II Plano Nacional de Desenvolvimento – PND 2 (1975-1979) veio com o objetivo de manter o crescimento acelerado dos últimos anos, respondendo às demandas do mercado de consumo interno, às necessidades de aumento das exportações e fornecendo estímulos à agroindústria. Para execução dessas estratégias, algumas áreas de atuação eram necessárias. São elas políticas de uso da terra para fins agropecuários; esforço de modernizar e de dotar de bases empresariais o setor agropecuário; execução da Reforma Agrária e de programas de distribuição de terras, estratégia de ocupação de novas áreas, entre outras (NETO, 1997).

Após fazer a explanação das propostas dos Planos e Programas de governo nas duas décadas (1960 a 1980), Neto (1997, p. 137) afirma que “o aprimoramento da máquina estatal por meio do planejamento vai inteiramente ao encontro das necessidades presentes e futuras de modo burguês de produzir”. Ele observou também o caráter político do planejamento. “A decisão de planejar é eminentemente política, o que quer dizer que atende a interesses de partidos, grupos, etc, que estejam envolvidos no jogo de alianças que sustentam um governo” (NETO, 1997, p. 137).

Neto (1997) chega à conclusão que todos os planos ficaram no campo das ideias, não-efetivados, já que “são elaborados por pequeno e seletivo número de técnicos, longe das vistas do grosso da população, mas ao alcance de ação lobista dos grupos mais próximos do poder” e que, além disso, suas execuções foram dificultadas pelas ações da própria máquina administrativa governamental, “marcada pelo clientelismo, e caracterizada por um imobilismo e

ineficiência que podem comprometer o sucesso do plano” (NETO, 1997, p. 137-138). Uma vez que acontecera com todos eles, resultou na não-aplicação da política de Reforma Agrária. Neto aduz sobre a Reforma Agrária nos textos dos planos de ações:

Enquanto estamos no período populista, buscando-se o apoio das massas, a Reforma Agrária aparece no Plano Trienal como fundamental para a alteração da estrutura agrária e consequente modernização da agricultura, setor que peia as possibilidades de desenvolvimento. Com o advento dos governos militares, sustentados por novas alianças, esta preocupação irá para o limbo, mas não de imediato. Como vimos, o PAEG assume grande parte do diagnóstico do Plano Trienal e a Reforma Agrária permanecerá como um dos instrumentos de ação. E não podemos nos esquecer que é o governo Castello Branco que é editado o Estatuto da Terra⁷, com propostas bastante abrangentes de Reforma Agrária. Contudo, a força das novas alianças e o argumento dos técnicos que vão chegando aos ministérios econômicos, acaba por modificar esta postura, colocando a Reforma Agrária no rol das realizações secundárias, até chegar-se ao ponto de o governo Médici aboli-la do linguajar no plano mais significativo do seu período, o I PND. No governo Costa e Silva previa-se, já, uma Reforma Agrária “integrada”, em que se percebe o progressivo esvaziamento que lhe ocorreria. Com o governo Geisel a expressão retorna no II PND, mas já em outra situação, quando os próprios movimentos reivindicatórios da Reforma Agrária haviam diminuído o seu ímpeto (NETO, 1997, p. 140).

Dito noutras palavras, o plano de Reforma Agrária ficou somente no papel e como bem lembrou Ianni (1981), os trabalhadores brasileiros, em duas décadas, tornaram-se vítimas do capitalismo e foram expulsos do campo, de

⁷ “O Estatuto da Terra foi criado pela lei 4.504, de 30/11/1964, sendo portanto uma obra do regime militar que acabava de ser instalado no país através do golpe militar de 31/3/1964. Sua criação estará intimamente ligada ao clima de insatisfação reinante no meio rural brasileiro e ao temor do governo e da elite conservadora pela eclosão de uma revolução camponesa. Afinal, os espectros da Revolução Cubana (1959) e da implantação de Reformas Agrárias em vários países da América Latina (México, Bolívia, etc.) estavam presentes e bem vivos na memória dos governantes e das elites”, segundo Coelho e Terra (2002, p. 172).

suas terras, em favor de grandes projetos burgueses.

Considerações Finais

Diante do exposto, podemos aferir que, com o passar dos anos, em especial no recorte de 1950 a 1980, os processos sociais de conflitos de classes têm vitimado em muitos casos o trabalhador rural. Não é de hoje que a questão agrária no Brasil tem sido uma preocupação para todos os envolvidos. Na polaridade das classes sociais, cabe-nos ressaltar que para a grande burguesia a concepção de terra era distinta daquela defendida pelo trabalhador camponês. Para este último, a terra possuía uma ligação física, porém mais sentimental. Para o capital, terra torna-se propriedade privada, mercadoria, suscetível a compra e venda. Quando chegava ao campo esta ideologia, o camponês perdia suas terras, cultura, tradição, valores e hábitos comuns a ele, naquela fração do território.

Vale destacar ainda que os projetos agropecuários, em favor da acumulação de capital, contaram com o apoio financeiro e creditício do Estado Burguês⁸, sob a desculpa de modernização e progresso técnico. Apregoavam, no entanto, que o capitalismo leva a civilização ao progresso, com o objetivo de converter tudo em mercadoria, mesmo o que não é produto do trabalho. Ao transformar a natureza em mercadoria, permite-se que o capitalismo se instaure e se consolide. Nas décadas de 1960 a 1980, foi perceptível que a burguesia com seu poder político e econômico procedente do centro-sul do país, avançou para o norte do Brasil. Reconhecemos a investida para formação e expansão da empresa capitalista no campo e o ingresso do Brasil no modo de produção capitalista. Para ocupar as terras adjetivadas de “vazio”, era válido todos os instrumen-

⁸ Na Teoria Marxista, Estado Burguês refere-se àquele através do qual a burguesia exerce o poder político através de uma determinada combinação de instituições políticas.

tos de violência para assegurar o direito à propriedade e a comprovação do documento, que garantem a acumulação primitiva. A paulatina “legalização” das terras contavam com grileiros, jagunços e pistoleiros para intimidar e adquirir a terra por um preço muito baixo, quando raramente haviam negociações.

As expropriações demonstram a retirada de direitos do campesinato e sua total supressão. Diante deste quadro, só restou ao trabalhador vender sua força de trabalho para os latifundiários ou partirem para as cidades. Quase sempre eles são explorados e gera ao patrão a mais-valia, uma espécie de renda extra à burguesia, que vai além dos custos e gastos e contribui significativamente para acumulação primitiva de capital. Além disso, não é de se estranhar, que nesta ambiência, a legislação tomava partido em favor do capital, tais como legislação dos registros públicos, certidões cartoriais, medições de superfícies, etc.

Percebemos que, no caso Brasil, a modernização não foi proporcional à distribuição das terras de forma igualitária. Se houve êxito certo no mundo, o Brasil não conseguiu implantar a Reforma Agrária e não superou a distribuição de terras. Podemos destacar pontos como entres o contexto histórico do território brasileiro que foi formado por sesmarias e capitâneas, os quatro séculos de escravidão e o pacto das elites para se manter no poder político.

Portanto, ainda que, apesar de passados quase 60 anos, pouca coisa mudou. A Reforma Agrária não saiu do papel, e com a aprovação da Reforma Trabalhista, foi possível ao novo governo abrir as portas da Amazônia ao grande capital, como mais uma forma de acumulação primitiva, principal interesse da burguesia. Em termos comuns e de fácil entendimento, trata-se do acúmulo de riqueza para os donos de grandes quantidades de mercadorias. Por fim, acreditamos, como Carvalho (2011, p. 229), que “a desigualdade é a escravidão de hoje, o novo

câncer que impede a constituição de uma nova sociedade democrática”, enquanto isso, no Brasil, no contexto da luta pela terra, a burguesia é capaz de matar e o proletariado/camposinato é a maior vítima do sistema.

Ainda sobre o que foi dito, devemos compreender e reconhecer a luta dos povos do campo para se estabelecerem no meio rural, local amplamente marcado por desigualdades sociais e conflitos. Ao mesmo tempo, os contrastes sociais percebidos no campo, impulsionam os que lá vivem, a buscarem meios de vida mais dignos, como a formação a nível superior evidenciada pelo autor. Marcado pela precarização da Educação Básica na sua trajetória acadêmica, o mesmo reconhece a importância da formação docente para atuação no ensino, de modo a permitir e incentivar outros sujeitos do campo, a buscarem seus ideais de vida e superação de dificuldades presentes no cotidiano.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARANTES, P. F. **Modernização da Agricultura no Sudoeste de Goiás**: 1970 – 1995. 2001. 127 f. Dissertação (Mestrado em História das Sociedades Agrárias) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2001.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

COELHO, M.; TERRA, L. **Geografia do Brasil**. São Paulo: Moderna, 2002.

IANNI, O. **A luta pela terra**: história social da terra e da luta pela terra numa área da Amazônia. Petrópolis: Vozes, 1981.

MACHADO, E. J. Considerações em torno da obra o capital de Karl Marx no que tange à mercadoria, valor e Trabalho. In: **Kínesis**, v. II, n. 03, p. 89-102, 2010. Disponível em: <<http://>

www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/kinesis/article/view/4338>. Acesso em: jul. 2017.

MARX, K. **O Capital**: Crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1988 (Volume I).

_____. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Os Economistas).

NETO, W. G. **Estado e Agricultura no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1997.

VIEIRA, P. A. As especificidades da mercadoria força de trabalho: Marx revisitado. **Acta Scientiarum**: Human and Social Sciences, Maringá, v. 34, n. 2, p. 193-204, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/18632>>. Acesso em: jul. 2017.

CAPÍTULO 13

MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA PRIMÁRIA: FRAGMENTOS DO ENSINO RURAL EM RIO VERDE/GO (1985-2014)

Kamila Gusatti Dias¹

Maria Aparecida Alves Silva²

Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida³

A Constituição Federal de 1988 determina, em seu artigo 205, que a educação é um direito de todos e dever do Estado e que o ensino deve ser ministrado sob o princípio de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). Apesar de propor igualdade de condições de acesso e permanência na escola, não há menção específica para o ensino rural. No entanto, a Carta Magna “abriu caminhos a leis posteriores que organizassem a educação, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, que trouxe avanços e proporcionou conquistas voltadas às políticas educacionais para o campo” (FERREIRA, BRANDÃO, 2011, p. 1).

De acordo com o artigo 28 da Lei 9394/96:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações

¹ Acadêmica do Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, orientanda da Prof.^a Dr.^a. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação, História, Memória e Cultura em diferentes espaços sociais. E-mail: kamilagusatti@hotmail.com

² Acadêmica do Doutorado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, orientanda do Prof. Dr. Geraldo Inácio Filho. Integrante do Grupo de Pesquisa em História e Historiografia da Educação Brasileira e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Fundamentos da Educação. E-mail: mariazineharv@hotmail.com

³ Doutora em História pela Universidade de Brasília (UNB). Mestra em Educação, Filosofia e História da Educação pela Unicamp. Docente do curso de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação da PUC – GO. Líder do Grupo de Pesquisa Educação, História, Memória e Cultura em diferentes espaços sociais. E-mail: zeneide.cma@gmail.com

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 Constituição de 1988 possibilitou, também, às constituições estaduais, o tratamento da educação rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças. Goiás, assim como outros estados da federação, não incluiu em seu texto constitucional normas específicas para o ensino rural, pois prevê “de forma genérica, o respeito às características regionais, na organização e operacionalização de seu sistema educacional” (BRASIL, 2012). Em seu artigo 157 a Constituição Goiana estabelece o seguinte:

Art. 157 - O dever do Estado e dos Municípios para com a Educação será assegurado por meio de:

VI - currículos voltados para os problemas e realidades do País e das características regionais, elaborados com a participação das entidades representativas;

VII - promoção e incentivo do desenvolvimento e da produção científica, cultural e artística, da capacitação técnica e da pesquisa básica voltada para atender às necessidades e interesses populares, ressalvadas as características regionais (GOIÁS, 1988)

A Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002, instituiu as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. De acordo com Rosa e Caetano (2008):

A implementação dessas diretrizes foi uma reivindicação histórica dos movimentos sociais do campo [...] e resultam da luta pela educação de qualidade social para todos os povos que vivem no e do campo, com identidades diversas, tais como pequenos agricultores, sem-terra, povos da floresta, pescadores, ribeirinhos, quilombolas, extrativistas e assalariados rurais (ROSA; CAETANO, 2002, p. 22).

O artigo 5º da supracitada legislação estabelece que as propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico, “contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia” (BRASIL, 2002).

Ressaltamos que a Resolução nº 1 utiliza a expressão “campo” em substituição ao termo “rural”. A mudança de conceitos ocorreu por conta da Primeira Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada na cidade de Luziânia/GO, no ano de 1998. Segundo ROSA e CAETANO (2008):

A partir desse novo conceito, a diferença entre Escola Rural e Escola do Campo torna-se visível e necessária, pois até esse momento o modelo educacional vigente não as diferenciava: a educação rural era predominantemente vista como algo que atendia a uma classe da população que vivia num atraso tecnológico, subordinado, a serviço da população dos centros urbanos (ROSA; CAETANO, 2008, p. 23).

De acordo com a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, a educação do campo abrange as diversas etapas da educação básica e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008).

Logo, a expressão “educação do campo” implica:

A inclusão e consequente valorização das pessoas que habitam o meio rural, oferecendo-lhes oportunidade de participarem, por meio de suas experiências, de programas produtivos, atuando na sociedade de forma igualitária, estabelecendo uma relação harmoniosa entre produção, terra e seres humanos, com relações sociais democráticas e solidárias (ROSA; CAETANO, 2008, p. 23-24).

Apesar de a legislação estabelecer o direito à educação de qualidade, com currículos que valorizem as pessoas que habitam o meio rural, ainda hoje, observamos que os sistemas educativos não oferecem esse respeito às especificidades do ensino nas escolas do campo, quando tratam das diferenças culturais e regionais. Por assim acreditar, utilizaremos a expressão “rural” em detrimento ao termo “campo” para analisar as narrativas advindas das memórias de Maria Soares da Silva, professora primária⁴ que atuou nas escolas rurais do município de Rio Verde/GO, no período de 1985 a 2014.

Para tanto, por meio das memórias da professora Maria Soares, nosso sujeito/objeto de estudo, pretendemos reconstruir fragmentos da história da educação no meio rural, do município de Rio Verde, partindo de suas reminiscências enquanto professora primária que viveu, como aluna e professora, as vicissitudes do ensino rural, buscando compreender a sua identidade, enquanto docente, como também a nossa identidade, já que a narrativa, por meio do gênero memória, proporciona dubiamente a construção da identidade daquele que produz o

⁴ A designação primária, no Brasil, se referia às quatro séries que iniciavam os estudos, seguida da designação ginásial, para mais quatro séries. Em 1971, ensino primário e ginásial fundiram-se, passando a ser nomeadas as oito séries iniciais de ensino do 1º grau. A partir da LDB/1976 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), a expressão ensino de 1º grau foi substituída para ensino fundamental (ainda com duração de oito anos). Com a Lei 11.274/2006 o ensino fundamental é ampliado para nove anos, e a nomenclatura “série” dá lugar a “ano escolar”.

discurso e daquele que o recebe.

A história oral será utilizada como metodologia investigativa principal e, a entrevista cujos trechos seguem transcritos⁵, constituirá fonte primária de análise. De acordo com Guacira Lopes Louro (1990, p.23):

Na educação, essa abordagem histórica pode trazer uma compreensão mais densa das salas de aula, da representação do trabalho para professores e estudantes; pode iluminar os lugares ocultos da vida escolar; apontar as formas mais sutis de resistência desenvolvidas pelos diferentes agentes do processo educativo; sublinhar os efeitos de currículos, normas, diretrizes; permitir uma leitura mais ampla do educativo que existe nas relações familiares, comunitárias, políticas, etc.

Logo, por meio deste estudo, anseia-se dar voz e vez àquela que vivenciou o ensino rural no município de Rio Verde/GO, no período de 1985 a 2014, de modo a verificar questões relativas à sua escolarização, formação docente, prática pedagógica, momentos marcantes da carreira, entre outros.

A adoção da história oral como aporte metodológico ocorreu por acreditarmos que as narrativas se revestem de importância sobre a investigação do ser professor, ademais trata-se de uma estratégia que valoriza as pessoas mais simples e contribui para a formação de seres humanos mais completos, pois:

A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade (THOMPSON, 1992, p. 44).

⁵ O relato da professora foi mantido conforme sua narrativa, respeitando as concordâncias e regências por ela adotadas.

Por certo, as experiências vividas por nossa personagem possibilitaram-nos escrever uma história pelo “ouvir contar” e pelo “ver de baixo”, reafirmando a abertura dos seus sentidos e versões. Como assevera Alberti (2005, p. 14):

É da experiência de um sujeito que se trata; sua narrativa acaba colorindo o passado com um valor que nos é caro: aquele que faz do homem um indivíduo único e singular em nossa história, um sujeito que efetivamente viveu – e, por isso dá vida a – as conjunturas e estruturas que de outro modo parecem tão distantes. E, ouvindo-o falar, temos a sensação de que as descontinuidades são abolidas e recheadas com ingredientes pessoais: emoções, reações, observações, idiosincrasias, relatos pitorescos.

O trabalho com as memórias de uma professora que atuou nas escolas rurais do município de Rio Verde/GO nos permitirá desvendar pontos da História impossíveis de serem revelados por meio de documentos escritos. O que se pretende, para tanto, é produzir uma historiografia “puxada por outros dedos” (BOSI, 1987, p. 18). Essa professora nos dará a oportunidade de vivenciarmos momentos da experiência humana, de um mundo pouco conhecido por aqueles que não presenciaram os fatos e que seguem mantidos por intermédio do tempo.

A tessitura de uma história de amor pela educação

Na cidade de Santa Cruz, interior do Rio Grande do Norte, no dia 14 de agosto de 1957, nasceu Maria Soares da Silva, que viera a tornar-se professora primária, tendo dedicado sua vida profissional à docência, em escolas rurais, localizadas no município de Rio Verde/GO (1985-2014).

A relação que Maria Soares estabeleceu com o ensino rural teve início no ano de 1964, quando, como aluna, foi

para a escola, pela primeira vez. A escola, localizada no interior do Rio Grande do Norte, “funcionava na casa da professora. Era simples e humilde, mas existia muito amor e carinho [...] Jamais esquecerei” (SILVA, 2017). O único material utilizado pela professora era o livro que os pais compravam e o caderno dos alunos. Nem quadro e nem giz existiam por lá. A classe era multisseriada. A despeito disso, Ximenes-Rocha e Colares (2013, p. 93) afirmam que:

As classes multisseriadas caracterizam-se por reunir em um mesmo espaço físico diferentes séries que são gerenciadas por um mesmo professor. São, na maioria das vezes, única opção de acesso de moradores de comunidades rurais (ribeirinhas, quilombolas) ao sistema escolar. As classes multisseriadas funcionam em escolas construídas pelo poder público ou pelas próprias comunidades, ou ainda em igrejas, barracões comunitários, sedes de clubes, casas dos professores entre outros espaços menos adequados para um efetivo processo de ensino-aprendizagem.

A primeira professora, a senhora Maria Rodrigues, é lembrada com explícito carinho pela depoente, tendo sido a responsável por abrir-lhe os olhos, permitindo-lhe ler o mundo por meio das letras. Dona Maria Soares se recorda, com extrema emoção, daquela que a alfabetizou:

Porque eu sempre tinha um sonho de aprender porque assim, minha mãe falava quem não sabe ler é cego. Aí quando eu comecei a descobrir as palavras, os nomes aí eu falava para minha mãe: - Nossa minha mãe! Dona Maria abriu os meus olhos. Hoje eu sei, porque ela contava história de um menino que não sabia ler e ficava passando um bilhete. Um bilhetinho falando “põe esse bobo para andar”. Aí ele chegava noutro canto. Eu ainda me emociono (choro). O outro abria o bilhete e falava assim “põe esse bobo para andar” (choro). Aí por isso foi muito marcante na minha vida (SILVA, 2017).

Sua primeira professora, que ensinava a todos os alunos “com muito amor”, certamente influenciou significativamente sua atuação pedagógica, confirmando os

estudos de Goodson (1992), para quem a figura de um modelo é extremamente importante na formação profissional.

A admiração pela primeira professora era muita, a ponto de alimentar, a cada dia, a convicção de que ser professora era mesmo o que mais ansiava, era o que lhe movia, afirmando que “desde criança tive vocação para ensinar” (SILVA, 2017). Segundo Maria Soares, não foi fácil conquistar seu sonho, uma vez que seus pais eram analfabetos e muito pobres: “Porque assim, meus pais eram analfabetos. A única da família que estudou fui eu. Eu segui para ser professora, por isso eu aprendi com [...]. Nossa! Com toda dificuldade e pobreza, mas eu corri muito atrás para aprender” (idem).

A aspiração a ser professora remonta a um processo de construção de identidade profissional que tem dimensão espaço-temporal, com início no seu desejo de infância, passando pelo tempo concreto de formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenvolveu (DEROUET, *apud* MOITA, 1995).

A formação para a docência se iniciou com o ingresso no magistério, em Santa Cruz/RN. Findo esse, mudou-se para Rio Verde/GO, em busca da concretização de seu sonho:

Aí vim embora para cá. Porque eu queria ser professora. E lá pra gente fazer, ser professora era muito difícil, porque era só o luxo as pessoas que tinham condição financeira e influência na cidade, que conseguia. Uma menina pobre da zona rural não conseguia (SILVA, 2017).

Em Rio Verde, dona Maria Soares concretizou seu maior desejo: ser professora. Logo que chegou à cidade, já iniciou o trabalho como professora na Escola Santa Marta, que se localizava na região rural do Distrito de Santa Cruz das Lajes, no município de Rio Verde. Diante da primeira oportunidade, ingressou no curso de Pedagogia e, poste-

riormente, no curso de Pós-Graduação em Gestão Escolar.

Por 29 anos (1985-2014), exerceu o magistério nas escolas rurais de Rio Verde/GO, onde desempenhou as funções de professora e diretora escolar. Enquanto professora, atuou nas seguintes instituições escolares: Santa Marta, João Dias da Fonseca, Sete Léguas, Sementes Vitória e Antônio Vieira de Moraes. Nesta última foi também diretora. No ano de 2014, dona Maria Soares estabeleceu uma pausa em sua carreira docente. Interrupção por conta da aposentadoria, mas acreditamos que, diante de tanto amor pela profissão, não tardará para que nossa informante volte ao labor docente, conforme ela mesma expressa.

No próximo tópico, trataremos do trabalho pedagógico realizado por Maria Soares nas escolas rurais de Rio Verde, tanto como professora como diretora. Assim como Tedesco (2002, p. 126), acreditamos que as memórias de sua prática docente evidenciam “sua experiência, única e original, no processo pedagógico”. Além do mais, suas reminiscências poderão nos revelar dados a respeito da formação das professoras da educação rural do município de Rio Verde, suas condições de trabalho, dentre outros assuntos.

Os significados da vivência: as marcas da formação docente

Com o intuito de construir a narrativa histórica da nossa personagem, costurando cada pedaço de sua memória à sua “colcha de retalhos, como um mosaico, com pedaços de diferentes formas, mas que formam um todo coerente, quando reunidos (PORTELLI, 1997), tomamos como base os relatos obtidos por meio de entrevista de nossa depoente, tentando compreender as marcas de sua formação docente. O depoimento oral da personagem revela frações do passado centradas em sua memória e cada fração de seus relatos foi escolhida com critério e relevân-

cia para a produção dessa narrativa histórica. Dessa forma este trabalho, que representa a arte final da trama, pode ser analisado e interpretado, gerando conhecimento.

Assim, Antônio Montenegro nos assegura que:

[...] os relatos orais remetem a práticas microsociais vivenciadas por diversos atores. Esses atores sociais anônimos adquirem visibilidade através do que descrevem, com uma diversidade de riqueza de detalhes, experiências cotidianas, que comumente se perdem nos desvãos da história. (Montenegro, 2010, p. 69).

Desse modo, deixamos Maria trazer à tona os pedaços/memórias do viver e dos sonhos que já almejava ainda criança: o de ser professora.

Porque desde criança eu sonhei. Sonhei em ser professora, sonhei em ajudar alguém. Sabe, a coisa mais importante era chegar uma criança e depois eu ver ela ler: BOLA, TATU. Nossa! [...] quando eu via uma criança aprendendo não falava, mas dentro de mim eu falava esse Joãzinho não é cego mais, nem essa Mariazinha (SILVA, 2017).

Dona Maria Soares iniciou sua docência, no ano de 1985, na Escola Municipal Santa Marta, que se localizava na região rural de Santa Cruz das Lajes. À época possuía vinte e sete anos de idade. Como já mencionamos, sua primeira experiência enquanto professora ocorreu em uma classe multisseriada, “Eu morava lá no Santo Antônio da Barra e vinha de ônibus para Santa Cruz das Lajes. Eu vinha de manhã e voltava a noite. [...] Eu dava a aula de manhã, a tarde e à noite para os adultos” (SILVA, 2017).

Quanto às classes multisseriadas, a depoente relata que era muito difícil desenvolver as atividades e que o material pedagógico era escasso:

Não existia nada nem o mimeógrafo, aí eu fazia assim: levava os cadernos das crianças para fazer tarefas em casa. Só existia o quadro, o giz e a cartilha Caminho Suave, da qual não me esqueço (SILVA, 2017).

Com o intuito de compreender como as experiências profissionais de Dona Maria foram tecidas no cenário rural das classes multisseriadas, indagamos sobre o seu fazer pedagógico. Ela assim nos respondeu:

[...] eu fazia as tarefas do pré e 1ª em casa já eu mesma, eu tentava fazer, alguma coisa pra 2ª série, pra mim conseguir trabalhar com a 3ª e 4ª série. Quando eu explicava os alunos aí eles ia fazer as atividades deles, aí eu ia preocupar com o pré, a 1ª e a 2ª série (SILVA, 2017).

Na maior parte dos relatos da professora verificamos uma ênfase em retratar a importância de um trabalho pedagógico profícuo desenvolvido nas classes multisseriadas, mesmo considerando uma atividade laboriosa:

[...] eu fui tão abençoada que hoje eu fico pensando, Deus me honrou demais, porque no mês de maio quando eu trabalhei na Semente Vitória uma coordenadora M.N. foi lá, meus alunos todos no fim de maio eles já formava palavras. E ela me elogiou demais (emoção), com multisseriado né filha! No mês de maio as minhas crianças eram umas 6, porque era pouquinho era 5 de uma série, 3 de outra, 8 era coisinha, não era aquele monte de alunos, meus alunos no fim de maio eles já tava formando palavras (SILVA, 2017).

De acordo com Rodrigues (2009), as salas multisseriadas foram silenciadas por muitos anos, haja vista que houve uma alusão ao fato de arremeter ao atraso. Para essa autora, as classes multisseriadas arremetiam ao “nada”, onde professores leigos eram recomendados pelo prefeito e até por fazendeiros da região, a fim de ministrarem as aulas para as crianças daquela localidade.

Assim, Maria urde suas memórias, quando nos relata sobre a escolha de uma região para se implantar uma escola rural, “tinha 10 crianças que não estudava, os pais iam lá conversava com os fazendeiros, fazia uma casinha, achava um lugarzinho, fazia uns banquinhos, arrumava uma professora e ali formava uma escola” (SILVA, 2017).

Dona Maria evidencia extrema preocupação com as

crianças quando se tratava do transporte que os levava para a escola. Ela nos narra que ao ser convidada para trabalhar na Escola Municipal Antônio Vieira de Moraes, se mudou com sua família e morava em um quarto dentro da cantina da escola. Seu marido transportava os alunos em um caminhão. No entanto, revela que essa prática nem sempre foi assim, muitas vezes as crianças chegavam a pé e até em carroças.

Como narra nossa entrevistada, o transporte escolar teve avanços no momento em que as Vans começaram a transportar os alunos das escolas rurais, “porque antigamente qualquer camioneta velha servia para puxar aluno”. Transporte escolar da época, era um caminhãozinho os meninos deve lá podia cair se desse um freio, caia tudo junto” (SILVA, 2017).

Na imersão da leitura dos relatos transcritos de nossa depoente percebemos que, o local em que suas lembranças docentes se fizeram mais presentes foi na Escola Antônio Vieira de Moraes, pois Dona Maria trabalhou por mais tempo nessa instituição, iniciando como professora e depois atuando como diretora.

Para entender sua experiência educativa e tamanha paixão e idealização posta em sua narrativa, é preciso interrogar e problematizar as lembranças que insistentemente aparecem em suas falas sobre os tempos de dedicação e trabalho nessa escola.

Em seus relatos, Maria evidencia por dezesseis vezes, a afirmação de que trabalhou na Escola Antônio Vieira de Moraes, o que nos chamou atenção, para o seu fazer pedagógico quanto ao lugar em que se constituiu enquanto professora rural e depois como diretora, ao mesmo tempo em que sua trajetória vai sendo e acontecendo neste espaço.

A partir do que foi exposto, percebemos que as conquistas narradas por Maria desde quando iniciou seu trabalho docente nessa escola, corroboram a ideia de que em

cada localidade, em cada momento do seu percurso, ela estava acompanhada pelo fazer pedagógico que dizia da história do lugar, da preocupação com o espaço rural que estava inserida. A escolha por certas lembranças, e não por outras, indicam “caminhos” na construção de um “mapa afetivo e intelectual da sua experiência e da experiência do seu grupo” (BOSI, 2003, p. 56).

A professora relembra quando iniciou seus trabalhos nessa escola:

Eu fui para a escola o Antônio Vieira, que hoje é o Breno. Eu era professora num período e a tarde eu era responsável para cuidar da escola. Faltava professor, eu assumia. Eu fui merendeira, eu fui coordenadora, eu fui guarda, eu fui professora, eu fui psicóloga. Porque só tinha eu e as outras professoras. Como eu era responsável eu tinha que assumir tudo (SILVA, 2017).

Seu depoimento nos revela que, quando a prefeitura de Rio Verde implantou a Escola Antônio Vieira de Moraes, havia apenas duas salas de aulas e que nesse ínterim, fecharam-se outras três escolas naquela região. E, ao iniciar seus trabalhos como professora nessa mesma instituição, a escola ofertava o ensino primário até a 5ª série, e quando foi implantado o 6º ano, não havia salas para atender a todos os alunos.

Implantaram mas não tinha sala de aula. O que que nós fizemos, eu e a outra professora, nós fomos dar aula numa igreja, lá dentro da igreja, que é a Igreja São José lá no Rio Preto. Quando ela explicava meus alunos tinha que estar fazendo a atividade, quando os dela iam fazer a atividade, eu explicava a matéria pras crianças.
[...] E aí todo dia nós trazia umas cadeiras pra lá e trazia pra cá. Todo dia. Tinha que trocar. Trazia as cadeiras e depois nós voltava com as cadeiras a tarde com os alunos (SILVA, 2017).

Costurar pacientemente cada retalho de memória da nossa personagem para compreender o sujeito que se compõe pelas experiências vividas não constitui tare-

fa fácil. De forma artesanal, com agulhas e linhas, os arremates foram sendo feitos a cada instante. Assim, para se tornar professora em uma escola rural, naquele período, não se exigia muito, “se ela soubesse ler e escrever qualquer coisa e pronto. Aí foram evoluindo, foram fazendo o curso dos professores, foram trabalhando, foram incentivando estudar”. [...] Se tivesse a 5ª série, 6ª série, também. (SILVA, 2017).

Tais experiências narradas, ajudam não só a compreender sobre o ser professor da zona rural, como também a escrever parte da história da educação regional. A partir do momento em que se evocam memórias singulares, é possível caracterizar parte de um contexto pessoal e coletivo. As memórias permitem compreender como a educação rural aconteceu nessa localidade. Assim, na cidade de Rio Verde, no ano de 1985, quando Maria iniciou seu trabalho docente, há indícios de que havia professores rurais que não eram formados, pois a depoente nos relata que:

[...] tinha professora que tinha só a 8ª série; só tinha a 5ª série, colocava pelo menos para as crianças aprender a ler, mas quando eu vim no tempo do Osório Leão Santa Cruz, que era o prefeito, eles fizeram um teste comigo e falou que era muito bom eu ter o magistério. Que assim, eram poucos na minha época que tinha magistério (SILVA, 2017).

Quanto a essas afirmações, Fischer (2009) faz considerações relevantes sobre a constituição da docência, evidenciando em seus estudos, a partir de uma perspectiva oral e da análise da Revista do Ensino (1951-1970), que o magistério atestava um “poder” de missão, amor e sacrifício para a mulher, pela via de trabalho na educação. Para o autor, ser professora, simbolizava uma emancipação, um empoderamento feminino, o que sustenta práticas de submissão, da qual as mulheres admitiam sofrer, como de certo modo, se constata a partir da trajetória de Maria, “para mim, até meu esposo falava, nossa mas

quando você está dentro de uma sala de aula, você é uma pessoa, e em casa você é outra! Você é muito feliz lá dentro!” (SILVA, 2017).

A metáfora da “colcha de retalhos”, serviu para costurar a multiplicidade das memórias de Maria, que foi diretora rural nessa mesma escola. E lembra que a sobrecarga do trabalho como diretora era muito grande. Contudo, essas experiências a fizeram crescer profissionalmente e ressalta que seu objetivo maior era a aprendizagem dos alunos. Quando iniciou sua gestão, foi como cargo de confiança, sendo eleita para o cargo, no ano de 2008.

No início de sua atividade como diretora, Maria passou por várias dificuldades, às quais foram compartilhadas por toda equipe. Ela informa que solicitou ajuda da comunidade rural da qual fazia parte a fim de ampliar a escola para atender os alunos do 6º ano, pois como mencionado acima, a escola teve que atender os alunos do primário dentro de uma igreja por vários meses. Diante disso, buscava meios para solucionar esse problema “ataiando os fazendeiros, pedindo cimento, pedindo telha, pedindo, aí construímos duas salas de aula, aí foi crescendo, quando cheguei lá era 75 alunos, quando eu saí eu deixei 255 alunos” (SILVA, 2017).

A contento, reafirmamos que toda colcha de retalhos tem uma história. A colcha de retalhos da Dona Maria, aqui foi tecida, revelando as marcas de uma professora rural do município de Rio Verde. Algumas marcas de resistência, de brandura, aspectos que caracterizam Maria, uma mulher, mãe, professora e diretora que lutou por uma educação rural que respeitasse a individualidade dos sujeitos que vivem no campo.

Conhecer a trajetória dessa professora, mesmo que de maneira fragmentada, nos faz retomar uma parte importante da história do ensino rural da cidade Goiana de Rio Verde. A sua docência transcendeu os ensinamentos e os conhecimentos pedagógicos que tinha: “Eu trabalhei

por amor. Eu precisava do meu salário, mas até o último dia eu fiz por amor (choro) (SILVA, 2017).

Considerações Finais

Nossa colcha de retalhos foi costurada, adotando narrativas da memória de uma professora primária rural, que vivenciou como aluna, professora e também como diretora as vicissitudes do ensino rural. Cada pedaço de retalho, cuidadosamente escolhido para essa narrativa, visava a um único objetivo - o de reconstrução de fragmentos da educação no meio rural do município de Rio Verde, entre os anos de 1985 e 2014; período dedicado à docência por uma professora primária, que desenvolveu seu trabalho em escolas localizadas na zona rural e teve sua trajetória marcada pelas experiências do campo, não exercendo sua docência em escolas urbanas. E a partir de suas reminiscências, podemos agora visualizá-las por inteiro.

Assim, percebemos, nessa nossa estratégia investigativa, que as memórias da nossa personagem principal, permitiram reconstruir cenários, até mesmo desconhecidos, esquecidos e ocultados pela história oficial acerca do ensino rural desse município goiano.

Distante do que pronunciavam os documentos oficiais e as políticas voltadas para as escolas rurais, uma história docente foi narrada, tomando forma de texto, as memórias de uma professora e sua prática docente. Nossa personagem tornou-se coadjuvante na história da formação docente e na história rural de Rio Verde.

Os apontamentos feitos nessa pesquisa, apontam dados que ainda merecem estudos teóricos, haja vista que não nos detivemos aos documentos oficiais que envolvem esse período do trabalho. Após essas reflexões é possível perceber que ainda existe um silenciamento na educação rural da região e que a história local pode desvelar parte da história regional e estadual.

E, aqui terminamos nosso trabalho, apresentando-lhes Dona Maria Soares da Silva, a qual, por meio de uma imersão no tempo sobre o "ser professora", traz à tona em suas memórias, os fragmentos do ensino rural do município de Rio Verde- GO, no período de 1985 à 2014.

FIGURA 1 – A professora Maria Soares da Silva, envolta pelos alunos, participa da festa de despedida da 8ª série.



Fonte: Arquivo pessoal de Dona Maria Soares da Silva

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

BOSI, E. **Memória e sociedade: tempos de velhos**. 2. ed. São Paulo: Quatro, 1987.

_____. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. **Constituição de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 01 nov. 2017.

_____. 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, DF: SECADI, 2012. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2017.

_____. Resolução CNE/CBE 1, de 3 de abril de 2002. **Diretrizes Operacionais**. Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 nov. 2017.

_____. Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008. **Resolução 2**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2017.

FERREIRA, F. de J.; BRANDÃO, E. C. Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. In: **Anais do 5º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais**, UNIOESTE - Cascavel: 9 a 12 de outubro de 2011. Disponível em: <http://cachp.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario6/arqs/Trab_completos_movimentos_sociais/Educacao_campo_

olhar_historico_real_concreta.pdf >. Acesso em: 10 out. 2017.

FISCHER, B. T. D. A professora primária nos impressos pedagógicos (1950/1970). In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **História e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 324-336.

GOIÁS. Censo Demográfico: dados distritais. **Periódicos Biblioteca Nacional**. Rio de Janeiro: IBGE, 1982. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/71/cd_1980_v1_t3_n23_go.pdf>. Acesso em: 27 out. 2017.

_____. **Constituição de 1988**. Consituição do Estado de Goiás de 1988. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/constituicoes/constituicao_1988.htm>. Acesso em: 01 nov. 2017.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

LOURO, G. L. História (oral) da Educação: algumas reflexões. **Revista Em aberto**, v. 9, n. 47, 1990. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1781/1752>>. Acesso em: 24 out. 2017.

MOITA, M. da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

MONTENEGRO, A. T. **História, metodologia, memória**. São Paulo: Contexto, 2010.

PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho: Algumas reflexões sobre a ética na história oral. In: Projeto História. **Revista Programa dos Estudos Pós Graduated em História e do Departamento de História da PUC- SP**. São Paulo SP: Brasil, 1997, p. 13-33.

ROSA, D. S. da; CAETANO, M. R. Da educação rural à educação no campo: uma trajetória... Seus desafios e suas perspectivas. **Colóquio – Revista Científica da FACCAT** – v. 6, n. 1-2, jan.- dez. 2008. Disponível em: <<https://www.portaltril->

has.org.br/download/biblioteca/da-educacao-rural-a-educacao-do-campo.pdf>. Acesso em: 27 out. 2017.

SILVA, M. S. da. **Entrevista concedida à pesquisadora Maria Aparecida Alves Silva**. Rio Verde, 23 de outubro de 2017.

TEDESCO, J. C. (Org.). **Usos de memórias**: política, educação e identidade. Passo Fundo: UPF, 2002.

THOMPSON, P. **A voz do passado**: história oral. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

XIMENES-ROCHA, S. H.; COLARES, M.L.I.S. A organização do espaço e do tempo escolar em classes multisseriadas. Na contramão da legislação. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 13, 2013, p. 90-98-312. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640296>>. Acesso em: 30 out. 2017.

CAPÍTULO 14

PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA ESCOLA DO CAMPO DE GIRAU DO PONCIANO-AL

José Alcides dos Santos¹

Carlos Henrique Ferreira Nunes²

Junot Cornélio Matos³

O ensino, em todos os níveis, precisa estar voltado para as atividades realizadas pelos sujeitos, tanto dentro como fora da escola, a fim de possibilitar-lhes melhores usos da linguagem e de práticas sociais, seja através de textos orais ou escritos que circulam em seu cotidiano. Somente desta maneira pode-se garantir uma formação para além da simples decodificação. Segundo Magda Soares (2009), a palavra “letramento” começa a ser usada a partir do momento em que o conceito de alfabetização tornou-se insatisfatório. Não bastando mais saber ler e escrever tão somente, é preciso saber fazer uso da leitura e da escrita nas mais variadas situações.

Daí a importância de analisar como se dar a inter-

¹ Graduado em Letras pelo Procampo (Programa de apoio à formação superior em licenciatura em educação do campo) da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL); Professor da Educação Básica da Rede municipal de ensino de Girau do Ponciano: contato: josealcides581@gmail.com.

² Carlos Henrique Ferreira Nunes, possui graduação em Letras Português/ Inglês e suas literaturas pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, Especialista em Língua Portuguesa pela Faculdade Barão de Mauá – SP; mestrando em Ciências da Educação Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Atualmente professor de das Estágio Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso, e Coordenador Pedagógico do curso de Linguas, artes e Literatura no curso de Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO, pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL. Contato: henriqueprocampo@gmail.com.

³ Prof. Dr e Pós-doutor da Universidade Federal de Pernambuco; coordenador do Programa Perfil (Programa de mestrado profissional em Filosofia); membro colaborador do PPGE/ UFAL (Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas).Contato: junotcmatos@gmail.com.

ação entre teoria (educação formal) fornecida pela escola e as práticas sociais (os usos variados) ou usos sociais da língua, ou seja, se a escola é o ponto de partida, não pode ser o fim da proposta de ensino: não se estuda para a realização de testes ou para passar de ano, mas para adquirir competências linguísticas⁴ (Chomsky, 2014) que garantam a inserção social dos indivíduos e a partir daí sua tomada de consciência de seu papel transformador (histórico). Nessa pesquisa, tomamos como objeto, professores que atuam em turmas de alunos de sexto ao novo anos de uma pública de ensino fundamental campesina no agreste alagoano, e nos propostos dialogar com suas respostas acerca das práticas de letramento nas aulas de Língua Portuguesa no contexto da educação do campo.

Segundo Lya Luft (2016), um dos maiores problemas da educação brasileira está associado ao não hábito da leitura por parte de nossos contemporâneos⁵. Para a autora, o problema não seria exatamente a pouca leitura de determinados gêneros, mas a ausência, pelo menos para boa parte da população deste hábito. As pessoas acabam tomando a televisão como o maior instrumento de informação. O que é muito perigoso, segundo Lorassa os textos jornalísticos são apresentados de maneira apressada e sem senso crítico, pois a intensão é a rápida absolvição das mesmas, que se tornam velhas no instante seguinte, e devem ser substituídas (consumidas) dentro desta mesma lógica e funcionalidade do mercado capitalista⁶. Em outras palavras, não há espaço para a reflexão e para o interdito, o contraditório.

Precisa-se estar atento a estas questões, pois a ausência da leitura na vida dos educandos, atravancando-lhes

⁴ CHOMSKY, N. A ciência da Linguagem. São Paulo: UNESP, 2014.

⁵ LUFT, Lya. Pensar e Transgredir. São Paulo: Record, 2016.

⁶ LAROSSA, JORGE BONDÍA. Notas sobre a experiência o saber de experiência. Acessado em junho de 2017 > disponível em www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf.

a possibilidade de tornarem-se sujeitos críticos, e de, portanto, conhecerem sua realidade, que no caso do campo, é muito mais urgente em função da agenda política e histórica que a envolve. Sendo assim, ao se ensinar a ler e escrever não se trata apenas de demonstrar para os educandos a combinação de letras e palavras e suas grafias. A escrita e a leitura podem permitir-lhes e possibilitar-lhes a obtenção cada vez acentuada do poder de interpretação e compreensão de um mundo tão complexo⁷ (MORIN, 2011), visto que o horizonte oferecido na leitura, pela linguagem para além da decodificação, se abre numa ressignificação das possibilidades históricas de superação deste modelo de sociedade no qual estamos submersos – a saber, o modelo capitalista.

Visto isso, não é algo absurdo depreender que a leitura e a escrita são instrumentos de ressignificação gigantescos na vida de todos, já que é uma necessidade constante ler e escrever para podermos compreender o mundo em nossa volta. Estas modalidades/ habilidades quem têm na disciplina de Língua Portuguesa seu carro-chefe (mas não a única disciplina) e servem como base para qualquer área do saber que o jovem venha escolher. Nessa perspectiva, percebemos o quão importante é para a sociedade em geral, que todos desfrutem de um bom nível de capacidade de ler e escrever. A transformação da sociedade, a construção da sociedade que almejamos está conectada a sublime tarefa de letrar seu povo, porém, é algo que deve ser objetivado para o futuro (ANTUNES, 2005).

Nesse sentido, os projetos escolares da escola do campo devem visar praticar de letramento e sociais que estejam em consonância com a concretude da realidade na qual a comunidade está inserida. Na pesquisa em questão, trata-se de compreender alguns problemas de fundo, que nos situa e ajuda a contextualizar o tamanho do desafio

⁷ MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. São Paulo: SULINA, 2011.

que se coloca ao educador do campo no interior de Alagoas. Vejamos, primeiramente, que ao se tratar de Alagoas, estamos nos deparando com um Estado que amarga alguns dos piores índices de Desenvolvimento Humano do País. Se a ausência de trabalho, saúde e investimentos na educação não são suficientes para compreender o estado de calamidade na qual boa parte da população é submetida, a isso se pode acrescentar uma política extremamente conservadora e violenta para com as minorias.

Daí emerge como uma necessidade, a construção de uma nova práxis educativa ligada a realidade concreta dos sujeitos, assim, nossa pesquisa consistiu na tentativa de aplicar atividade de letramento que facilitassem o desenvolvimento dos educandos de sexto e sétimo ano do ensino fundamental, tendo por objetivo fazer uma análise da importância dada pelos professores as práticas de letramento na educação do campo. Nesse ensejo, foram analisados diversos fatores em torno do desenvolvimento da leitura e escrita desses, entendendo que ambos são de tamanha relevância uma vez que suas práticas são consideradas como cruciais para o desenvolvimento social e cognitivos dos educandos da escola rural.

A elaboração desta pesquisa partiu da necessidade de conhecer e entender quais práticas de letramento no ensino de língua portuguesa têm sido desenvolvidas pelos professores nas escolas do campo, como instrumento facilitador do desenvolvimento sociocognitivo de adolescentes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

Um ponto primordial ao se tratar de práticas pedagógicas é reconhecer que os alunos já possuem conhecimentos prévios; assim, é relevante que os educadores façam um diagnóstico inicial do conhecimento de seus alunos⁸, para saber de onde devem partir e planejar suas aulas (FREIRE). Entende-se ainda que, a partir da prática social, o conteúdo terá sentido para os adolescentes,

⁸ FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

que irão (re)construir conhecimentos gradativamente e desenvolver uma atitude transformadora da sociedade, pois perceberão que o conhecimento científico faz parte da sua vida e pode contribuir para melhorá-la⁹, por isso um caminho que o professor poderá seguir é a utilização dos gêneros textuais, sendo uma metodologia apropriada para atingir as duas habilidades essenciais: a leitura e a língua escrita. E esta primeira habilidade está diretamente ligada, pois a possibilidade de fazer com que o adolescente seja letrado, e, portanto capaz de contextualização e interpretação crítica da realidade social que o permeia.

Ler, como temos dito, é saber que o sentido pode ser outro. Mesmo porque entender o funcionamento do texto enquanto objeto simbólico é entender o funcionamento da ideologia, vendo em todo texto a presença de um outro texto necessariamente excluído dele mas que o constitui. Não havendo univocidade entre pensamento/mundo e linguagem, haverá sempre o espaço da interpretação e do equívoco (ORLANDI, 2004, p. 138).

Na citação acima podemos observar uma situação que é frequente no universo escolar: a dificuldade da compreensão e interpretação de textos não é algo estranho, mas faz parte na natureza mesma da atividade interpretativa, pois se trata sempre da busca da apreensão do Outro, ou seja, daquilo que está além de mim, que não sou eu. As dificuldades podem ser atribuídas a práticas de leitura na qual apenas se vê as palavras, mas não se entende os sentidos (implícitos e silenciamentos) em determinadas frases ou orações (enunciados). Ler e apenas ver palavras é, possivelmente, fruto de um letramento ineficaz a sua proposta de ensinar de fato o que é leitura. O letramento quando se encerra apenas no reconhecimento das palavras e sons da língua, na verdade não é letramento. Ao contrário, joga-se o sujeito na condição de analfabeto funcional, que,

⁹ SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. Campinas: Autores Associados, 2008.

aliás, não são poucos no nordeste brasileiro e em Alagoas. Não se pode mais pensar a alfabetização

[...] como mera sistematização do “B + A = BA”, isto é, como a aquisição de um código fundado na relação entre fonemas e grafemas. Em uma sociedade constituída em grande parte por analfabetos e marcada por reduzidas práticas de leitura e escrita, a simples consciência fonológica que permitia aos sujeitos associar sons e letras para produzir/interpretar palavras (ou frases curtas) parecia ser suficiente para diferenciar o alfabetizado do analfabeto. (COLELLO, 2004, p. 12).

No que observamos acima, a leitura já foi considerada apenas como um instrumento singular de identificação ou diferenciação de sons e letras, sem levar em consideração a sua complexidade no que se refere ao que ela permite aos seus praticantes. O ato de Alfabetizar era considerado apenas como oferecer o contato com as letras, ensinar a reconhecê-las, e já era o bastante. Talvez, oriunda da educação tradicional, dessas concepções que não encaram a leitura em sua totalidade. Por outro lado, também, pode-se falar dos sistemas de ensino adotados no país que não contribuíam para um desenvolvimento completo dos jovens camponeses, como por exemplo, o ensino baseado num currículo único e voltado para a realidade urbana. Ao centrar-se nessa condição de como o letramento ou alfabetização vem sendo realizado nas escolas ao longo do tempo, optou-se neste trabalho estudar as ações que são adotadas nas escolas do campo enquanto atividade própria do ensino de língua materna.

Desta maneira, é possível justificar a sua realização pelo fato de que há muito a se pesquisar no que concerne ao letramento e suas práticas que são, e podem ser adotadas pelos professores. E, também, uma vez que se sabe da dinamicidade na qual deve se dar o ensino da Língua Portuguesa, sobretudo, em comunidades mais carentes como o é a nossa, no contexto da escola do campo, podemos pensar e repensar maneiras cabíveis a operacionalizar

através da reflexão sobre o fazer pedagógico, novas perspectivas o ensino através de práticas de letramento.

Propomo-nos, pois, a analisar quais concepções e estratégias metodológicas aplicadas nas aulas de língua portuguesa nas escolas do campo, com crianças e adolescentes do 6º ao 9º anos do ensino fundamental, a partir da ampliação do desenvolvimento do sujeito e sua inclusão nas práticas de ensino. Bem como: a) Identificar a importância da língua portuguesa para os adolescentes do campo; b) Quanto ao enfoque à aprendizagem, analisar como se dá a relação do ensino com o letramento; c) Detectar pontos positivos e negativos na relação entre escola, professores e adolescentes no ensino de Língua Portuguesa na escola do campo, para que possa refletir sobre a aprendizagem do educando; d) Associar o tema ao processo educativo, uma vez que tem um papel importante dentro da sala de aula, pois pode possuir em seu contexto uma variedade de atividades como: escrita, desenho, a lógica, o desenvolvimento cognitivo entre outros fatores. Tudo isso através da coleta de informações através de questionário com os educadores do sextos e sétimos anos da escola.

Letramento e metodologia numa perspectiva dialética para o campo

O método utilizado nesta pesquisa consiste em observar e dialogar com o saber os professores a cerca das práticas de letramento, que por sua vez, concebe a leitura e a escrita como fins, e assim, busca compreender as contribuições e limites de uma formação para educandos do campo em Girau do Ponciano - AL, em especial, que desafios são postos ao ensino de Língua Portuguesa na escola do campo. Foi realizada ainda uma observação *in loco*, que consistiu em visitar o local e analisar nesse espaço como se dão essas interações, no caso na escola, feita por pessoas que atuam de forma direta com o ensino para

estes adolescentes da escola do campo, além disso, foram utilizados alguns artigos científicos e autores que ajudaram a melhor delimitação do tema.

Para concluir a pesquisa foi feita uma entrevista estruturada com questões subjetivas que foram aplicadas, onde serão observados aspectos relativos as concepções teóricas e as práticas educativas dos professores do ensino fundamental (anos finais), que em tese são responsáveis por dar continuidade ao processo de alfabetização e formação que obtiveram nos anos iniciais da educação básica, e depois disso, poder inserir tais alunos no ensino médio.

A concepção de letramento adotada nesta pesquisa é aquela desenvolvida por Kleiman (1995), que entende o letramento como “um conjunto de práticas sociais que usa a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman, 1995:19). Assim, a escrita não se define, de acordo com essa abordagem, pelos processos de aquisição dos fundamentos do código da língua escrita, mas pelas práticas sociais que possibilitam a exposição do sujeito a uma série de eventos de letramento, ou seja, aos usos sociais que se faz da escrita. A palavra “letramento” é um termo recente nos estudos acadêmicos no Brasil, especificamente nas áreas de educação e linguística.

Letramento” é a tradução para a língua portuguesa, de forma literal, da palavra inglesa “literacy”. Enquanto não constatamos seu registro no inventário léxico dos dicionários brasileiros, na língua inglesa, encontramos o termo já dicionarizado desde o século XIX e, “na segunda metade do século XX, tornou-se frequente e indispensável na literatura especializada, notadamente nas áreas de educação e das ciências sociais” (LOPES, 2006, p. 39). Seu surgimento em estudos e pesquisas nas áreas acadêmicas, no Brasil é datado da década de 1980, e atualmente se insere em outros espaços da sociedade, sendo-lhe atribuídos, por isso, diferentes significados e objetivos.

Pode-se, então, dizer que conceito, definição e significação do termo letramento são conhecimentos que se encontram em construção (Mortatti, 2004). Nesse sentido, o surgimento do termo letramento deu-se quando emergiram novos contextos, novas ideias, novos fatos, novas maneiras de compreender os fenômenos sobre a leitura e a escrita. A ideia de letramento visa relacionar as mediações ocorridas entre os sujeitos e suas relações sociais e o mundo da cultura escrita. Por essa via, o indivíduo letrado é “aquele que vive em estado de letramento, e não só aquele que sabe ler e escrever, mas o que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 1998, p. 40). Vendo por este prisma, o processo de letramento é algo contínuo, poiso ser humano nunca deixar de aprender, e as linguagens que o rodeiam e o tornam humano estão sempre vindo a seu encontro (HEIDEGGER), cabendo ao ser buscar apreendê-la como chave explicativa de sua existência temporal¹⁰ e, portanto, histórica.

Isso implica afirmarmos que o modo como a linguagem circula nos diferentes contextos depende da variabilidade e dos significados que surgem, diante da articulação dos usos da leitura e escrita, ligados aos vários sujeitos em interação. Cotidianamente o indivíduo faz uso das práticas de leitura e escrita, que são decorrentes de sociedades letradas, desde sua casa (rótulos de embalagens, propagandas televisivas etc.) até seu contato com as várias faces de uma cidade (slogans de lojas, propagandas em outdoors, marcas de roupas, propagandas de lanchonetes, linhas de ônibus). Essas práticas acontecem dentro de um contexto próprio às situações sociais.

Por isso, a prática pedagógica na perspectiva do letramento deve demonstrar a relevância do trabalho com diferentes gêneros textuais, se baseando em diversificados

¹⁰ HEIDEGGER, Martin. O ser e o Tempo. Rio de Janeiro: Vozes 2001.

suportes de leitura, com o objetivo de fazer com que o educando perceba as inúmeras maneiras de utilizar a escrita para vários objetivos, partindo práticas sociais (situações de letramento) que estão no seu próprio cotidiano, fazendo uma ponte firme entre teoria e prática, e portanto, ajudando a pensar criticamente mediante os problemas sociais que se apresentam ao homem do campo.

Por gêneros textuais, Bakhtin (2006, p. 261-262) “entende que se trata dos diversos campos da atividade humana¹¹ que estão ligados ao uso da linguagem, de maneira que o caráter e as formas desse uso são tão multiformes quanto os campos da atividade humana”. O emprego da língua efetua-se sob a forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo.

O primeiro contato social dos adolescentes, depois da família, acontece na escola. No processo de construção do conhecimento, e com o desenvolvimento cognitivo, segundo Piaget, ocorre a partir da socialização, ou seja, do contato com o ambiente. A escola tem um papel multidimensional na construção e formação do ser. Entender como se dar o convívio entre aluno e seus pares, bem como com demais atores sociais e o contexto do campo se faz necessário diante da importância desse convívio para o seu aprendizado e para seu letramento e desenvolvimento da autonomia.

Metodologia e materiais utilizados

Além da leitura e fichamentos dos autores e livros mencionados ao longo do trabalho, que foram de fundamental importância para a discussão a cerca das práticas

¹¹ BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 2009.

de letramento nas aulas de língua portuguesa no contexto da educação pública campesina da região agreste de Alagoas; também realizou-se um trabalho de campo, no qual colheu-se cinco questionários, cada qual com cinco perguntas pertinentes ao tema, com professores que trabalham com alunos do 6º ao 9º de escola campo da cidade de Girau do Ponciano.

O foco foi exclusivamente nos docentes, pois, buscou-se ter as impressões destes educadores a respeito do que entendem por letramento e seus desdobramentos no contexto da sala de aula, e na realidade social que o circunda.

A seguir, iremos dialogar com as respostas postas pelos professores, e refletir seus desdobramentos e perspectivas no presente e para o futuro.

Resultados e discussão

A pesquisa buscou por em destaque a importância da aquisição da leitura e da escrita numa perspectiva de letramento, tendo como sujeitos protagonistas deste processo, a saber, professor e aluno, pois é para este último que se dimensiona a reflexão sobre o quê? Como? E para quê ensinar? (FREIRE, 2016). Dar sentido as práticas pedagógicas e filosóficas, ao ensino da língua materna é grande desafio que se coloca ao educador do campo, sobretudo, num estado com tantas necessidades e emergências como é o caso de Alagoas.

Os professores(as) entrevistados e que responderam ao questionário proposto (ver apêndice) responderam positivamente as questões, ou seja, dentro daquilo que espera de um professor da área de Letras quando questionado a cerca do ensino de língua portuguesa dentro de uma perspectiva de letramento. Foram quatro professores distintos, e apenas um é militante de movimentos sociais, os outros não, mas apesar disso, são apoiadores das cau-

sas sociais e das reivindicações postas frequentemente e publicamente pelos movimentos do campo.

Ao responder a primeira questão, grosso modo, todos compreendem que a prática de letramento é um aperfeiçoamento constante das habilidades de ler e escrever. Nisso, podemos concordar, mas sabemos que vai além, pois ao escolher um livro, um texto de qualquer espécie ou gênero entram em jogo ideologias e papéis sociais que não podemos, enquanto sujeitos críticos letrados ignorar. Mas estes aspectos puderam ser contemplados de modo mais específico em algumas respostas que seguem na sequência das questões.

Assim, na questão 2º - O letramento e as práticas pedagógicas em uma escola do campo devem ser distintas da forma como é operacionalizada nas escolas da cidade (urbanas)? Por quê? Todos concordaram que a especificidade do campo deve ser respeitada, e alguns ainda ressaltaram, que isso não deve servir de desculpa para que leve ao educando um ensino considerado “mais fraco”. Pois o ensino do campo não deve ser mais “fraco”, e sim, que caminhe do concreto (da prática) em direção a elaboração teórica; que seja questionador das contradições sociais e dos saberes estabelecidos e ditos como “verdadeiros”.

Partindo para a 3º questão - Que tipo(s) de prática(s) costumam utilizar em suas aulas e que ajudam os alunos a conhecer melhor a realidade, o mundo que o cerca? Os professores em comum dizem trazer para o espaço da sala de aula textos que dialogam com os problemas da atualidade, que vão da política as questões culturais e comportamentais, servindo de reflexão crítica dentro de um determinado gênero textual escolhido para ser abordado.

Já referente a questão número 4, temos - Que papel (importância) atribuis a oralidade e ao diálogo na construção? Ambos foram unânimes em ressaltar que esta modalidade não deve ficar de fora do planejamento da aula, pois vivemos numa sociedade não somente

perpassada por textos escritos e imagens, mas também, pela oralidade, sobretudo, em ambientes educacionais e de trabalho. Por vezes, citou-se que os livros didáticos, e até mesmo alguns professores, não fazem da oralidade uma prática sistematizada, e um espaço para o diálogo democrático e respeitoso, ou seja, para a construção da convivência e do conhecimento.

Por fim, a nossa última questão, se refere ao papel que os educadores atribuem aos gêneros textuais como suporte para a prática de leitura e escrita enquanto letramento. Mais uma vez, todos destacaram que ao ensinar na perspectiva de gênero se estar ensinando o uso da língua nas mais variadas situações (contextos), pois os gêneros textuais encerram usos sociais distintos. Dominá-los, portanto, é uma condição fundamental para a cidadania, sem a qual, a escola pareceria inútil para os sujeitos, sobretudo, para os trabalhadores e jovens do campo. O fato de se trabalhar com a terra, não exclui de modo algum a necessidade de letramento, e, portanto, de apreensão das condições materiais e culturais nas quais estes indivíduos e a comunidade escolar como um todo estão mergulhados.

Considerações finais

Assim, de um modo geral, a pesquisa, enfatizou a realidade do letramento de uma escola no Campo, no município de Girau do Ponciano, nesse sentido foi possível observar que não difere muito do que acontece em outras escolas, independente da localidade; os alunos e professores trabalham a leitura com o objetivo de desenvolvê-la a fim de conseguirem cada vez mais elevar o nível de conhecimento, mediante a interpretação e compreensão de textos nos mais variados gêneros.

No caso da escola, podemos constatar alguns problemas relacionados ao desenvolvimento da leitura dos

alunos de 6º ao 9º ano; é importante ressaltar que muitos deles se devem a alfabetização desses alunos que fora realizada de forma deficiente nos anos iniciais de estudo, o que prejudica um melhor desempenho e desenvolvimento das práticas de uma leitura e escrita subsequentes. Em qualquer escola, da zona urbana ou rural que se queira estudar/pesquisar, chegar-se-á a conclusão de que todas as turmas são heterogêneas, que nenhuma será similar a outra; que cada sujeito traz consigo uma herança dos pais, da família, das pessoas com que convivem em sua casa e na comunidade. Mas é para isso que serve a escola – para ser um espaço de aprendizagem num duplo sentido – como afirma Paulo freire: eu aprendo na medida que ensino” (FREIRE, 2016). As práticas de leitura e escrita devem estar associadas não somente a esta concepção, mas igualmente, em se tratando de educação do campo, os usos sociais dos saberes aprendidos, como nos aponta Dermeval Saviani. A consolidação da aprendizagem se dá com a prática social dos conteúdos, eles devem ser visíveis, mensuráveis em certo grau para tornar os educando sujeitos críticos em vias de emancipação.

A escola sobre a qual nos debruçamos é um exemplo de escola comprometida com o aprendizado dos jovens camponeses, e mesmo os educadores tendo origens e formação diferente, engajam-se num mesmo projeto, a saber, de transformar estes sujeitos em cidadãos, em protagonistas de suas vidas e da história, e isso, como sabemos, só acontece com a mediação da linguagem, com práticas de letramento comprometidas com um projeto de sociedade para supere a perspectiva neoliberal e excludente. É uma tarefa de todos nós.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. Refletindo sobre a prática da aula de português. In: **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2005.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2009.

CHOMSKY, N. **A ciência da Linguagem**. São Paulo: UNESP, 2014.

COLELLO, S. M. G. Alfabetização e Letramento: Repensando o Ensino da Língua Escrita. **Fundamentos da alfabetização**, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. Rio de Janeiro, 2001.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 6. ed. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

LAROSSA, J. B. **Notas sobre a experiência o saber de experiência**. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: jun. 2017.

LUFT, L. **Pensar e Transgredir**. São Paulo: Record, 2016.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. São Paulo: SULINA, 2011.

OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. B. **Letramentos múltiplos**: agentes, práticas, representações. Natal: EDUFERN, 2008.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 2. ed. rev. aum. Campinas: Pontes, 1987.

SAVIANI, D.. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

CAPÍTULO 15

EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: as práticas educativas em escolas com turmas multisseriadas em São Mateus – ES

Edneime Santos Dias da Silva Thompson¹

José Roberto Gonçalves de Abreu²

A escola não é uma instituição isolada da sociedade, mas uma parte constitutiva fundante da mesma. Assim, os desafios, as contradições e embates que acontecem na sociedade refletem direta ou indiretamente na escola, acontecendo o mesmo no sentido inverso. Assim, pensar e trabalhar as temáticas que afetam o meio ambiente, nesse contexto de enorme crise ambiental, torna-se urgente e necessário. A educação pode cumprir um papel importante nos processos de conscientização ambiental poderá/deverá se materializar em práticas concretas de mudanças de comportamentos na relação com as pessoas e com a natureza nas comunidades em que as escolas estão inseridas.

¹ Possui graduação em Letras - Português pela Universidade Federal do Espírito Santo (1997). Concluiu 2004 o Curso de Pós-graduação lato sensu - Especialização em Supervisão Escolar, 360 horas, realizado no âmbito do Projeto A Vez do Mestre, do Instituto Databrasil, em parceria com a Universidade Candido Mendes - UCAM. Concluiu em 2008 o Curso de Pós-graduação lato sensu - Especialização em Gestão Escolar, com a Carga Horária 400 horas pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional pela Faculdade Vale do Cricaré, com a dissertação: **Educação do Campo e Preservação do Meio Ambiente: Práticas Educativas em Escolas com Turmas Multisseriadas em São Mateus – ES.**

² Doutorando em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo, possui Graduação (1996), Especialização(1999) e Mestrado(2009) em Educação Física pela mesma Instituição. Licenciado em Pedagogia (2012), Especialista em Treinamento Desportivo – UFES. Coordenador do Curso de Licenciatura em Educação Física e Professor da Faculdade Vale do Cricaré. Na mesma IES, integra o corpo Docente do Programa de Mestrado em Gestão Social, Desenvolvimento Regional e Educação. Professor efetivo do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - IFES, campus São Mateus. Foi Subsecretário Municipal de Saúde e Secretário Municipal de Educação da cidade de São Mateus nos anos 2013 a 2016.

Este trabalho expõe aspectos históricos da Educação do Campo, destaca seus significados e explora a importância da Educação Ambiental envolvida no processo de ensino para os povos do campo, por considerar a urgência da conscientização e seus reflexos na construção teórica e prática do conhecimento.

Partindo da preocupação com o presente e com um futuro não muito distante, e, diante da necessidade de se colocar efetivamente em prática na comunidade escolar, o que a escola discute na teoria, este capítulo, lança o seguinte problema/questão: Que práticas de educação/educação ambiental vêm sendo implementadas nas escolas com turmas multisseriadas do campo, em São Mateus-ES, com relação à aplicabilidade da preservação do Meio Ambiente?

A intenção deste trabalho é revelar e dar visibilidade às práticas educativas implementadas com relação à preservação do meio ambiente, peculiares à Educação do Campo das escolas (Unidocentes e Pluridocentes) com turmas multisseriadas do Sistema de Ensino Municipal do município de São Mateus – ES.

Com esse foco, a proposta visualizou objetivos específicos, sendo: Verificar referências que envolvam a temática da Educação Ambiental; Identificar projetos que são desenvolvidos a partir dessas temáticas nas escolas; Averiguar como são realizadas as aulas que envolvem o tema Educação Ambiental; Interpretar como o corpo docente das referidas escolas lida com a comunidade escolar para trabalhar o contexto na Educação Ambiental, suas práticas no espaço escolar e o reflexo na comunidade local.

Com alusões a Educação do Campo, bem como a preservação do meio ambiente, o trabalho expõe o processo de educação na construção de valores que é essencial na preservação do meio ambiente enfatizando que a Educação do Campo precisa ter em suas escolas um modelo de Educação Ambiental que atenda as especificidades do

campo.

Em meio aos dados produzidos em entrevistas e questionários, apresentam-se suas respectivas análises, apontando a presença de práticas educativas relacionadas à aplicabilidade da preservação do Meio Ambiente vinculadas à realidade da Educação do Campo, em execução nas escolas com turmas multisseriadas municipais de São Mateus/ES, porém em pequena escala.

Foi realizado o levantamento bibliográfico, conforme Andrade (2010, p. 128) como “[...] etapa fundamental da pesquisa de campo” com o intuito de trazer “subsídios para elaborar um histórico da questão”. Também foram analisados documentos (organização curricular, projetos, planejamentos e outros que envolvam a temática da educação ambiental) fornecidos pelos gestores das escolas pesquisadas, os quais estão armazenados no setor de Direção Itinerante da Secretaria Municipal de Educação de São Mateus.

O trabalho apresentado conduz, em seu corpo teórico bem como nas pesquisas de campo, à realização de uma reflexão sobre a Educação do Campo e suas práticas educativas direcionadas à preservação do Meio Ambiente. Assim, essa análise poderá trazer contribuições para que os atores envolvidos possam aprofundar as discussões, estudos e outras pesquisas para socialização de novos conhecimentos sobre nossa práxis, pois somos seres capazes de agir conscientemente sobre a realidade local, visando uma contribuição maior e eficiente para um processo educativo com possibilidades de transformações em prol de desenvolvimento social alinhado à Preservação do Meio Ambiente local.

Panorama da educação com foco na educação do campo e na educação ambiental

A Constituição Federal de 1988 traz a educação

como um direito de todos, fortalecendo um representativo movimento educacional, realizado por diferentes representações sociais do campo, por meio do desenvolvimento do conjunto de práticas pedagógicas, da educação básica e também na abrangência do ensino superior, por realização do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), bem como por intermédio de diversas experiências de educação, de capacitação e de eventos e seminários direcionados pela articulação nacional “Por Uma Educação do Campo”. Trazendo então, à tona, o paradigma da educação do campo, que foi sendo construído por meio de práticas pedagógicas e das produções de suas análises.

As experiências construídas pelos movimentos camponeses e organizações correlatas, especialmente por meio do PRONERA, dimensionaram a ideia e o conceito de Educação do Campo, interagindo com as outras dimensões da vida no campo. Esse processo aconteceu com a participação do MST, da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) [...] (MENEZES, 2013, p. 103).

O primeiro Encontro Nacional de Educadores (as) da Reforma Agrária (ENERA) realizado em 1997, marcou o nascimento de um ideal traçado pelo desejo do reconhecimento da Educação do Campo, considerando o território onde vivem, em meio às suas relações, em uma determinada sociedade. Nesse processo, os autores, ainda registram que, aconteceram estudos e análises das diversas e distintas realidades existentes nos territórios do campo.

A partir dessa linha de pensamento, moldou-se o conceito de Educação do Campo. Em resposta a esse movimento, resultou a 1ª Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, que teve continuidade com a 2ª Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo no ano de 2004.

É importante registrar que a temática Educação do Campo que vinha sendo debatida em âmbito nacional,

também foi alvo de discussões em São Mateus, por ocasião da realização do I Fórum Municipal de Educação do Campo, ocorrido nos dias 05 e 06 de novembro de 2004. Nesse evento foram aprofundados estudos sobre os obstáculos e desafios para implementação da política da Educação do Campo, onde surgiram várias propostas.

O Plano de Fortalecimento da Educação do Campo – São Mateus (PLAFEC/SM) registra o estabelecimento de uma Ação Educativa Contextualizada e Integrada, no ano de 2010.

[...] a SECADI ofereceu formação para os Coordenadores do Programa Escola Ativa com intuito de melhorar a qualidade do desempenho das escolas em classes multisseriadas das escolas do campo e fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas às classes multisseriadas (SME/PLAFEC, 2012, p. 10).

A Secretaria Municipal de Educação, juntamente com a Equipe que acompanhava as Escolas do Campo e com os educadores das escolas das turmas multisseriadas, consolidaram em 2012 o “Plano de Fortalecimento da Educação do Campo (PLAFEC) - “Uma ação educativa contextualizada e integrada”. Assim, a visão de educação integradora e pautada nos problemas do contexto local, se torna o instrumento norteador dos objetivos para se alcançar a formação integral dos sujeitos do campo, com base formativa nos princípios nacionais da Educação do Campo.

Nos últimos anos a população mateense vem sofrendo com a escassez de chuvas, o que consequentemente, contribui para o assoreamento em diversos pontos do rio São Mateus (ou Cricaré), principal fonte de abastecimento de água doce da cidade, tendo assim reduzido o seu volume. Um fenômeno agravante, porém, vem tornar a situação ainda mais delicada: a água do mar vem constantemente avançando nos espaços vagos, que não são poucos, o que ocasionou a salinização demasiada das águas em

diversos pontos do rio.

A destruição do meio ambiente, provocada pelas práticas exploratórias descontroladas e de forma indevida, provocam danos irreparáveis. A crise socioambiental se enraíza profunda e rapidamente de forma incontrolável, aumentando a vulnerabilidade da vida, podendo chegar ao ponto de se estabelecer uma crise que poderá ameaçar a sua própria existência. Então, é necessário que se promova uma ampla reflexão crítica conforme recomenda Trajber (2007, p. 149) “Para sermos transformadores, necessitamos de uma reflexão crítica que reoriente as formas de ver e viver no mundo, que refaça a história da humanidade [...]”.

Reigota (2014) destaca a importância da compreensão de que o homem e o meio ambiente são partes integrantes entre si, haja vista a impossibilidade de se conseguir viver um sem o outro, o que reflete entre ambos uma configuração de unidade. Tem-se, conseqüentemente, um elo profundo e íntimo, considerando que a ação que o ser humano exerce sobre a natureza, reflete sobre si mesmo, como um ciclo natural, já que um é parte do outro.

Carla Borges (2011, p.11), falando sobre os espaços educadores sustentáveis, diz que “[...] tudo o que acontece na vida das pessoas é dotado de um enorme potencial educativo”. Assim, para a autora, “[...] Uma educação que vá além dos muros escolares, que dialogue com as famílias, que englobe as comunidades e as transforme, ao mesmo tempo em que revise seu papel e suas práticas” À escola cabe o desafio de reagir emergencialmente, diante da leitura do mundo atual, com ações que mudem comportamentos para contribuir para preservação do meio ambiente, com compromisso com a vida.

Percurso metodológico e locus da pesquisa

O município de São Mateus/ES possui grande extensão territorial, sendo a maior parte constituída na área rural, onde estão instaladas o maior número de escolas. Cada unidade escolar possui abrangência específica de acordo com as necessidades comunitárias. A Educação do Campo, no município de São Mateus, atende aos que estão inseridos no seu espaço campesino: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, etc. Do total de 63 escolas do campo, 42 são as que possuem turmas multisseriadas, atendendo desde a Educação Infantil até ao quinto ano do ensino fundamental, sendo 13 EUM's e 29 EPM 's, conforme organograma a seguir (Figura 5).

Tem-se desde então, 42 escolas, sendo 11 estabelecidas em comunidade de remanescentes quilombolas; 07 em regiões de pesca (comunidade ribeirinha); 02 em regiões de assentamento de reforma agrária; e 22 escolas nas comunidades ditas camponesas (pequenos agricultores ou diarista, meeiros, trabalhadores assalariados).

Esta pesquisa foi realizada em três unidades de ensino fundamental, especificamente, as escolas: EPM "Militino Carrafa" (comunidade quilombola), EPM "Girassol" (comunidade de pequenos agricultores) e EPM "Antônio Maciel Filho" (comunidade ribeirinha). Atualmente todas atendem desde a EI até ao 5º ano do ensino fundamental. Os dados produzidos por intermédio das entrevistas aplicadas aos gestores (diretores itinerantes), e pelos questionários aplicados aos professores, alunos e pais ou responsáveis, permitiram uma aproximação maior com a realidade local.

Figura 5: Organograma das escolas públicas municipais



Fonte: PLAFEC – São Mateus – ES, 2012

Resultados e discussão

A investigação mostrou que as escolas pesquisadas incentivam e orientam questões relacionadas à Educação Ambiental, como afirmado pelo diretor “A”,

[...] em pouca escala. A educação ambiental ainda precisa ser trabalhada e entendida como ação educativa que contribui para a formação de cidadãos conscientes da preservação do meio ambiente e apto a tomar decisões coletivas sobre questões ambientais necessárias para o desenvolvimento de uma sociedade sustentável.

O diretor “A” reconhece que deve haver mais dedicação na busca de uma verdadeira conscientização. Em relação à questão de incentivar o trabalho da Educação Ambiental que envolvem as relações entre o ser humano e a natureza, a preservação dos recursos ambientais, os gestores relataram que realizam esse incentivo, e completaram:

Os conteúdos do currículo – PLAFEC – propõem uma visão, uma discussão das ações que favorecem a preservação ambiental. A partir de debates, os professores são orientados a propor atividades, tais como: entrevistas às famílias, visitas

técnicas na ou fora da comunidade, palestras ou relatos de experiências com pessoas da comunidade, plantio de mudas de árvores em nascentes [...] (diretor B).

Diante dessas afirmativas, pode-se inferir que essas escolas recebem orientações sobre Educação Ambiental, haja vista se tratar de uma temática fortemente presente na proposta da Educação do Campo. De acordo com Fernandes (2011, p.141), a Educação do Campo defende “[...] o direito de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, [...] a partir da sua realidade”. Ao serem questionados sobre quais medidas vêm sendo tomadas pela escola, enquanto ambiente que influencia na formação de indivíduos que compõem uma comunidade, diante da situação de destruição ambiental e crises hídricas que prejudicam várias populações em nossa atualidade, o diretor B esclarece que “[...] a principal medida é a conscientização de que cada sujeito deve ser protagonista na preservação ambiental”.

Percebe-se, portanto a necessidade de maiores articulações nos âmbitos sociais, ou seja, a escola precisa se envolver nos espaços comunitários e essas ações requerem um registro próprio a fim de servir como modelo para outros interessados em praticar um verdadeiro processo de aprendizagem coletiva.

Com relação à motivação para trabalhar com a Educação do Campo, as informações dos professores investigados encontram sintetizadas no Quadro 1, e estão identificados como: professor “A”, professor “B”, professor “C”, professor “D”, professor “E” e professor “F”.

Quadro1 – Motivação para trabalhar com a Educação do Campo – questionário do professor.

SEQ	PROFESSOR	MOTIVAÇÃO PARA TRABALHAR COM A EDUCAÇÃO NO CAMPO
01	A	Envolvimento da maioria dos pais
02	B	Por ser uma metodologia que se aproxima da realidade da comunidade
03	C	Tranquilidade do lugar (campo)
04	D	A Educação do Campo (a própria)
05	E	Permear o conhecimento da EdoC ²⁹ a outros
06	F	O fato de morar no campo e conhecer a realidade

Fonte: THOMPSON, 2016

As razões expressas pelos educadores, permitem inferir que eles gostam de ministrar as aulas, pois se identificam com as especificidades da Educação do Campo, pelo envolvimento com a comunidade, no ambiente (tranquilo) próprio do campo, onde estão próximos da realidade local.

Os professores expressam a forma como estão trabalhando, o que demonstra haver articulação com um modelo de proposta pedagógica que favorece a Educação Ambiental e é destacada com detalhes nas falas dos professores “D” e “F”, que orientam suas aulas por intermédio do “Tema Gerador”. Nessa perspectiva, as escolas pesquisadas apresentam indícios de desenvolvimentos de ações pautadas no direcionamento da Proposta Pedagógica que orienta o processo de ensino-aprendizagem baseado na Educação do Campo, que possa permitir que o aluno seja “[...] agente para que o meio onde ele vive possa desenvolver-se de forma sustentável e solidária” (SME/PLAFEC, 2012, p. 26).

Figura 6 - Principais recursos utilizados para estudos do professor



Fonte: THOMPSON (2016)

A Figura 6 representa os principais hábitos para pesquisar a Educação Ambiental/Sustentabilidade. Os professores (60%) foram unânimes em afirmar que pesquisam e, predominantemente, recorrem aos estudos em livros e revistas, sendo que 20% desses professores entrevistados recorrem a vídeos para trazer discussões sobre o tema em suas aulas. 10% dos professores embasam suas aulas, fazendo uso da metodologia de projetos, e, outros 10% se utilizam de roda de conversa, objetivando uma comunicação dinâmica e produtiva.

As opiniões expressas pelos professores, sobre as formas mais utilizadas para desenvolver os trabalhos relativos à Educação Ambiental, permitiram constatar que ocorre um quadro de bom desenvolvimento dos trabalhos necessários que essa temática exige.

Ao relatar que utiliza a “observação da comunidade”, o professor “A”, permite identificar que busca abordar informações que permeiam a realidade local, isso implica que tenta trazer as necessidades comunitárias para a sala de aula.

Os professores “C” e “E” apresentam preocupação em trabalhar o conteúdo, o que acontece com professores preocupados em cumprirem o “famoso” Plano de Aula. Assim o professor “C” coloca que procede com aulas explicando “[...] para os alunos que o meio ambiente precisa ser respeitado [...]”. E o professor “E” diz que realiza “pesquisas, rodas de debates, produção de textos, ilustrações”. Todavia, a comunidade escolar onde se trabalha a Educação do Campo precisa estar ciente de seu papel social no processo de orientação sobre a preservação do meio ambiente dentro do seu contexto de formação.

Já os professores “B”, “D” e “F” apresentam um quadro mais alargado dedicado às aulas práticas, levando o seu alunado enxergar o que estudou não só em leituras, mas também na sua comunidade, no seu entorno, no mundo. A seguir têm-se as falas dos referidos professores:

Desenvolvendo atividades teóricas e práticas; Visitas nas propriedades do entorno escolar; Visitas às nascentes etc. (Professor B).

Visita de campo; Trabalhos em grupos com leitura de textos, confecção de cartazes (Professor D).

É introduzido um texto sobre a preservação ao meio ambiente depois fazemos um passeio onde eles vão observando vários eixos em lugares inadequados, represas secas e locais que precisam de reflorestamento (Professor F).

Os professores expressam a forma como estão trabalhando, o que demonstra haver articulação com um modelo de proposta pedagógica que favorece a Educação Ambiental e é destacada com detalhes nas falas dos professores “D” e “F”, que orientam suas aulas por intermédio do “Tema Gerador”, apresentam indícios de desenvolvimentos de ações pautadas no direcionamento da Proposta Pedagógica que orienta o processo de ensino-aprendizagem baseado na Educação do Campo.

A investigação mostrou que a maioria dos pais de

alunos das escolas pesquisadas, já receberam orientações sobre o uso das práticas de preservação do meio ambiente, uma vez que ao serem questionados sobre o assunto, 89% sinalizaram que “sim”, conforme Figura 7:

Figura 7 - Percentual de pais que receberam orientações para práticas de preservação do meio ambiente.



Fonte: THOMPSON (2016)

Contudo, do total de pais pesquisados, 11% deles afirmaram que ainda não receberam orientações. Dessa forma, é imprescindível que essas pessoas sejam visualizadas e alcançadas com as devidas informações, para que a conscientização seja efetiva, deve ser pautada em uma pedagogia específica, pois, como esclarece Borges (2011, p. 11) “[...] Uma educação que vá além dos muros escolares, que dialogue com as famílias, [...] ao mesmo tempo em que revise seu papel e suas práticas”.

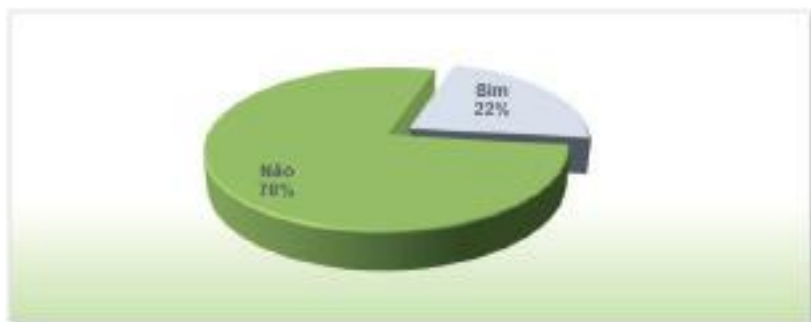
Ao questionar os pais se os mesmos consideravam a preservação do Meio Ambiente como uma prática importante, todos concordaram entre si com a resposta “sim”. Mediante essa afirmação, esses pais foram provocados no sentido de especificar quais práticas são usadas em sua propriedade. Assim, um dos pais colocou que “[...] não

jogar lixo em qualquer lugar; não provocar queimadas; preservar nascentes” (escola 2), outro registrou que faz “[...] preservação de nascentes de água. Cuida para não jogar lixo que agrida o meio ambiente ao redor da casa [...] (escola 1)”, e outro revelou que faz uso da “[...] coleta e reciclagem (escola 1”. Nota-se que uma preocupação com o meio ambiente familiar, de forma que esses indivíduos produzem uma educação ambiental “[...] relacionada com o cotidiano das pessoas daquele lugar (REIGOTA, 2014, p. 48)”.

Outras ações também foram mencionadas por esses sujeitos. Um dos pais afirmou que pratica o “Reflorestamento; Preservação de nascentes” (escola 2). Outro disse: “Praticamos o plantio sem agrotóxicos, faço uso do esterco animal” (escola 3), percebe-se que, como registra Reigota (2014), “[...] Não adianta só falar do meio ambiente, mas também mudar os comportamentos individuais e sociais” (REIGOTA, 2014, p. 55).

Com relação à aplicação de defensivos agrícolas ou queima de solo, ao cuidar de alguma plantação, 78% dos pais e/ou responsáveis pelos alunos, responderam “não”, porém 22% deles afirmaram que “sim”, conforme representa a Figura 8.

Figura 8 - pais que referem o uso de recursos como queima de solo ou defensivos agrícolas na preparação do solo.



Fonte: THOMPSON (2016)

Os sujeitos da pesquisa revelam que possuem plantações específicas e vulneráveis ao ataque de diversas pragas. “Porque precisamos combater pragas”, registra um dos pais. Outro ainda coloca: “Algumas pragas para combater, é preciso o uso desses produtos. Não usamos queima de solo”.

No entanto, apesar de saberem que os defensivos agrícolas são prejudiciais à saúde, certas famílias insistem em proceder com o uso, o que de certa forma, contaminará também o solo, pois dependendo da quantidade empregada na lavoura podem acarretar em contaminação dos alimentos, do solo e também da água superficial e subterrânea. Assim pensando, alguns pais que responderam “não” ao uso desses produtos ou a queima do solo, apresentaram os seguintes argumentos para não os utilizar.

[...] fazem mal à saúde, então cuidamos do nosso jeito, fazendo a nossa parte para não poluir o meio ambiente.
Lavoura pequena, uso material orgânico e, não uso queima de solo pois retira a matéria orgânica do solo.
Os alimentos orgânicos são mais saudáveis. Tratamos do solo com a prática da capina etc.

À escola cabe o papel de conhecer a realidade da comunidade em que a mesma se encontra inserida, para então partir para um planejamento que contemple ações e conte com a participação da comunidade, objetivando o desenvolvimento sustentável das pessoas que nela residem. Com essa perspectiva, a escola poderá auxiliar a comunidade, sendo uma grande parceira no desenvolvimento de projetos que promovam a interação com os agentes comunitários e a inserção dos atores escolares na vida da comunidade, com objetivos focados na conscientização das pessoas.

A pesquisa revelou que muitos têm contribuído para a Preservação do Meio Ambiente, mas outras ações se fazem necessárias a fim de promover as melhorias na qualidade da vida no campo e para que a Educação do Campo se consolide como uma via de se promover o desenvolvimento social e ecologicamente sustentável, conforme determinam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo.

Os alunos das escolas pesquisadas deixam evidente o desejo de aprender sobre a Preservação do Meio Ambiente, apontando finalidades como: Para cuidar da natureza, meio ambiente; Para que não tenha lixo onde brincamos; Por causa da seca; Porque as crianças devem saber preservar o meio ambiente; Porque é importante; Para aprender e ser pessoa consciente.

Os resultados demonstram que os alunos estão preocupados em aprender para que suas práticas reflitam também no seu presente. Assim sentem necessidade de serem informadas e estar no local onde moram livre do lixo. Demonstraram interesse em contribuir para a mudança do quadro de crise ambiental, pois sentem os danos ambientais na sua comunidade, ao fazer referência à “seca”.

Figura 9 - Percentual de pais pesquisados que já receberam orientações sobre o uso das práticas de preservação do meio ambiente.



Fonte: THOMPSON (2016)

Na Figura 9, tem-se representadas as pontuações dos recursos que os professores usam para ensinar as práticas da Educação Ambiental. Assim, os alunos apontaram os recursos: passeio 23%, cartaz 20%, palestras 18%, visitas à comunidade 15%, vídeos 12%, livros 9% e rua 3%. Diante desses números, cabe destacar que as escolas não se restringem a uma aprendizagem meramente expositiva, dando ênfase à aprendizagem essencial ao indivíduo, associando suportes que podem contribuir para uma aprendizagem mais eficaz. Além disso, é importante destacar que essas turmas têm vivenciado o aprendizado fazendo visitas à comunidade e em passeios. Tais práticas pedagógicas simplesmente enriquecem o aprendizado desses alunos. Além desses recursos, somam-se os livros, a televisão e o rádio etc, que são meios de comunicação importantes que poderão fazê-los sentir, refletir e buscar alternativas para agir.

Finalmente, ao serem questionados sobre o que eles

gostariam que os professores fizessem para ensinar sobre a Educação Ambiental, os alunos registraram diversos anseios, mesmos estes sendo algumas ações já praticados pelos professores, como registra o aluno da escola “1”, desejando “[...] mais passeios, mais vídeos, mais cartazes, mais palestras”. Porém, reiterando quando disseram que é importante estudar sobre a preservação do Meio Ambiente na escola, a pesquisa mostra que eles querem saber mais do que a escola tem lhes proporcionado. Têm sede de entender na prática e participar da reconstrução de um ambiente melhor. Nessa linha, “A própria escola, com seus problemas ambientais específicos, pode fornecer elementos de estudo e debates e fazer surgir ideias para solução de muitos deles, envolvendo os alunos e as alunas e a comunidade na sua manutenção” (REIGOTA, 2014, p. 78).

Diante dos relatos, necessário se faz pontuar a importância de lutar pela construção de um projeto de Educação do Campo que possa fomentar a produção de saberes específicos inerentes às formas de viver e produzir no campo, envolvendo os aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos em toda a comunidade.

Considerações finais

A escola precisa, sem mais delongas, trabalhar a Educação Ambiental partindo de observações das necessidades do seu entorno e dos interesses pelos problemas locais. Na prática, é preciso que o educador parta da realidade local, oportunizando o estudo dessas necessidades, e dos problemas vividos, e, estabeleça a integração de um ou mais temas centrais, por exemplo, a escassez de água e o uso de agrotóxicos em lavouras.

Ao tratar de Educação Ambiental no contexto dessas escolas, é preciso trazer questionamentos que instiguem os alunos a uma forma de ver o mundo pautado realmente na Preservação do Meio Ambiente. Essa dimensão, não se

faz difícil diante da metodologia da Educação do Campo, pois como rege as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, através da Resolução CNE/CEB 1/2002, em seu Capítulo 4º:

O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB 01/2002).

É preciso que as pessoas que residem nessas comunidades, sejam instigadas a meditar na essencialidade da Educação do Campo, pois como destaca Fernandes e Molina (2004, p. 73) ela “[...] não existe sem a agricultura camponesa”. Para tanto, se faz necessário que os mesmos se organizem como povos campesinos, como associações, ou sejam mobilizados, pela escola, e tratem dos assuntos pertinentes e busquem recursos da melhor forma, para almejarem as conquistas baseadas em qualidade de vida no local.

REFERÊNCIAS

BORGES, C. O que são Espaços Educadores Sustentáveis. In: **Espaço Educadores Responsáveis**. Salto para o Futuro/TV ESCOLA (MEC), Ano XXI, Boletim 07, jun. 2011.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB 1/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 abr. 2002.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Resolução n. 2. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 jun. 2012.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2011.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

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. 2013. 170 f. (Dissertação Mestrado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. (Org.). **Por Uma Educação do Campo**: Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”. n. 5, 2004. 130 p.

REIGOTA, Marcos. O que é educação ambiental. São Paulo: Brasiliense, 2014.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (São Mateus - ES). **PLAFEC - Plano de Fortalecimento da Educação do Campo**: “Uma Educação Contextualizada e Integrada”. 1. ed. São Mateus: [s.n.], 2012.

THOMPSON, E. S. D. da S. **Educação do Campo e Preservação do Meio Ambiente**: Práticas Educativas em Escolas com Turmas Multisseriadas em São Mateus – ES. (Dissertação de Mestrado) - Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional, Faculdade Vale do Cricaré.

TRAJBER, R. Cidadania e consumo sustentável: nossas escolhas em ações conjuntas. In: MELLO, S. S. de; TRAJBER, R. (Org.). **Vamos cuidar do Brasil**: Conceitos e prática em educação ambiental na escola. Brasília: MEC, Coordenação Geral da Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, UNESCO: 2007. p. 144 -150.

CAPÍTULO 16

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO EM AFOGADOS DA INGAZEIRA, SERTÃO PERNAMBUCANO: análise das ações desenvolvidas

Cátia Wanderley Lubambo¹

Wivianne Fonseca da Silva Almeida²

O antagonismo imposto historicamente entre o que seria “campo” e o que seria “cidade” infligiu disparidades no planejamento da oferta de capital físico (recursos financeiros alocados), como, também, de capital sociocultural (acesso à escolaridade e aos bens culturais), sendo um exemplo pertinente de como as políticas públicas desenvolvidas no Brasil podem ser segmentadas e, assim, configurar quais espaços e territórios são beneficiados e quais devem ficar “à margem”, periféricos às ações do Estado.

Arroyo (2004) e Molina (2012), ao discutirem as bases para elaboração de uma política pública que garanta a educação básica de qualidade para o campo, destacam que os índices predominantes hoje no meio rural brasileiro não devem ser entendidos como uma contingência inevitável, mas sim como resultado de opções políticas historicamente urbanocêntricas.

No que diz respeito à educação, os indicadores são enfáticos: o cruzamento de dados disponíveis pelo Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) indicam que, apenas em 2014, mais 4.084 escolas do campo foram desativadas. Se

¹Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco. Pesquisadora da Fundação Joaquim Nabuco- FUNDAJ e Docente do Mestrado em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste/MGP - UFPE. catia.lubambo@gmail.com

²Graduada em Pedagogia com Mestrado em Gestão Pública (2016) pela UFPE - Universidade Federal de Pernambuco. É coordenadora municipal de educação do campo na Secretaria Municipal de Educação de Afogados da IngaZEIRA, Pernambuco. E-mail: wiviannefs@gmail.com

considerados os últimos 15 anos, esse número salta para mais de 37 mil unidades educacionais fechadas na área rural. Dentre as regiões mais afetadas, Norte e Nordeste lideram esse *ranking*, o que indica que a nucleação de escolas tem sido o marco estratégico na política pública executada junto às escolas do campo.

Ao longo da história, apesar de terem sido aplicados vários programas e projetos para a Educação Rural, esta não se constituiu como prioridade dos investimentos públicos, ocupando lugar à margem das políticas sociais.

No enfrentamento dessa realidade, a Educação do Campo vem se instituindo como área própria de conhecimento e fortalecendo um novo paradigma que ressalta campo e cidade como espaços não antagônicos, mas complementares, de igual valor. Ela vem conquistando espaços significativos na agenda de políticas públicas, transformando proposições políticas e pedagógicas específicas em ações concretas, legitimadas pelo texto em lei.

A educação e a escolarização contextualizadas, ou seja, vivenciadas a partir de abordagem verdadeiramente significativa e coerente com o mundo do trabalho, têm papel estratégico no movimento de luta pela terra e por melhores condições de vida no campo. A criação da Secadi, em 2004, no âmbito do MEC e do Pronacampo, configurara conquistas obtidas, ainda que em médio prazo, da pressão exercida pelos movimentos sociais que reivindicam políticas públicas específicas para o campo, enfatizando um projeto de educação protagonizado, sobretudo, pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Apresentado como um conjunto de ações articuladas, nos termos da Portaria MEC nº 86/2013, o Pronacampo é organizado em cinco eixos de atuação: (a) Gestão e Práticas Pedagógicas; (b) Formação de Professores; (c) Educação de Jovens e Adultos (EJA); (d) Educação Profissional e Tecnológica (EPT); e (e) Infraestrutura Física e Tecnológica (BRASIL, 2013a). Como parte da política fed-

eral para a Educação do Campo, destaca-se pela busca de caráter integrador de ações articuladas para a melhoria do ensino nas escolas localizadas em áreas consideradas rurais.

Ao se eleger o Pronacampo como problemática de pesquisa, estabelece-se discussão sobre a significativa relação Educação do Campo x Gestão Pública. Assim, nesse capítulo, apresentamos parte dos resultados da pesquisa *Programa Nacional de Educação do Campo em Afogados da Ingazeira, Sertão Pernambucano: análise da formulação e das ações desenvolvidas*, realizada no Mestrado em Gestão Pública da Universidade Federal de Pernambuco. No trabalho, buscou-se investigar em que medida as ações implementadas pelo Pronacampo no município de Afogados da Ingazeira são contribuições coerentes com a concepção de Educação do Campo defendida pelos movimentos sociais desse âmbito.

Quadro teórico – caracterização da pesquisa

A pesquisa caracteriza-se com abordagem qualitativa e, nessa perspectiva, teve como foco a investigação situada em procedimentos de caráter descritivo, objetivando estabelecer uma avaliação de processos, também chamada de avaliação formativa (COSTA; CASTANHAR, 2003), estabelecendo centralidade às reflexões necessárias diante das constatações descritas.

Considerou-se o estudo de caso como uma estratégia de investigação adequada para a pesquisa proposta, por permitir a descrição profunda do processo/programa, relacionando tempo e atividades e exigindo a coleta de informações detalhadas por meio de vários métodos de pesquisa. Esse olhar específico, inerente ao estudo de caso, possibilita moldar a forma de analisar os dados coletados e a construção de uma narrativa final reflexiva e propositiva.

O percurso de pesquisa compreendeu investigar a coerência entre as ações implementadas pelo Pronacampo no município de Afogados da Ingazeira, considerando-se as seguintes dimensões:

1. Componentes locais do programa (abrangência, cobertura e público-alvo);
2. Metas e resultados alcançados para o período de 2012 a 2015;
3. Entidades gestoras e entidades executoras locais;
4. Contexto político-institucional local.

Tais dimensões foram norteadoras das análises documentais realizadas nessa etapa, bem como do roteiro de entrevista utilizado (individualmente e no grupo focal).

Contexto dos programas públicos educacionais

A discussão sobre o federalismo no Brasil traz elementos que possibilitam compreender, em uma perspectiva histórica, os dilemas e impasses que envolvem a materialização de uma cooperação federativa, que assinale concretamente a possibilidade de traduzir em políticas a noção de colaboração entre os entes federados no cumprimento do direito à educação.

Desde o Império, que optou, a partir da Lei Geral de 1827, pela divisão de funções, favorecendo à elite social (caberia às províncias responsabilidade pela educação primária, enquanto o poder central concentrou a maioria dos seus esforços no ensino superior), o Brasil construiu, no campo educacional, uma coalizão mais forte em prol das universidades, colocando a expansão da educação básica em segundo plano (ABRUCIO, 2010).

Muitos países federativos funcionam com a duplicidade de redes que Cury (2010) pontua existir no federalismo educacional brasileiro. Entretanto, o problema bra-

sileiro é que a essa duplicidade “se somou, ao longo da história, uma falta de articulação e coordenação entre as redes de ensino, num ambiente de grande desigualdade no plano subnacional” (ABRUCIO, 2010, p. 53).

De todo modo, o federalismo na educação se conjuga com a busca de sua complexa efetivação. A educação, dever do Estado, é um direito social da cidadania posto de tal modo que cada indivíduo possa se autogovernar como ente dotado de liberdade e ser capaz de participar como cidadão consciente e crítico de uma sociedade de pessoas livres e iguais e ter acesso aos seus bens sociais (CURY, 2010, p. 159).

A Constituição de 1988 trouxe a noção de regime de colaboração, cujo objetivo seria a articulação entre os entes federativos para o desenvolvimento das ações educacionais que lhes cabem, numa dinâmica de intensa negociação. Segundo Cury (2010, p. 160), “o regime de colaboração, seja em termos de conteúdo, seja em termos de mecanismo, é difícil, lento e necessariamente negociado”.

No Brasil, a União congrega 27 estados, mais de 5.600 municípios e o Distrito Federal. No que se refere à educação propriamente dita, a Constituição deixa claro, no art. 211, que “a União, os Estados e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”, limitando a competência da União às normas gerais. Ao restante dos entes cabe, então, a complementação ou suplementação de regulamentações. Entretanto, esse modelo jurídico, ao mesmo tempo em que garante a pluralidade no país e possibilita encontrar encaminhamentos compatíveis com cada realidade, pode produzir leis genéricas que, muitas vezes, geram imobilismo por falta de certas estruturas comuns.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) aprovada em 1996 buscou materializar esse regime de colaboração e estabelecer os princípios e normas gerais da educação. No entanto, sem uma aliança articulada e cooperativa, sem um regime fiscal e financeiro formalizado

verdadeiramente na perspectiva de um pacto federativo, o alcance das políticas públicas nesse setor torna-se minimizado e esses limites se expressam nos indicadores sociais que revelam uma dura realidade educacional no país.

Tomaram-se como pauta iniciativas nacionais para enfrentar os índices negativos de acesso à escola do Ensino Fundamental, integrando os entes federativos e focalizando o financiamento da educação. Uma importante ação foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), instituído pela Emenda Constitucional nº 14/1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424/1996, e pelo Decreto nº 2.264/1997.

O Fundef foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), materializado com a aprovação da Emenda Constitucional nº 53, em 19 de dezembro de 2006, regulamentada em definitivo pela Lei nº 11.494/2007.

O Fundeb tornou-se um novo programa, buscando estender a mesma universalização ao conjunto da educação básica em suas etapas e modalidades, ajustando as limitações e efeitos negativos do Fundef. Objetivou propiciar a abertura de formas de regime de cooperação federativa. Entretanto, o pleno potencial dessa nova política está sujeito à integração com um novo federalismo fiscal (CURY, 2010). O Fundeb, por conservar a lógica central de financiamento do Fundef, portanto, não enfrentou a histórica e extrema desigualdade de recursos disponíveis no âmbito das três esferas de governo.

Assim, os entes federados, municípios, estados e Distrito Federal, tiveram suas atribuições ampliadas, porém, a lógica de financiamento que viabiliza o cumprimento dessas atribuições não se configurou priorizando relações de equidade. Há, no Brasil, a urgência por um federalismo verdadeiramente fiscal; as mudanças, pro-

movidas em movimentos históricos distintos, explicam os enormes desequilíbrios na repartição dos recursos e nas dificuldades enfrentadas para articular os investimentos e garantir a prestação com qualidade dos serviços públicos por cada ente que compõe a federação (REZENDE, 2010).

As ineficiências na gestão pública e os antagonismos federativos reduzem, de forma potencial, o acesso aos direitos sociais consagrados na Constituição, entre eles o direito à educação. Nasce dessa conjuntura de “guerra fiscal” as dificuldades para a implantação de um Sistema Nacional de Educação, articulado em bases cooperativas e federativas. Afinal, conforme Cury (2010, p. 164), “a organização de um sistema educacional é tanto a busca de organização pedagógica quanto uma via de jogo de poder”, no qual o acesso a recursos é “carta coringa”.

Somadas às discussões sobre financiamento da educação, há, também, um receio de invasão indébita na autonomia dos entes federativos e, com isso, a sua eventual perda de autonomia.

Após 165 anos de descentralização, há o medo de uma centralização por parte do Estado Federal enquanto Estado Nacional. Há o receio, por parte do segmento privado na educação escolar, de se ferir a liberdade de ensino e não falta quem assinale o perigo do monopólio estatal. E há também precaução da parte da própria União quanto a uma presença mais efetiva na educação básica, principalmente no que se refere ao seu financiamento (CURY, 2010, p. 164).

Esse contexto foi favorável à criação de vários programas federais, definidos como instrumentos estratégicos de relação/integração entre a União e os entes federados. Nos últimos anos, por meio desses programas, recursos têm sido distribuídos a governos subnacionais ou, como grande inovação, à própria comunidade escolar, perpetuando parâmetros nacionais e induzindo um modelo de gestão da educação.

Amparado por decretos, resoluções e pareceres, esse tipo de atuação vem sendo realizada pelo MEC desde 1996, iniciada ainda no governo Fernando Henrique Cardoso. A partir de 2007, esses programas foram reestruturados e novos foram implantados, passando a compor o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)³. A tradição desse formato de ações de assistência técnica e financeira da União aos estados e municípios ressalta o caráter indutor das políticas de transferências, pois, uma vez que o financiamento é condicionado pelas prioridades definidas pelo MEC, induz estados e municípios “à implementação de políticas compatíveis com a concepção hegemônica nas ações do governo federal” (CRUZ, 2009, p. 261 apud CAV-ALCANTI, 2012, p. 10). Ao avaliar a descentralização de programas sociais, tomando como estudo de caso o Programa Bolsa Família no Nordeste, Lubambo (2013) aponta questões relacionadas às *relações intergovernamentais e da governança compartilhada* de programas. Nesse âmbito, reconhecendo-se que a relação entre a esfera federal e as subnacionais mudou com a nova correlação de forças promovida pelas políticas descentralizadas, assume-se a ideia de que “a variação na forma, como os governos se articulam para a implementação de políticas descentralizadas, tem por impacto, graus distintos de desempenho dos programas” (LUBAMBO, 2013, p. 10). Ou seja, a descentralização registra dimensões e efeitos específicos em cada região, no qual o contexto político-institucional, além do econômico, é um fator decisivo, entre os condicionantes de sucesso desses programas.

Outro fator observado nesse sentido foi o estabelecimento de papel articulador para o estado (unidade federativa), de modo que as ações municipais possam ser potencializadas e coordenadas estrategicamente no território

³ Cavalcanti (2016), ao discutir as tensões federativas no financiamento da educação básica, com foco para a assistência técnica e financeira da União aos entes federados subnacionais, aborda o percurso de implementação desses programas.

estadual, respeitando a autonomia municipal, e ao mesmo tempo, configurando um “canal institucional para os problemas oriundos do embate entre a esfera estadual e a municipal” (LUBAMBO, 2013, p. 11). O desafio estaria no incremento organizacional das instituições que compõem os entes federados na perspectiva da intersetorialidade, estruturando integração na condução dos programas governamentais.

A ideia central, dessa forma, está na superação dos desequilíbrios intergovernamentais que marcaram a história política do Brasil. É preciso construir um federalismo educacional descentralizado, em que cada ente federado possa ter condições essenciais de assegurar uma educação condigna à sua população e cumprir as metas de seus planos, combinadas com uma política de desenvolvimento econômico equilibrado entre as diferentes regiões do país, de forma a consolidar uma federação verdadeiramente cooperativa.

O Pronacampo em afogados da ingazeira: avanços e retrocessos para uma política de educação do campo

O Pronacampo foi regulamentado pela Portaria MEC nº 86/2013. Traz, em seu texto regulamentador, o objetivo de apoiar os sistemas de ensino “para a implementação da política de educação do campo, conforme disposto no Decreto nº 7.352” (BRASIL, 2013b). Ele é formado por um conjunto de ações articuladas, organizadas em quatro eixos de atuação, gerenciadas pelos entes federados por meio do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (Simec), de forma específica e pontual, ou seja, cada programa, com suas respectivas ações, possui uma página ou aba de gerenciamento particular.

No Eixo 1, Gestão e Práticas Pedagógicas, temos:

- a) Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) Campo – tem como objetivo central distribuir materiais didáticos específicos para os estudantes e professores do campo.
- b) Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) Temático – busca atender às bibliotecas das escolas da rede pública de ensino, com obras de referência que ampliem a compreensão de professores e estudantes sobre as temáticas da diversidade, inclusão e cidadania.
- c) Programa Mais Educação Campo – pretende contribuir para a estruturação da proposta de educação integral nas escolas do campo e de comunidades quilombolas, por meio da disponibilização de recursos específicos para a ampliação da jornada escolar.

No Eixo 2: Formação Inicial e Continuada de Professores, temos a Formação Inicial e Continuada de Professores, buscando apoiar à formação inicial de professores em exercício na educação do campo e quilombola e o Programa Escola da Terra, que tem como objetivo promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, por meio do apoio à formação de professores que atuam nas turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental compostas por estudantes de variadas idades, e em escolas de comunidades quilombolas, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural.

No Eixo 3, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional e Tecnológica, estão as ações do EJA Saberes da Terra e do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) Campo. Integrados, buscam promover a inclusão social de jovens e trabalhadores do campo por meio da ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e da oferta de cursos de

formação inicial e continuada para trabalhadores de acordo com os arranjos produtivos rurais de cada região.

No Eixo 4, de Infraestrutura Física e Tecnológica, estão as propostas de construção de escolas e as ações de inclusão digital e o uso pedagógico da informática nas escolas do campo, disponibilizando computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Também está o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Campo, que destina recursos financeiros de custeio e de capital às escolas públicas municipais, estaduais e distritais, localizadas no campo, que tenham estudantes matriculados na educação básica; o PDDE Água e Esgoto Sanitário, que busca garantir as adequações necessárias ao abastecimento de água em condições apropriadas para consumo e o esgotamento sanitário nas unidades escolares que tenham declarado no Censo a inexistência de abastecimento de água ou de esgotamento sanitário e ainda não tenham sido beneficiadas com essa assistência pecuniária, o Luz para Todos na Escola e o Transporte Escolar que tratam da garantia de energia elétrica nas escolas do campo e quilombolas e de transporte dos estudantes do campo para o campo, respectivamente.

Para discutir a qualidade da implementação desses eixos do Pronacampo, buscou analisar a materialização das ações do referido programa no município de Afogados da Ingazeira, localizado no Sertão Pernambucano, partindo da concepção de Educação do Campo discutidas por Alencar(2010), Arroyo (2004) e a expressa no verbete do Dicionário da Educação do Campo:

Um **fenômeno da realidade brasileira atual**, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a prática de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de política pública, de

Afogados da Ingazeira, município selecionado como objeto da pesquisa, está localizado na parte setentrional da mesorregião Sertão Pernambucano (microrregião Pajeú), porção norte do estado de Pernambuco, limitando-se geograficamente, ao norte, com os municípios de Solidão e Tabira; ao sul, com Carnaíba e Iguaraci; a leste, com Tabira e Iguaraci; e a oeste, com Carnaíba. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sua área municipal ocupa 384,4 km², estando sua sede municipal a 525 m de altitude em relação ao nível do mar e sua posição geográfica determinada pelo paralelo de -7°45'03.65 da latitude e -37°38'20,4 de longitude. O clima é semiárido quente, com temperaturas variando entre 20°C e 36°C.

Segundo dados do Diagnóstico do Município de Afogados da Ingazeira – Projeto Cadastro de Fontes de Abastecimento por Água Subterrânea (BRASIL, 2005), em sua estrutura fundiária, existem 2.761 minifúndios, ocupando uma área de 2.034,3 hectares, e 185 latifúndios, totalizando uma área de 1.501,3 hectares. O município, conforme Censo 2010, possui 35.088 habitantes, sendo 78,1% da população urbana e 21,9% da população residente na área rural.

Analisando-se indicadores socioeconômicos, em relação ao percentual de extremamente pobres e vulneráveis à pobreza, Afogados da Ingazeira registra dados inferiores às médias regionais: 21,65% e 82,37%, respectivamente. É bastante válida a análise de indicadores socioeconômicos considerando os dados de toda a região como referências de avaliação. Discutir as relações entre o campo e a cidade, tendo como ótica as políticas públicas num enfoque histórico, exige esse exercício que permite refletir acerca da evolução dos determinantes macroestruturais condicionantes da realidade, interpretando o presente e

indicando as possibilidades para o futuro (NAVARRO, 2001).

Nesse sentido, o Pronacampo, como outros programas ou ações implementadas a partir do regime de colaboração entre União, estados e municípios, chegou a Afogados da Ingazeira em um contexto positivo, considerando-se o cenário de crescimento qualitativo dos indicadores socioeconômicos.

a) Componentes locais do programa

Para atender a população, Afogados da Ingazeira atua com 38 escolas, considerando a oferta de todos os níveis e modalidades da educação e somando-se os educandários municipais, estaduais e particulares. Na área rural, apenas a rede municipal oferece escolas: das 32 escolas municipais, 20 são escolas do campo atualmente.

Afogados da Ingazeira foi um dos primeiros municípios na região a instituir Conselho Municipal de Educação e criar seu Sistema Municipal de Educação, ampliando sua autonomia em relação à definição e gestão de políticas públicas para a educação municipal. Em 2011, passou a ter Fundo Municipal de Educação, sendo gestora dos recursos destinados à educação no município.

Essa história de autonomia possibilitou o município a implantar experiências diversas no que se refere à implementação de programas educacionais com foco nas escolas do campo:

- Entre 2000 e 2004 – Peads, mantido e coordenado pelo Serviço de Tecnologia Alternativa (Serta).
- De 2002 a 2004 – Programa Escola Ativa, coordenado pelo Programa Fundo de Desenvolvimento da Escola (Fundescola).
- Entre 2009 e 2012 – paralelamente à experiência com o Peads, novamente o Programa Escola Ativa, mantido nesse

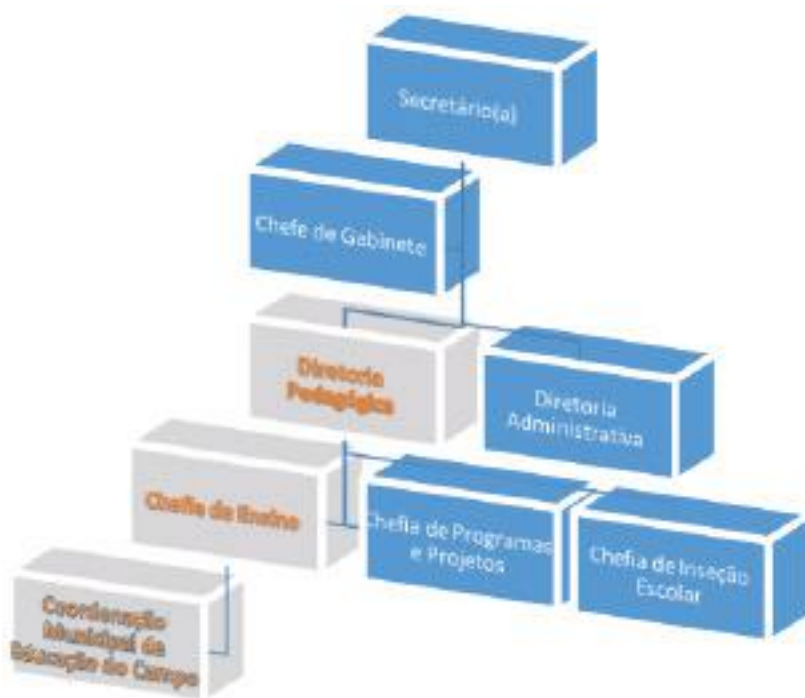
período pelo MEC em parceria com as universidades federais (no caso de Pernambuco, a parceria foi estabelecida com a Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFPE).

- De 2015 a 2016 – Programa Escola da Terra, ação do eixo 1 do Pronacampo (Gestão e Práticas Pedagógicas), coordenado pela UFPE, por meio do CAA (Caruaru).

A Secretaria Municipal de Educação, desde sua oficialização em 1993, quando passou de departamento e recebeu *status* de secretaria, manteve uma equipe técnico-pedagógica para o acompanhamento às escolas do campo, que sempre foram a maioria na rede. Contudo, apenas em 2011, mediante processo de seleção interna, oficializou a existência de uma Coordenação Municipal de Educação do Campo.

A partir da Figura 10, pode-se observar a Coordenação Municipal de Educação do Campo na estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação (com detalhamento apenas do que é pertinente ao presente trabalho). Diretamente ligada à Diretoria Pedagógica, a partir da Chefia de Ensino, a Coordenação de Educação do Campo, responsável direta pelo acompanhamento das ações do Pronacampo no município, possui hoje duas técnicas, com formação em Pedagogia, para realizar o acompanhamento pedagógico às escolas do campo, mediante reuniões mensais e visitas às escolas sem uma regularidade definida, autorizadas a partir de cronograma com elaboração prévia. É público, portanto, que, embora a Coordenação de Educação do Campo esteja institucionalizada na Secretaria Municipal de Educação, com servidoras efetivas frente ao trabalho, as condições de trabalho não são favoráveis para um trabalho de acompanhamento pedagógico com qualidade ideal: são 2 profissionais para a gestão pedagógica de 20 escolas, 43 professores e 632 alunos, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental (Anos Iniciais).

Figura 10 – Organograma da Secretaria Municipal de Educação



Fonte: Elaboração própria, com dados do Setor de Programas e Projetos da Secretaria Municipal de Educação de Afogados da Ingazeira.

A participação social na gestão das escolas do campo se materializa pelo estímulo e apoio, pela Secretaria Municipal de Educação, de formação de Conselho Escolar envolvendo as comunidades onde as escolas do campo estão inseridas. Apenas mais recentemente, em maio de 2016, a Secretaria Municipal de Educação, por meio da Coordenação de Educação do Campo, iniciou discussões para a formação de um Comitê Municipal de Educação do Campo (CMEC)⁴, buscando estabelecer debate sobre as possi-

⁴ O Comitê Municipal de Educação do Campo constitui uma articulação entre os movimentos sociais, entidades civis e os poderes públicos para o fortalecimento da Educação do Campo.

bilidades de gestão com qualidade das escolas do campo a partir do diálogo com instituições e atores sociais que atuam direta ou indiretamente na área rural do município.

b) Metas e resultados alcançados para o período de 2012 a 2015

Na estrutura do Pronacampo não há um cronograma ou plano de execução com metas ou objetivos e ações previstas que possam pautar o planejamento interno do município. O PAR e o PDDE Interativo são as estratégias disponibilizadas para adesão e acompanhamento das ações que constituem o Pronacampo. Urge pontuar que, para a maioria das ações, não está claro quais são os critérios utilizados para a “liberação de adesão” por parte do município.

Assim, centrando-se a investigação nessas ferramentas, realizou-se análise de cada eixo de ações e elencou-se a quais programas as escolas do campo do município tiveram acesso entre 2012 e 2015 no âmbito do Pronacampo, considerando-se como 100% a totalidade de escolas do campo municipais.

No eixo 1, as escolas do campo do município conseguiram totalidade de acesso às ações que já estavam consolidadas no MEC (PNLD Campo e PNBE Temático), ficando mais restrito o acesso aos programas Mais Educação (apenas 20% das escolas) e Escola da Terra (30%).

A adesão ao Escola da Terra estava disponível para todas as escolas do campo, no entanto, o município, considerando o formato do programa que previa custos com deslocamento, alimentação e hospedagem dos professores, restringiu a possibilidade de adesão a apenas as escolas com docentes efetivos, ou seja, as escolas do campo com professores contratados não puderam realizar adesão.

Entre as escolas que atendiam ao critério estabelecido, colocou-se a adesão como voluntária, isto é, os pro-

fessores decidiam livremente se aceitavam participar das ações de formação propostas pelo Escola da Terra. No fim de todo esse processo, apenas seis escolas (30%) acessaram o referido programa.

O município, diante do formato definido para o programa Escola da Terra, não garantiu a adesão/participação de todas as escolas do campo. Isso, também, pode ser analisado como não positivo porque o programa tem como o foco a multisseriação, característica dos Anos Iniciais das escolas do campo.

Não se apresentou gráfico relativo às ações do eixo 2, pois nenhuma ação foi acessada pelo município nessa área do Pronacampo. A Aedai, que mantém a Faculdade de Formação de Professores de Afogados da Ingazeira (Fafopai), não obteve a aprovação necessária para oferecer os cursos de licenciatura em Educação do Campo (Procampo), como ação de formação inicial.

Os cursos de formação em nível de aperfeiçoamento e especialização em Educação do Campo e quilombola (ação de formação continuada) não estiveram disponíveis no período considerado, mesmo as escolas tendo cadastrado o interesse pelos cursos na aba “Plano de Formação” do PDE Interativo. As ações do eixo 3, EJA e EPT, apresentam acesso diferenciado pelo município. O programa EJA Saberes da Terra, antes de ser incorporado ao Pronacampo, já era realizado pela rede estadual como ação pontual (três comunidades/escolas do campo vivenciaram as atividades entre 2009 e 2011), a partir de 2012, continuou sendo mantido pelo estado em parceria com o município, que cedia os prédios das escolas municipais para a realização das aulas.

As turmas formadas no âmbito do Saberes da Terra buscaram atender à perspectiva de continuidade da escolarização: conforme dados da Gerência Regional de Educação, até 2012, as classes eram dos Anos Finais do Ensino Fundamental e, a partir de 2013, as turmas formadas eram

de Ensino Médio. É sintomático que o número de escolas/comunidades do campo que tiveram acesso ao EJA Saberes da Terra tenha sido tão pequeno, pois, tendo a proposta pedagógica se baseado na alternância entre *Tempo Escola* e *Tempo Comunidade*, produz bons resultados em relação à proximidade escola-comunidade:

Chama atenção que nenhuma das turmas do Saberes da Terra tenha tido acesso ao Pronatec Campo. Essa ação, como discutido anteriormente, foi considerada, pelo Movimento de Educação do Campo, uma política de pretensão inserção social, preparando mão de obra para uma expansão conjuntural (e precária) de empregos (FONEC, 2012), sendo, assim, um elo frágil no âmbito do Pronacampo. Mesmo diante da crítica à ausência de acesso às formações previstas pelo Pronatec pelas turmas das escolas do campo demandam questionamentos, principalmente porque as classes urbanas do Provem Urbano (equivalente “urbano” do programa) acessaram as ações e tiveram a oportunidade de participar de cursos profissionalizantes realizados em parceria com o IFPE (Campus Afogados da Ingazeira).

No eixo 4, o município acessou a construção de duas escolas com projetos arquitetônicos específicos e padronizados para a Educação do Campo, que contemplam módulos pedagógicos de seis salas de aula, módulos administrativo, de serviço e para atividades práticas de Agroecologia. Agregadas diretamente ao PAR, essas construções também previram a construção de quadra esportiva coberta integrada a cada escola.

Conforme os dados coletados no Sigetec, 20% das escolas do campo acessaram a disponibilização de equipamento de informática por meio do programa Inclusão Digital. Esse índice também considerou as escolas que dispõem de recursos de informática a partir da aquisição de salas multifuncionais⁵. É válido destacar que o desafio im-

⁵ Dentro do programa “Sala de Recursos”, as salas multifuncionais são ambi-

posto a essa ação está no acesso à *Internet* pelos laboratórios: todos apresentam dificuldades de acesso, embora esse serviço esteja previsto como parte dos recursos a serem disponibilizados.

Em relação ao PDDE Campo apenas 15% das escolas conseguiram acesso. Esse programa, como o próprio nome indica (Programa Dinheiro Direto na Escola), prevê a disponibilização de recursos financeiros, de custeio e de capital, às escolas públicas localizadas no campo, tendo como critério central para o acesso a constituição pela escola de Unidade Executora. Essa ação, portanto, configura espaço de autonomia para as escolas do campo, pois, a partir da gestão democrática, materializada nas discussões internas à Unidade Executora, essas escolas podem decidir como e onde utilizar os recursos para a melhoria do trabalho desenvolvido.

É sintomático que o restante das escolas, a grande maioria (85%), sem Unidade Executora, sem acesso ao PDDE Campo, não realiza a gestão direta e autônoma de qualquer recurso financeiro. Apenas mediante o diálogo com a Secretaria Municipal de Educação, que recebe os recursos relativos à matrícula, é que essas escolas podem realizar a “gestão” de suas demandas.

Mediante o Transporte Escolar, o município adquiriu 11 ônibus escolares. Essa ação, acessada diretamente pela Secretaria Municipal de Educação por meio do PAR, apresentou o maior índice de acesso desse eixo de atuação do Pronacampo: sete dos ônibus escolares atendem a sete escolas do campo (35%). Os outros quatro ônibus não trabalham diretamente com as escolas municipais do campo, atendem a comunidades rurais diversas, transportando os estudantes das escolas urbanas que moram na área rural. Essa realidade configura a de que não há oferta suficiente

entes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular.

dos níveis e modalidades de ensino da educação básica brasileira no campo, cenário esse que impõe à população campestre discente o traslado diário e exaustivo: campo-cidade/cidade-campo.

Não houve registro de acesso às ações do Luz para Todos na Escola, o que faz sentido, tendo em vista que todas as escolas já possuem acesso à energia elétrica. Também não se verificou acesso aos recursos do PDDE Água e Esgoto Sanitário, mesmo que o abastecimento de água em condições apropriadas para consumo e o esgotamento sanitário sejam problemas expressivos na grande maioria das escolas do campo no município. O programa exige, para a liberação dos recursos previstos, que as escolas tenham Unidade Executora própria. Como nem mesmo as escolas que atendem a essa exigência acessaram o programa, a dificuldade de acesso está relacionada ao segundo critério estabelecido pelo PDDE Água e Esgoto Sanitário: as escolas devem ter declarado, no Censo Escolar do ano anterior ao do repasse, a inexistência de abastecimento de água ou de esgotamento sanitário.

De modo geral, o contexto percebido indica que as ações de educação desenvolvidas no campo afogadense a partir do Pronacampo poderiam ter ocupado centralidade mais significativa em relação à gestão pública local. O Pronacampo apresenta fragilidades e formatações passíveis de crítica, mas há lacunas (quantitativas e qualitativas) na implementação da maior parte das ações que, com operacionalizações e monitoramentos básicos, poderiam ter sido gerenciadas positivamente.

c) Entidades gestoras e entidades executoras locais

Buscando-se elencar as entidades envolvidas na gestão e execução locais do Pronacampo, é fundamental traçar, a partir dos eixos de ação do Pronacampo, um quadro de análise sobre a ação da União, responsável dire-

ta pelo programa, e do Município, objeto de nosso estudo.

O mapeamento do perfil de ação dos entes envolvidos é coerente com os condicionantes que o federalismo brasileiro impõe: a União, detentora da maior parte dos recursos necessários para as ações, estabelece o controle dos aspectos envolvidos no processo de implementação do Pronacampo (períodos de adesão, liberação dos recursos etc.) e o município, executor das ações, vai acompanhando as demandas, seguindo o “passo-a-passo” definido para cada programa, buscando “não perder” o acesso a qualquer ação.

Ferrola e Passador (2014) afirmam que, nas políticas públicas de Educação do Campo, há uma demanda peculiar de articulação extra, intra e intergovernamental, devido a aspectos como:

1) a descentralização do sistema educacional brasileiro, com planejamento centrado na esfera federal e estado e municípios como principais encarregados pela oferta; 2) o protagonismo dos movimentos sociais de trabalhadores do campo na valorização da temática; 3) e o próprio caráter intersetorial da educação, que para ser efetiva precisa que professores, alunos e familiares tenham boas condições de saúde, moradia, saneamento, transporte e alimentação, dentre outras (FERROLA: PASSADOR, 2014, p. 4).

Nesse sentido, observa-se que o modelo de descentralização do sistema educacional no Brasil está no cerne da forma com que as relações intergovernamentais são materializadas localmente a partir do Pronacampo. A estrutura das ações formatada no programa induz ao desenvolvimento de estratégias gerenciais independentes, ou seja, os governos subnacionais podem implementar as ações do Pronacampo no seu território sem que seja basililar o diálogo entre os entes. No caso em estudo, a população campestre pode ser apenas afofadense ou apenas pernambucana.

O Pronacampo não prevê o papel articulador que o

Estado (unidade federativa) pode desempenhar, potencializando e coordenando estrategicamente as ações dos municípios no território estadual. Apenas nas ações do eixo 3 (EJA e EPT) é possível perceber indícios de relações intergovernamentais verticais: para realizar o EJA Campo, a rede estadual solicitou parceria, por não dispor de prédios na área rural do município, e, para acessar as ações do Pronatec Campo, o município precisaria estabelecer contato com o Comitê Estadual que coordena, monitora e cria estratégias para implementação do Pronatec Campo no estado. Contudo, esse diálogo ou “contato” não está fortemente institucionalizado, prova disso é que o município, mesmo tendo turmas da rede estadual, não pactuou a realização de curso algum. Nessa relação, estado e município, há vários aspectos tocantes à Educação do Campo, mas é emblemático o contexto evidenciado pelo transporte escolar.

O município é responsável pelo transporte diário de quase 600 estudantes do Ensino Fundamental e Médio que moram na área rural e estudam na área urbana, em escolas estaduais. Qual o percentual de alunos oriundos do campo nessas escolas estaduais? Há uma proposta pedagógica nessas escolas coerentes com os princípios da Educação do Campo? Haveria possibilidade de esses alunos continuarem seus estudos nas próprias comunidades, evitando o desgaste do traslado diário? São questões que exigem a consolidação da intersetorialidade, não favorecida no âmbito da implementação das ações do Pronacampo no município.

No sentido de relações intergovernamentais horizontais (com outros municípios), não existe ação conjunta. Os consórcios públicos, bem como outros arranjos institucionais que assinalam o reconhecimento de que novas formas de articulação estão cada vez mais fortes como alternativa para o atendimento às demandas sociais⁶, poderiam ser

⁶ Várias publicações apresentam experiências nesse sentido, podendo-se citar:

incentivados oficialmente pelo Pronacampo.

A partir das atividades desenvolvidas pela Coordenação Municipal de Educação, responsável direta pelo programa, percebe-se a fragilidade de articulação orgânica da Secretaria Municipal de Educação com outras secretarias municipais. As relações intragovernamentais também não são favorecidas pelo desenho estrutural do Pronacampo, pois a implementação das ações previstas, no caso afogadense, demanda articulação apenas com setores da própria secretaria, como o setor financeiro ou o de material didático. Com exceção das ações relativas ao acompanhamento do transporte escolar, a integração com outras pastas do governo municipal dá-se pontualmente, em ações como a construção de escolas.

É paradoxal, portanto, esse aspecto do Pronacampo: ao mesmo tempo que exige relações fortes entre os setores, por sua complexidade de ações, não explicita a demanda por gestores intersetoriais nos governos subnacionais, executores das ações que o materializam junto às populações do campo. A capacidade de gestão do programa pelos estados e municípios é, portanto, idealizada em seus modelos e mecanismos de funcionamento.

O município até iniciou percurso na direção da institucionalização de uma política municipal de Educação do Campo: em 2012, realizou o I Fórum Municipal de Educação do Campo, no qual buscou elaborar propostas para a implementação da Educação do Campo em Afogados da Ingazeira, mas as fragilidades das relações intragovernamentais impediram a consolidação das propostas, que ganham espaço de discussão apenas no âmbito educacional, ou seja, apenas entre a comunidade escolar.

d) Contexto político-institucional local

Pires e Gomide (2014) realizaram análise compar-

Oliveira e Ganzeli (2013), Pereira e Vilela (2014), Prates (2010) e Farah (2001).

ativa considerando os arranjos de implementação e os resultados de políticas públicas. Entre os resultados, observaram a influência do *grau de capacidade política* na implementação de políticas públicas:

Inferiu-se que a existência de interações das burocracias do executivo com os agentes do sistema político-representativo ou o funcionamento de instâncias de participação social exercem papel importante na promoção de inovações ao longo da implementação dos programas e projetos (PIRES; GOMIDE, 2014, p. 374).

Nesse sentido, arranjos institucionais de alta capacidade política podem induzir revisões e alterações nos objetivos, métodos e instrumentos previstos no desenho original das políticas. Contudo, é incipiente essa capacidade na formalização e no processo de implementação do Pronacampo no município.

Os eixos do Pronacampo envolvem ações que demandam uma multiplicidade de aspectos, dos contextos econômico, político e social que compõem a formulação das políticas, até as forças políticas locais que tencionam o processo de implementação.

Este processo implica em levar em consideração a influência das agências multilaterais, as influências político-partidárias (nacionais e locais) dos indivíduos, redes e dos grupos políticos. **O desenho burocrático do Programa desloca a disputa da escala nacional para a escala local. A correlação de forças passa a se submeter aos arranjos políticos e econômicos que existem nos municípios** (KUHN, 2014, p. 220, grifo nosso).

Esse efeito demandado pelos arranjos políticos locais é, ainda, comentado por Kuhn (2014), quando avalia os resultados do Programa:

Essa avaliação traz muitos elementos importantes para a discussão. O primeiro é que do universo de 76 mil escolas do campo existentes no Brasil, somente 13 mil fizeram a adesão. Isso significa, aproximadamente, 17% do universo

de escolas existente, o que é um índice baixo. **A adesão é de livre iniciativa dos governantes municipais. Não há, senão pela pressão social, maneiras de obrigá-lo a cadastrar as escolas e aderir ao Programa** (KUHN, 2014, p. 221, grifo nosso).

Esse espaço ímpar de influência ocupado pelo município, visto aqui como essa “escala local”, articula as relações inter e intragovernamentais e, principalmente, estabelece as colaborações extragovernamentais.

O desenho formalizado do Pronacampo não demanda contornos institucionais de participação. Não há orientação para formação de conselhos ou outras instâncias locais de acompanhamento (avaliativo, propositivo e/ou deliberativo) ao programa, pode-se afirmar que estão “implícitas” condicionantes de participação apenas nas ações que exigem às escolas Unidade Executora própria.

Nesse cenário, estão ausentes significativas relações extragovernamentais em Afogados da Ingazeira, no âmbito do Pronacampo. A constituição de Comitê Municipal de Educação do Campo caracteriza-se como iniciativa recente (foi constituído em 2016) da Coordenação Municipal de Educação do Campo. Os Conselhos Municipais de Educação e do Fundeb e a Associação de Professores Municipais, que já possuem trajetória de atuação, não estabeleceram avaliação e/ou discussão sobre o Programa Municipal de Educação do Campo, o que registra a ausência de controle social no nível local do programa.

Registra-se que esse baixo grau de atuação das instâncias de controle social atribui ao município *status* de “autoridade total” em relação às ações do Pronacampo, abrindo lacunas para a parcialidade ou influência político-partidária e criando condições negativas para o desenvolvimento da *accountability*. Assim, a materialização do Pronacampo em Afogados da Ingazeira deixa de oportunizar, de forma expressiva, a criação de instrumentos de mobilização da cidadania e a construção de aprendizados

que, dentro de uma trajetória qualitativa de participação, podem trazer inovações institucionais facilitadoras ao processo de *empoderamento* dos grupos sociais (LUBAMBO; COÊLHO, 2005), considerando-se que este é impactado diretamente pela engenharia que embasa os arranjos institucionais nas atividades estratégicas de tecer acordos e articular convergências.

Considerações finais

Como esforço de síntese, pode-se afirmar que o Pronacampo é a configuração de um movimento pendular de avanços e recuos, continuidades e rupturas, movimento esse que tem caracterizado as políticas sociais brasileiras nos últimos anos.

Em relação à análise das ações implementadas, tomando-se o município de Afogados da Ingazeira como estudo de caso, pontua-se que o mapeamento do perfil de ação dos entes envolvidos é coerente com os condicionantes que o federalismo brasileiro impõe: a União, detentora da maior parte dos recursos necessários para as ações, estabelece o controle dos aspectos envolvidos no processo de implementação do Pronacampo (períodos de adesão, liberação dos recursos etc.), e o município, executor das ações, vai acompanhando, por meio do PAR e do PDDE Interativo, as demandas, seguindo o “passo-a-passo” definido para cada programa, buscando “não perder” o acesso a qualquer ação.

Esse contexto, portanto, não contribui para o redirecionamento de questões que se apresentam no município como problemáticas: o estabelecimento de política “silenciosa” de nucleação de escolas, que produziu o fechamento de mais de 50% das escolas do campo nos últimos 15 anos, e a baixa oferta de matrículas na Educação Infantil, especialmente na etapa de creche, nos Anos Finais do Ensino Fundamental e na EJA, que apresenta expressiva de-

sarticulação de ações no âmbito da EJA destinada à população do campo.

De modo geral, analisando-se os programas acessados entre 2012 e 2015, é possível observar que as escolas do campo do município conseguiram acesso significativo às ações do Pronacampo que já estavam consolidadas no MEC e às ações que não demandavam “esforço maior” de sua estrutura organizacional/competência administrativa e, principalmente, de sua capacidade de financiamento.

A estrutura das ações formatada no programa induz ao desenvolvimento de estratégias gerenciais independentes, ou seja, os governos subnacionais podem implementar as ações do Pronacampo no seu território sem que seja basilar o diálogo entre os entes. No caso em estudo, a população campestre pode ser apenas afogadense ou apenas pernambucana.

O Pronacampo não prevê o papel articulador que o Estado (unidade federativa) pode desempenhar, potencializando e coordenando estrategicamente as ações dos municípios no território estadual. Apenas nas ações do eixo 3 (EJA e EPT) é possível perceber indícios de relações intergovernamentais verticais.

No sentido de relações intergovernamentais horizontais (com outros municípios), não existe ação conjunta. Os consórcios públicos, bem como outros arranjos institucionais de alta capacidade de articulação política, não estão oficialmente no Pronacampo. É paradoxal, portanto, esse aspecto do Pronacampo: ao mesmo tempo em que exige relações fortes entre os setores por sua complexidade de ações, não explicita a demanda por uma gestão intersetorial. A capacidade de gestão do programa pelos estados e municípios é, assim, idealizada em seus modelos e mecanismos de funcionamento.

O desenho formalizado do Pronacampo não demanda contornos institucionais de participação. Não há orientação para formação de conselhos ou outras instân-

cias locais de acompanhamento (avaliativo, propositivo e/ou deliberativo) ao programa, excetuando-se apenas nas ações que exigem às escolas Unidade Executora própria. Esse aspecto, somando-se à incipiente centralidade dada pelo governo municipal às discussões na área da Educação do Campo e à ausência de coalizões fortemente consolidadas no enfrentamento dessa realidade, reforçam condicionantes que estimulam a manutenção da baixa capacidade de gestão do programa no município.

Arranjos institucionais de alta capacidade de articulação política poderiam induzir revisões e alterações nos objetivos, métodos e instrumentos previstos no desenho original do programa. Contudo, é incipiente essa capacidade na formalização e no processo de implementação do Pronacampo no município.

Nesse cenário, estão ausentes significativas relações extragovernamentais em Afogados da Ingazeira, no âmbito do Pronacampo. Esse baixo grau de atuação das instâncias de controle social abre lacunas para a parcialidade ou influência político-partidária e cria condições negativas para o desenvolvimento da accountability, materializando uma política de Educação do Campo definida centralmente pelo governo municipal, sem a participação de grupos sociais com direito legítimo de ponderar e articular convergências na esfera dessa política.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L. A coordenação federativa no Brasil: a experiência do período FHC e os desafios do governo Lula. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 24, p. 41-67, jun. 2005.

_____. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. (Orgs.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010. p. 01-29.

ALENCAR, M. F. S. Educação do Campo e a Formação de Professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Ciência & Trópico**, Recife, v. 34, n. 2, p. 207-226, 2010.

ARRETCHE, M.. Relações Federativas nas Políticas Sociais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 25-48, set. 2001.

ARROYO, M. G. Por um tratamento público da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. **Educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção por uma Educação do Campo, 5). p. 92-98.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 nov. 2010.

_____. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 86, de 1º de fevereiro de 2013. Institui o Programa Nacional de educação do Campo – Pronacampo, e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 4 fev. 2013a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo)**: Documento Orientador. Brasília: MEC/Secadi, 2013b.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALETANJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 257-264.

CAVALCANTI, C. R. Modelo federativo brasileiro e suas implicações no campo das políticas educacionais. In: CONGRESSO IBERO AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO

DA EDUCAÇÃO, 3., 2012, Zaragoza. **Anais...** Zaragoza, Espanha, 2012.

_____. **Tensões federativas no financiamento da educação básica:** equidade, qualidade e coordenação federativa na assistência técnica e financeira da União. 2016. (Tese) Doutorado em Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

COSTA, F. L.; CASTANHAR, J. C. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. **Revista de Administração Pública – RAP**, Rio de Janeiro, v. 37, p. 969-992, set./out. 2003.

CURY, C. R. J. A questão federativa e a educação escolar. In: OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. (Orgs.). **Educação e federalismo no Brasil:** combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010. p. 149-168.

FARAH, M. F. S. Parcerias, novos arranjos institucionais e políticas públicas no nível local de governo. **Revista de Administração Pública – RAP**, Rio de Janeiro v. 35, p. 119-44, jan./fev. 2001.

FERROLA, L. M.; PASSADOR. Processos colaborativos na gestão pública: estudo das relações estabelecidas no contexto do Pronacampo. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 38., 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Anpad, 2014.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO NO CAMPO. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo.** Brasília, 2012.

FRANCO, M. **Análise de conteúdo.** 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008. (Série Pesquisa, 6).

KUHN, E. R. A. **Análise da política de educação do campo no Brasil:** meandros do Pronera e do Pronacampo. 2015. 287 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

LUBAMBO, C. W. Avaliação da descentralização de programas sociais: o caso do Bolsa Família no Nordeste. In: SEMINÁRIO DA REDE BRASILEIRA DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO, 5., 2013, Campinas. **Anais...** Campinas: RBMA, 2013.

LUBAMBO, C. W.; COELHO, D. B. Governo e sociedade cível aprendem: o que revela a experiência recente de participação em Pernambuco? In: LUBAMBO, C. W.; COELHO, D. B.; MELO, M. A. (Orgs). **Desenho institucional e participação política**: experiências no Brasil contemporâneo. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 256-297.

MOLINA, M. C.. Políticas públicas. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALETANJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 585-593.

NAVARRO, Z. Desenvolvimento rural no Brasil: os limites do passado e os caminhos do futuro. **Estudos Avançados**, São Paulo, n. 15, p. 83-108, 2001.

OLIVEIRA, C.; GANZELI, P. Relações intergovernamentais na educação: fundos, convênios, consórcios públicos e arranjos de desenvolvimento da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1031-1047, out./dez, 2013.

PEREIRA, F. S.; VILELA, P. J. (Orgs). **Ações premiadas no 19º Concurso Inovação na Gestão Pública Federal/2014**. Brasília: Enap, 2014.

PIRES, R. R.; GOMIDE, A. Á. Análise comparativa: arranjos de implementação e resultados de políticas públicas. In: PIRES, R. R.; GOMIDE, A. Á. (Orgs). **Capacidades estatais e democracia**: arranjos institucionais de políticas públicas. Brasília: Ipea, 2014. p. 351-380.

PRATES, Â. M. Q. Os consórcios públicos municipais no Brasil e a experiência europeia: alguns apontamentos para o desenvolvimento local. CONGRESSO CONSAD DE GESTÃO PÚBLICA, 3., 2010, Brasília. **Anais...** Brasília: Consad, 2010.

REZENDE, F. Federalismo fiscal: em busca de um novo modelo. In: OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010.

Esperamos que esse livro contribua para o debate político e filosófico sobre a educação. Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

Formato A5

1ª Edição Maio de 2019

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG
Brasil

A coleção "Educação Popular e do Campo" do Congresso Interinstitucional Brasileiro de Educação Popular e do Campo - CIBEPoC é uma obra financiada pela Capes (Proposta 640602 -03/2017) e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - Secadi, por meio do Programa Escola da Terra - GO. A coleção reúne trabalhos de diversos autores nacionais e internacionais que se debruçam sobre os estudos da Educação popular e do campo em diversas perspectivas desde os fundamentos sociais, históricos, políticos, culturais, filosóficos, pedagógicos e psicopedagógicos. Há relatos de experiências, evidenciando as relações entre a dimensão da formação de professores, sujeitos e práticas de ensino em espaços escolares e não escolares, conhecimento, cultura e desigualdades educacionais.

A Coleção possui seis livros, e este é o livro 3 da coleção! Boa Leitura! O livro é gratuito e pode ser baixado na versão e-book no site da editora Navegando no seguinte endereço <https://www.editoranavegando.com/>



Ministério da
Educação

