

Entre fios e nós: tecendo uma rede de saberes e conhecimentos em uma escola da ilha

 Bruna Garcia¹,  Leonir Lorenzetti²,  Marcos Aurelio Zanlorenzi³

^{1, 2, 3} Universidade Federal do Paraná – UFPR. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática. Departamento do Setor de Ciências Exatas, Curitiba – PR. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: klebisbruna@gmail.com

RESUMO. Este trabalho busca discutir os resultados de uma pesquisa realizada no âmbito de uma Educação do Campo a partir de uma escola inserida numa comunidade de pescadores artesanais, localizada no município de Guaraqueçaba, no litoral do Paraná. O objetivo do estudo é compreender como as práticas discursivas produzidas no interior de uma sala multianos, constituindo os anos iniciais da escola da Ilha Rasa - PR, podem produzir e/ou possibilitar relações dialógicas entre os saberes locais da Educação do Campo com os conhecimentos científicos do Ensino de Ciências. O percurso teórico-metodológico da pesquisa assume caráter qualitativo e utiliza as técnicas e procedimentos pertinentes do método do estudo de caso e da pesquisa etnográfica de campo educacional. A análise dos dados fundamenta-se na análise do discurso de linha francesa. Identificam-se as potencialidades e os desafios de relacionar os saberes locais com os conhecimentos científicos reconhecendo que as práticas discursivas que aparecem na escola e circulam na comunidade geram tensão nestes espaços. Evidencia-se a necessidade dos sujeitos do campo de criarem estratégias de superar os hiatos aparentes na comunidade e avançar com projetos educacionais que busquem interrogar os processos de subjetivação e os dispositivos nos quais produzam práticas discursivas e pedagógicas emancipatórias.

Palavras-chave: educação do campo, ensino de ciências, saberes locais, conhecimentos científicos, análise do discurso.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e16221	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------



Between threads and knots: weaving a network of knowledge in a school on the island

ABSTRACT. This work seeks to discuss the results of a research carried out within the scope of an Education of the Field from a school inserted in a community of artisanal fishermen, located in the municipality of Guaraqueçaba, on the coast of Paraná. The aim of the study is to understand how the discursive practices produced within a multiyear room, constituting the initial years of the Ilha Rasa - PR school, can produce and/or enable dialogical relationships between the local knowledge of Rural Education with scientific knowledge of Science Teaching. The research's theoretical-methodological path assumes a qualitative character and uses the techniques and procedures pertinent to the case study method and ethnographic research in the educational field. Data analysis is based on the analysis of the French line of discourse. The potentialities and challenges of relating local knowledge with scientific knowledge are identified, recognizing that the discursive practices that appear at school and circulate in the community generate tension in these spaces. The need for rural subjects to create strategies to overcome apparent gaps in the community and advance with educational projects that seek to interrogate the processes of subjectivation in which emancipatory discursive and pedagogical practices are produced is evident.

Keywords: rural education, science teaching, local knowledge, scientific knowledge, discourse analysis.

Entre hilos y nudos: tejiendo una red de saberes en una escuela de la isla

RESUMEN. Este trabajo busca discutir los resultados de una investigación realizada en el alcance de una Educación del Campo a partir de una escuela inserta en una comunidad de pescadores artesanales, en el municipio de Guaraqueçaba, en el litoral paranaense. El objetivo del estudio es comprender cómo las prácticas discursivas producidas al interior de una sala multianual, que constituye los años iniciales de la escuela Ilha Rasa - PR, pueden producir y/o posibilitar relaciones dialógicas entre el saber local de la Educación Rural con el saber científico de la Enseñanza de las Ciencias. La investigación asume un carácter cualitativo y utiliza las técnicas y procedimientos propios del método de estudio de casos y de la investigación etnográfica en el campo educativo. El análisis de los datos se basa en el análisis de la línea discursiva francesa. Se identifican las potencialidades y desafíos de relacionar saberes locales con saberes científicos, reconociendo que las prácticas discursivas que surgen en la escuela y circulan en la comunidad generan tensión en estos espacios. Se evidencia la necesidad de que los sujetos rurales creen estrategias para superar aparentes brechas en la comunidad y avanzar con proyectos educativos que busquen interrogar los procesos de subjetivación.

Palabras clave: educación rural, enseñanza de las ciencias, saberes locales, saberes científicos, análisis del discurso.

Introdução

Antes de começar “imagine-se o leitor sozinho, rodeado apenas de seu equipamento, numa praia tropical próxima a uma aldeia nativa, vendo a lancha ou o barco que o trouxe afasta-se no mar até desaparecer de vista...” (Malinowski, 1922, p. 4). Essa foi a sensação que tivemos ao chegar na comunidade da Ilha Rasa, localizada no município de Guaraqueçaba-PR. Este local possibilita um certo encantamento pelos olhares daqueles que chegam de fora, seja por sua localização afastada dos centros urbanos, seja por suas florestas e mares, seja por suas histórias, mas sobretudo pelo povo *caiçara*. Ao desembarcar na ilha, há uma mistura de sensações entre o medo e o ânimo ao deparar-se com o desconhecido.

O objetivo dos pesquisadoresⁱ com a pesquisa é compreender como as práticas discursivas, produzidas na Escola Rural Gabriel Ramos da Silva que ocorrem no interior de uma sala multianos, podem produzir e/ou possibilitar relações dialógicas entre os saberes locais da Educação do Campo com os conhecimentos científicos do Ensino de Ciências.

Entendemos que o problema de pesquisa não é criado apenas para atingir um fim ou a busca de uma verdade, pelo contrário, são como rotas que vamos traçando em meio as porosidades da vida. Nesse sentido, a pesquisa surgiu por uma vontade de criar rabiscos e buscar experiências com outros sujeitos, no intento de aprender e compartilhar os conhecimentos e os saberes que ambos, estrangeiros e nativos, preservam entre si.

Conhecer os povos do campo, das florestas e dos mares é compreender que sua história é marcada por sujeitos que estão dispostos a reagir, a romper, a criar rasuras e a se organizar contra o “estado da coisa” (Caldart, 2009) para reivindicar aquilo que historicamente foi-lhes negado: o direito de existir. Segundo (Souza, Ostermann & Rezende, 2020) o Brasil traz, ao longo de sua história, marcas da desvalorização dos povos do campo que são percebidas pela ausência de políticas públicas voltadas para esse grupo social, incluindo as políticas educacionais. Portanto, a Educação do Campo é criada e produzida pelos sujeitos do campo como resultado da história da luta destes povos com o intuito de reconhecer e valorizar os saberes, os modos de vida, os territórios, as histórias e os sujeitos que vivem do/no campo.

Embora os discursos produzidos no interior de uma Educação do Campo não somente são discursos de resistência e elaboram-se como práticas de globalização contra-hegemônicas enquanto bem público, também os são de enfrentamento à tentativa de subjugação (Araújo,

2010). Todavia, muitas escolas do campo têm sido reguladas e administradas sobre políticas públicas neoliberais visando criar escolas que atendem ao mercado e geração de capital (agronegócio). E mais: as escolas do campo são relegadas às margens dos centros sobre uma óptica que determina e regulamenta os espaços com objetivo de classificar e qualificar estes locais com fins de uma “lógica urbanocêntrica, na qual o contexto urbano passa a ser referência para pensar os saberes, as práticas, os processos de avaliação que constituem as escolas do campo” (Silva & Silva, 2022, p. 170).

A rede que configura o território do campo produz práticas discursivas de silenciamento e negação da educação e dos sujeitos do campo onde suas identidades, saberes locais e histórias são subalternizados pela lógica capitalista de produção. Portanto, as escolas do campo criadas com outros contornos são reconfiguradas enquanto um aparelho ideológico que retroalimenta os processos de exploração dos sujeitos e de seus espaços (Silva & Silva, 2022).

Por outro lado, estas políticas públicas neoliberais não estão somente nas escolas do campo, mas inseridas em projetos educacionais de todo o país. Rosa e Rosa (2012) apontam que os documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) conduziram o ensino a desenvolver habilidades úteis e que atendessem ao mercado de trabalho.

O ensino de Ciências passou por diversas alterações político-históricas que favoreceram projetos voltados para o desenvolvimento do país e os rápidos avanços tecnológicos, configurando-se em políticas neoliberais promovidas por organismos internacionais que ainda ditam e regulam as regras na legislação e na organização do sistema educacional sob um viés mercadológico (Branco et al., 2018). Nesse mesmo sentido, é possível observar, nas escolas do campo, ações governamentais e estaduais que buscam medir, por meio de índices, a "qualidade" do ensino, com o objetivo de regular os discursos e as produções discursivas como um meio de vigiar e punir os profissionais que não atuam conforme as regras e regimes internos dessas organizações.

Quando se trata do Ensino de Ciências, é necessário analisar este campo sob a ótica da criticidade e problematização, considerando como o próprio ensino está regulamentado e estruturado. Adotando essa perspectiva, utilizamos Foucault para fundamentar a crítica como ponto de reflexão e discussão. Essa crítica se estabelece como uma possibilidade de mudança no cenário atual do Ensino de Ciências, especialmente diante da precarização do trabalho

docente, da formação inadequada, da falta de embasamento conceitual, da insegurança, da ênfase no desenvolvimento verbal e escrito e no raciocínio matemático, bem como do uso exclusivo do livro didático, das concepções e crenças limitadoras sobre o processo de aprender e ensinar Ciências (Viecheneski et al., 2012).

Além disso, consideramos que o Ensino de Ciência é um campo necessário no processo formativo dos estudantes da Educação Básica, principalmente, pela compreensão e leitura de um mundo cada vez mais tecnológico e científico. Com isso, os anos iniciais também enfrentam desafios significativos no qual professores/pedagogos denunciam que nem sempre conseguem estimular, motivar e incentivar o aluno, nem mesmo utilizar recursos e ferramentas ao elaborar as aulas de Ciências (Preciozo et al., 2022).

Refletindo sobre o problema de pesquisa apresentado, buscamos compreender a relação entre a Educação do Campo e o Ensino de Ciências, enfocando os possíveis diálogos entre os saberes e conhecimentos por meio das práticas discursivas que emergem em uma sala multiano dos anos iniciais. Reconhecemos os desafios, tensões e conflitos como possibilidades de gerar um campo de discussão e reconstituição.

Nosso intuito é repensar, refletir e apresentar um cenário que se configura em uma rede de fios e de nós como uma busca de valorizar este campo de ensino como uma relação simbiótica, na qual ambos possam comunicar e expressar suas leituras de mundo. Assim, pensamos que a Educação do Campo e o Ensino de Ciências se tornem campos de atuação, na qual consigam rasurar seus tecidos, seus fios e as amarras de uma lógica capitalista, urbanocêntrica, norte-americana e eurocêntrica.

Portanto, temos como problema de pesquisa: como as práticas discursivas, produzidas na Escola Rural Gabriel Ramos da Silva que ocorrem no interior de uma sala multianos, pode produzir e/ou possibilitar relações dialógicas entre os saberes locais da Educação do Campo com os conhecimentos científicos do Ensino de Ciências?

Prática: fundamentos que nos levam ao campo

A Educação do Campo é constituída de um intenso movimento de lutas pelo direito dos sujeitos do campo, das águas e das florestas de serem reconhecidos e valorizados pelo seu trabalho, modo de vida, manifestações culturais e de seus saberes, na qual cria resistência por meio dos seus territórios e identidades. Para além disso, os movimentos sociais dos sujeitos

do campo e sindicais, engajados com questões do campo, organizam-se em torno da luta pela educação. Estes movimentos se destacam pelo protagonismo dos sujeitos que antes não possuíam o protagonismo social e não compunham o cenário da educação brasileira, sendo: os trabalhadores rurais (Molina & Freitas, 2011).

Este protagonismo se vincula ao conceito de Educação do Campo que se insere em um contexto, no qual se desenvolvem os processos educativos e os graves conflitos que ocorrem no meio rural brasileiro em decorrência dos diferentes interesses econômicos e sociais em disputa pela utilização desse território (Molina & Freitas, 2011). Essa luta acontece por meio dos sujeitos do campo que reivindicam seus direitos e lutam por justiça social, uma vez que o processo de desvalorização da vida do campo ocorre pelo pressuposto que ele é um espaço de atraso em relação à cidade, como um local subordinado às necessidades dos centros e cujos saberes da margem não possuem qualquer relevância (Halmenschlager et al., 2017).

A lógica manifestada dos grandes centros para as margens é uma tentativa de adaptar os sujeitos do campo aos princípios educacionais das cidades às escolas do campo, o que propicia uma educação generalista e que desconsidera as especificidades deste local (Halmenschlager et al., 2017). Elementos que são produzidos pelas cidades são dispostos na rede (território) ocupando espaços que entram em conflito e tensão com a realidade do campo.

Nestas mesmas linhas, o território em disputa é um conjunto de relações de poder que acontecem em uma rede. Essa relação não acontece por uma repercussão de ordem de cima para baixo até as fronteiras das texturas socioespaciais, também não é um território guardado estrategicamente pelo Estado e muito menos se revela um território formado por um grupo de dominantes e por outro de dominados (Ambrozio, 2013). O território é produzido por (entre) choques espaciais que estão estruturados em superfícies rugosas da rede, tendo como principais elementos os fios (sendo os saberes que se criam no território como forma de resistência) e os nós (os sujeitos que buscam utilizar suas identidades como instrumento de poder no território).

Portanto, o território configura-se como elemento importante das escolas do campo, pois caracteriza-se como um espaço de disputa e de resistência para os povos do campo, das águas e das florestas. O território cria possibilidades de dinâmicas das escolas do campo enquanto produto de uma cultura, situada em determinado tempo histórico, pressupondo que os modos de ser e viver de uma comunidade serão afetados por este novo elemento agregador de experiências da vida social que é o território usado (Paula & Bufrem, 2020).

A escola do campo, que busca integrar elementos de seu território na construção de práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade local, tem enfrentado inúmeros desafios para garantir os direitos a uma educação que cumpra os princípios da Educação do Campo. Essas dificuldades estão relacionadas à falta de oferta da Educação Básica em algumas comunidades, exemplificada pelos estudantes do campo que precisam se deslocar em condições precárias até o espaço escolar, à escassez de professores nas áreas de conhecimento, à ausência de projetos ou currículos que sigam os princípios básicos da Educação do Campo, às instalações físicas inadequadas para o ensino, à falta de materiais e recursos para os educadores e os educandos, entre outros (Souza et al., 2020).

A Educação do Campo traz em si dinâmicas próprias que estão incorporadas nos movimentos sociais, refletindo as perspectivas com as quais esses movimentos estão ligados. A Educação do Campo tem como princípios e objetivos não apenas o reconhecimento e a valorização dos seus saberes frente à sociedade, mas também o cultivo da autoestima dos povos em relação aos seus conhecimentos, memórias, tradições, identidades, valores e cultura. É uma luta para transformar as relações, inverter as lógicas, e questionar a sociedade atual (Caldart, 2010). É um grito: “Eu existo!”. Com isso, os educadores formados para atuar em escolas do campo precisam se orientar por políticas públicas de educação que estejam de acordo com as diretrizes político-pedagógicas, mas que também reflitam práticas alinhadas aos pressupostos teóricos da Educação do/no Campo.

Segundo Martí (2004, p. 60) “trabalhar na terra, tirar da terra a sua existência, exige conhecimentos que são construídos nas experiências cotidianas e na escola”. É sob essa compreensão que o processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, vai se consolidando em um mundo mais justo (Fernandes, 2004). Assim, a escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto social, das lutas, da história, do trabalho, dos saberes e da cultura, (Caldart, 2004).

Por outro lado, necessitando reconhecer que os sujeitos que vivenciam as escolas do campo valorizem seus saberes como parte fundamental da sua realidade e do mundo, implicamos utilizar do conhecimento científico do Ensino de Ciências como meios de instrumentalizar esta linguagem para resistir aos processos de subalternização dos sujeitos do

campo. Encaminhar no sentido de lutar pela emancipação desses sujeitos conferindo-lhes uma visão crítica frente à inúmeras situações que possam influenciar o contexto, a comunidade e/ou a coletividade desses sujeitos.

Por vezes, políticas educacionais atreladas às políticas neoliberais utilizam-se de discursos e enunciados que corroboram a subordinação dos saberes, tradições e identidades, buscando a construção de currículos que generalizam, homogeneízam e hierarquizam as áreas do saber, preterindo uma em detrimento da outra. Isso é visível na história das Ciências consolidada no Brasil, cujas bases foram amarradas por discursos norte-americanos e eurocêntricos (Dussel, 2000). Assim, é necessário contextualizar a construção da ciência pós-moderna, compreendendo os impactos da (neo)colonialidade na formação das identidades, dos saberes e do imaginário social.

Embora o conhecimento científico precise ser questionado e colocado sob rasura, principalmente quando falamos de outros saberes que estão às margens, esta linguagem é considerada importante para desenvolvimento da sociedade no que diz respeito à Ciência e a Tecnologia. A perspectiva é de que a escola trabalhe com o objetivo de formar cidadãos críticos para o mundo do trabalho; e quando pensamos nos sujeitos do campo é lutar para que essa linguagem seja utilizada como meio de crítica ao mundo que lhes nega acesso social, cultural, político e educacional.

Dentro de uma escola do campo, a demarcação dos saberes é necessária para garantir que o conhecimento apresentado não seja visto como verdade absoluta, mas sim como parte fundamental da realidade local. Caso contrário, esses saberes serão relegados ao senso comum e descartados pela hegemonia do conhecimento científico. Dessa forma, os conhecimentos apresentados permitem uma interpretação do mundo que busca sensibilizar para o entendimento de uma sociedade que valoriza as necessidades da população, e não se limita a acumular conhecimentos e avançar sem se importar com a direção (Nascimento et al., 2010).

Nesse mesmo movimento cria-se uma dinâmica simbiótica entre saberes locais de uma Educação do Campo com os conhecimentos científicos do Ensino de Ciência que visem a compreensão dos conceitos que auxiliem os sujeitos do campo a entenderem sua conjuntura local, emancipando estes sujeitos de um mundo que oprime e exclui o diferente. Lutamos por maneiras de ensinar e aprender que visem políticas, currículos e perspectivas/filosofias da diferença.

Assim, partimos da premissa da problematização e da interrogação das condições de funcionamento dos conhecimentos científicos estruturados no Ensino de Ciências. Acreditamos que seja necessário subverter a lógica, dialogar com estes diferentes campos e compreender o papel dos diferentes saberes. Acrescentamos que não estamos considerando os saberes locais, dos povos, da tradição, de igual modo aos conhecimentos das ciências, pois essas espécies se originaram de diferentes lugares e se mantêm vivas sobre diferentes condições. Apenas teorizamos que ambos devem possuir direitos de existir e coabitar o mundo, sem um aniquilar o outro.

Pensamos que o educador em Ciências que atua em uma escola do campo, na qual esteve formado por um ensino rígido, sobre seus próprios moldes e linguagem “pouco a pouco, deixa de se perguntar pelo que pode fazer, pelo que sabe fazer, pelo que consegue fazer e, em lugar disso, pergunta pelo que é que deve fazer” (Ferraro, 2008). Nesse mesmo cenário, existe uma necessidade de (re)pensar os modos de organização do conteúdo de Ciências e de (re)produção do conhecimento científico nas aulas de Ciências partindo de um olhar para as subjetividades dos efeitos que este ensino tem produzido sobre os sujeitos e seus modos de afecção (Ferraro, 2020).

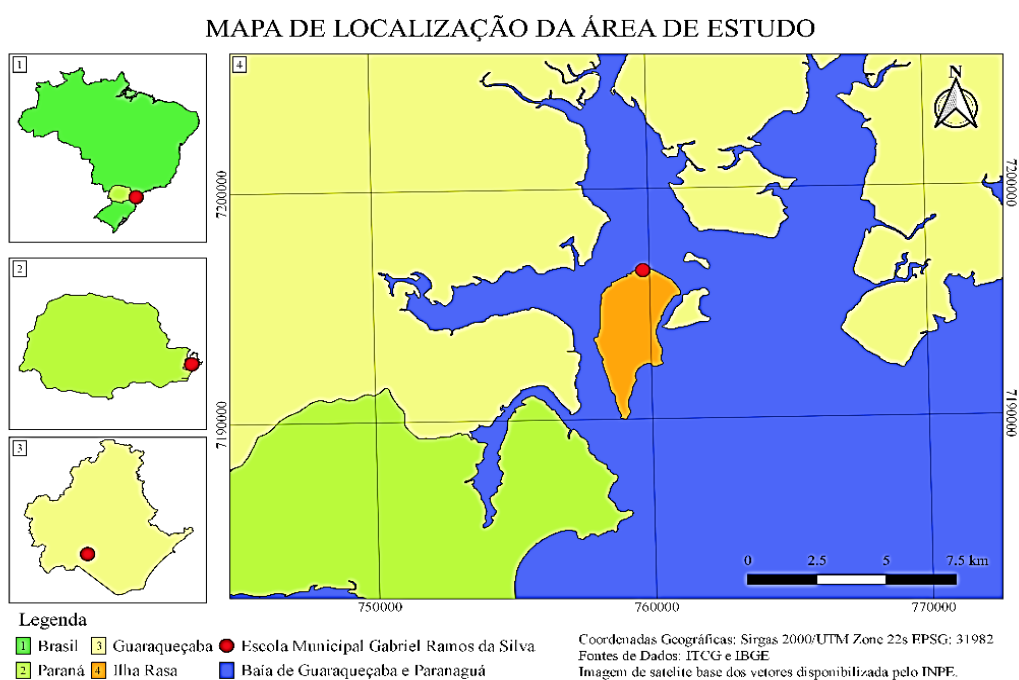
Outrossim, valemo-nos do Ensino de Ciência enquanto possibilidade de criação de conhecimentos, atrelados aos saberes, como um novo modo de pensar e descolonizar os currículos, assumindo uma postura crítica frente as Ciências, na qual podemos inventar novos lugares. Assim como um ensino que busque a emancipação dos sujeitos do campo por meio do diálogo dos saberes locais com os conhecimentos científicos do Ensino de Ciências. A relevância encontra-se em aproximar esses campos como possibilidade de superar desafios que o mundo apresenta a nós e, principalmente, aos sujeitos do campo, florestas e águas.

Métodos: caminhos que consolidam a pesquisa

Para a realização deste estudoⁱⁱ optamos por uma abordagem metodológica qualitativa, referendada por Bogdan e Biklen (1994). Acreditamos que a abordagem qualitativa se aproxima mais de aspectos subjetivos permitindo pesquisas com ricas narrativas (Triviños, 1987). Diante do contexto da pesquisa, utilizamos como pressupostos o Estudo de Caso atrelado a etnografia no campo educacional (André, 2005a), este estilo de estudo suscita um grau de interação entre a situação e o grupo estudado (André, 2005b).

Decidimos pelo método de pesquisa Estudo de Caso, pois a unidade de análise é uma escola, sendo esta a Escola Rural Municipal Gabriel Ramos da Silva, localizada na Ilha Rasa, município de Guaraqueçaba-PR. Além disso, as descrições e observações relativas aos saberes que permeiam a prática pedagógica ocorreram dentro de uma sala de aula multiano, abrangendo do 1º ao 5º ano dos anos iniciais, tornando o estudo um caso particular de investigação. Assim, buscamos conhecer, com profundidade, o particular. Isso não impede "... que ele esteja atento ao seu contexto e suas inter-relações, enquanto um todo orgânico e à sua dinâmica enquanto um processo" (André, 2005, p. 25).

Figura 1 – Mapa de localização da área de estudo.



Fonte: Os autores (2020).

Após a definição do campo empírico, localizado na Ilha Rasa, iniciamos os esforços para formalizar encontros com a escola e conhecer os indivíduos que habitam e residem na ilha. Inicialmente, alugamos uma residência para permanência no local, visando uma imersão completa na área de estudo. Permanecemos na comunidade da Ilha Rasa por um período total de 1 mês e 13 dias, mas tivemos que concluir as atividades em desenvolvimento devido à pandemia mundial da Covid-19 e em conformidade com o Decreto n.º 2.937/20 e a Lei Federal n.º 13.979/20 da Prefeitura Municipal de Guaraqueçaba-PR, que estabeleceram

medidas de proteção, enfrentamento e contenção da disseminação do coronavírus, com o objetivo de garantir e preservar a vida das populações tradicionais.

A pesquisa etnográfica nos possibilitou ampliar os olhares para esse campo de estudo (André, 2005). Entendemos que as pesquisas etnográficas possuem raízes antropológicas, contudo é crescente seu uso em estudos e campos educacionais. Assim, compreendemos que a circulação em campo não seguiu os sentidos guiados pela antropologia, mas nos orientamos pela etnografia no campo da educação. Diante disso, foram utilizados instrumentos que permitissem escutar de maneira mais íntima e interativa os sujeitos do campo, no caso: os pescadores artesanais e moradores da Ilha Rasa. Os espaços percorridos durante esse período em campo foram: sala de aula, sala dos professores, espaços de brincadeira das crianças, as casas dos moradores da região e o entorno da Ilha Rasa.

Para a constituição dos dados, as falas dos sujeitos foram organizadas tanto no âmbito escolar quando na própria comunidade, e utilizamos os seguintes formatos: diário de campo, cadernos escolares, fotografias, observações, conversas informais e gravações de áudio que permitiram a aproximação entre a pesquisa, nós pesquisadores e os sujeitos do campo. Conversamos com os pescadores, pedagoga, diretor, educadores e crianças da sala multianos.

Considerando que o foco da pesquisa são as práticas discursivas ocorridas na sala de aula, foram estabelecidas relações com um grupo de crianças com idades entre cinco e dez anos. Por meio de encontros semanais, utilizamos os instrumentos de pesquisa previamente mencionados, empregando uma triangulação de dados em nossas análises para aprofundar os resultados da pesquisa. Além disso, realizamos entrevistas semiestruturadas com a pedagoga da escola e mantivemos conversas informais com os pescadores locais. Esses instrumentos não foram utilizados de maneira pontual, mas de forma abrangente e inter-relacionada com outros métodos, visando alcançar os objetivos propostos.

Com base no campo legal e ético toda a construção desta pesquisa passou pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP/SD) e foi aprovada pelo protocolo: CAAE n.º 25280719.7.0000.0102. Assim, o estudo preservou os direitos dos participantes, realizou uso dos instrumentos legais e éticos para permanecer no campo empírico. Todos os participantes envolvidos na pesquisa aceitaram participar do estudo. O anonimato nas descrições feitas antes, durante e no final da pesquisa foram preservados.

Os dados constituídos durante este período abrangem as práticas discursivas tanto do cenário escolar quanto da comunidade de moradores e pescadores locais, visto que ambos os

campos estão interligados, formando uma rede discursiva importante para investigação. A escola da Ilha Rasa possui um lado municipal e outro estadual; contudo, ambos compartilham o mesmo espaço e não há demarcação entre eles, ou seja, as relações e dinâmicas acontecem de maneira integrada. Com o intuito de ampliar as investigações, buscamos também dialogar com a escola estadual, principalmente para compreender os desafios enfrentados por ela.

Como metodologia de análise, utilizamos a Análise do Discurso (AD) de linha francesa, especialmente a de Michel Foucault. Na AD, a linguagem transcende a exterioridade que a constitui além da língua, produzindo discursos em determinados contextos históricos e sociais. Segundo Foucault (2004), a produção do discurso é controlada, organizada, selecionada e redistribuída por meio de procedimentos que têm por função conjugar seus poderes e perigos, evitando sua pesada e temível materialidade.

Optamos por tratar os dados como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falamos (Foucault, 2008b). Os discursos, vistos sob o pano de fundo das práticas, apresentam-se em regularidades intrínsecas, através das quais é possível definir uma rede conceitual própria (Fisher, 2001). As práticas discursivas serão relatadas a partir dos enunciados recortados das gravações de áudio e descrições das falas no caderno de campo dos seguintes participantes da pesquisa: educador Caranguejo-Uçá, pedagoga Marieta, diretor Raiva-Viola, pescador Tainha e os estudantes da sala multiano, sendo: Baiacu, Manjuba, Robalo Flecha, Pescada, Garoupa, Anchovas e Sardinha.

Com relação aos enunciados o conceito de discurso, para Michel Foucault (Foucault, 2008a), não deve ser entendido como uma proposta de chegar a uma verdade ou restringir e/ou considerar somente aquilo que está presente no recorte de fala, mas o discurso como parte de uma produção histórica e carregados de intencionalidades e estabelecidos como verdades já naturalizadas. Compreendemos que o enunciado é produto de um discurso e de uma determinada linguagem atribuindo as práticas discursivas como algo produzido historicamente e naturalizado socialmente. Entendemos como práticas discursivas, aqueles que ligam e possuem como elo o discurso (enunciados) e práticas (práticas sociais dos sujeitos) (Silva & Machado, 2016).

No que concerne aos enunciados, o conceito de discurso, para Michel Foucault (2008a), não deve ser entendido como uma proposta para alcançar uma verdade ou restringir-se ao que está presente no recorte de fala, mas sim como parte de uma produção histórica, carregada de intencionalidades e estabelecida como verdades já naturalizadas.

Compreendemos que o enunciado é produto de um discurso e de uma determinada linguagem, atribuindo às práticas discursivas um caráter produzido historicamente e naturalizado socialmente. Entendemos as práticas discursivas como aquelas que vinculam discurso (enunciados) e práticas (práticas sociais dos sujeitos) (Silva & Machado, 2016).

Dessa forma, compreendemos, conforme Fischer (2001), que na perspectiva da AD de Michel Foucault não há algo oculto por trás do discurso. Os sentidos estão na superfície, cabendo-nos destacá-los e dar relevo ao que pode passar despercebido. A AD sinaliza o caminho visível, não garantindo transparência ou revelando o que está "embaixo dos panos", mas analisando a partir do que foi dito sem entrelinhas.

Rede-poder: entrelaçando território, comunidade e escola

O campo empírico está localizado na porção norte do estado do Paraná, dentro de uma Área de Proteção Ambiental (APA) no município de Guaraqueçaba. A Ilha Rasa é dividida em quatro comunidades: Almeida, Ilha Rasa, Mariana e Ponta do Lanço, onde está situada a Escola Rural Municipal Gabriel Ramos da Silva. Atualmente, residem na ilha cerca de 600 habitantes, cuja principal atividade é a pesca artesanal, especialmente de caranguejo, mariscos e moluscos. A cobertura vegetal original é composta por mangues, campos salinos, restingas e floresta ombrófila densa (Fischer & Colley, 2005).

Para chegar à Ilha Rasa, é necessário realizar a travessia marítima via chalana, a mesma embarcação utilizada pelos moradores locais. O trajeto é longo, levando cerca de 3 horas para desembarcar no trapiche da Ponta do Lanço. A ilha não é considerada um ponto turístico, pois carece de pousadas, residências para aluguel, restaurantes, comércios e postos de assistência à saúde. A travessia ocorre em dias específicos: segunda-feira, quarta-feira e sábado. A chalana sai da Ilha Rasa às 07h00min horas da manhã para o porto de Paranaguá e retorna para a ilha às 14h00min.

Os moradores da região vivem da pesca local e da venda do pescado nas regiões de Guaraqueçaba e Paranaguá. Os habitantes da ilha são denominados caiçaras. O termo caiçara, ao longo do tempo, passou a ser associado às palhoças construídas nas praias para abrigar canoas e apetrechos dos pescadores que viviam nas regiões do litoral paranaense. Posteriormente, essa identidade foi atribuída a todas as comunidades litorâneas de São Paulo, Paraná e Rio de Janeiro (Adams, 2000).

Existe uma preocupação em relação à manutenção dos vínculos culturais caiçaras pelas gerações futuras, abrangendo desde as práticas sociais cotidianas e o trabalho com a pesca artesanal até a identidade cultural. Nesse sentido, a escola da ilha assume um papel crucial para os moradores locais, sendo fundamental para a constituição dos povos do campo e tornando-se um instrumento de luta do povo caiçara pela garantia de seus direitos.

No que diz respeito à escola, ao conversar com os pescadores da ilha, eles a reconhecem como uma conquista dos movimentos sociais, especialmente devido à luta da associação de moradores. A Educação do Campo, conforme concebida pelos moradores locais, é relatada da seguinte maneira:

A escola contribui para a **preservação da nossa cultura**, da nossa gente. A escola está aqui para ajudar a gente a **resgatar essa cultura** ..., mas essa cultura já é nossa, é do nosso povo, faz parte de quem somos e da nossa história. **A escola precisa ensinar isso, valorizar aquilo que é da gente**. A comunidade é muito forte, e aqui temos a associação de moradores, aqui o que a gente planeja, levamos para o prefeito para aprovar, mas tem que conversar com todo mundo. Todo mundo precisa concordar. Precisamos ver o que é melhor pra nós, **o que é útil pra nossa gente**. Assim, o que a gente consegue fazer pela comunidade, a gente faz. Mas penso também que podemos acatar algumas coisas que vem de fora, por que não? Por exemplo, o que é útil, que vai ser objetivo e que vai trazer retorno para o povo, para a comunidade... Então **por que não acatar a ideia que vem de fora? Dos outros lugares?** (pescador Tainha, grifos nossos).

O enunciado aparece na forma de valorizar a cultura local, mas reconhece também a importância de outros conhecimentos, os ditos “de fora”. Na mesma sequência e em conversa com o pescador Tainha, o morador comenta sobre a insegurança com relação aos saberes que são produzidos na escola, na qual alega que “os professores daqui são aqueles que conhecem a nossa realidade porque moram aqui, mas agora tem dois que a gente conhece mesmo. Os outros são tudo de fora, não sei como funciona isso” (pescador Tainha).

Em outros momentos circulando pela comunidade, localizamos este mesmo enunciado do pescador Tainha nos trechos em conversa com sujeitos que trabalham na escola, na qual reconhecem que os professores temporários (aqueles que vêm de fora da ilha), muitas vezes tem dificuldade em ensinar os conteúdos a partir do local. O diretor Raia-viola, sendo morador da ilha, aponta:

A gente tem conhecimentos importantes na comunidade e os estudantes sabem disso, porém enfrentamos muitos desafios aqui na comunidade. O principal deles é que o professor **não está interessado em ensinar ou aprender o que é da nossa gente...** não digo todos,

alguns... o que eu quero dizer é que existe uma rotatividade de profissionais aqui na comunidade, eles não são contratos para permanecer e ficam no máximo 1 ano. (diretor Raiva-viola, grifos nossos).

É notável a preocupação do pescador Tainha, do diretor e dos outros moradores com relação à produção e valorização dos saberes locais. Caldart (2009) comenta que a escola do campo precisa interagir com o ambiente que está inserida, com sua cultura e com os sujeitos que pertencem ao campo para que os educandos consigam se identificar como sujeitos da terra (identidade). Contudo, compreendemos que o espaço escolar é formado por uma rede viva e, por ser viva, é composta por tensões e conflitos rearranjados numa rede de poder-saber (Foucault, 2008b). O desafio da escola da ilha encontra-se justamente em assumir a tarefa de criar diálogos com os saberes locais e os conhecimentos “de fora”, sendo os conhecimentos das ciências.

Em contraponto na rede discursiva, o enunciado da pedagoga Marieta, sendo uma profissional temporária na ilha, a mesma comenta das dificuldades que “os de fora” sentem quando chegam na escola da ilha.

Eu fiquei 6 meses lá na escola, e estava criando um vínculo importante ali na comunidade, pensava até em construir projetos, pensava em constituir propostas, contudo esse vínculo foi quebrado... Porque daí, depois de um tempo vai uma outra pessoa, com uma outra realidade, com outros planos e projetos... para trabalhar na escola... a questão da rotatividade dos professores é uma dificuldade muito grande... **Demora para conhecer a realidade**, para conhecer as pessoas, os alunos... conhecer até mesmo as qualidades, os desafios e as necessidades da escola. (Pedagoga Marieta, grifo nosso).

Quando analisamos estes enunciados percebemos as tensões entre os sujeitos “de fora” com os locais. Esse conflito não se encontra direcionado à uma entidade física, ou seja, a um sujeito e/ou uma comunidade, onde cada um torna-se governo dos outros. Esses enunciados materializam-se em uma formação discursiva, na qual provêm de uma história marcada pelo silenciamento, pelo esvaziamento de políticas públicas para o campo, que não valoriza o campo e não reconhece os sujeitos como produtores de saberes.

A circulação desses enunciados no campo é rearranjada em fios para atender as formações discursivas, no qual são construídos estrategicamente por governos neoliberais, que marginalizam o educador, o diretor, os moradores, os educandos e toda a comunidade. A vida torna-se um campo de lutas políticas, marcado por territórios em conflitos e o governo ganha uma dimensão não apenas maior a esse sistema, mas assume uma onnipresença, ao

mesmo tempo que é isento do seio desse território (Foucault, 2008b). Nesse sentido, as tensões entre os “de fora” com os “de dentro” são ocasionadas por um luto político, no qual ninguém enxerga mais a vida.

Os educadores "de fora" possuem contratos temporários com o estado e o município, o que resulta em uma permanência curta na comunidade. Essa situação enfraquece a rede educacional, pois esses profissionais frequentemente buscam transferências ou exigem deslocamentos para outras cidades próximas. Segundo o diretor Raiva-Viola, a alegação desses educadores é que nem o estado nem o município disponibilizam recursos suficientes para que permaneçam na comunidade, levando-os a "fugir" não apenas da escola, mas também da própria comunidade. Em sala de aula, esses educadores ensinam apenas o que conhecem, carregando em suas práticas discursivas a reprodução do conhecimento "de fora", oriundo das cidades e do ambiente urbano. Por falta de recursos e "fugindo" do território ilhéu, os educadores que chegam para trabalhar na ilha se abstêm de conhecer e compreender a realidade local.

Acontece que o território, enquanto espaço de disputa, desnuda uma ideia romântica, inclusive com relação às comunidades, lançando mão de compreender o território como estado de perfeita ordem. No mesmo sentido, nos abre a possibilidade de ampliar o nosso entendimento de colocar em jogo o conflito, a desordem, a instabilidade, as tensões, o caos, as rasuras e as descontinuidades que definem os lugares e desestruturam os espaços. A comunidade da Ilha Rasa, enquanto parte dessa rede instável, dinamiza e insere os sujeitos nas relações de poder movimentando-os a reconhecer que “não há relação de poder sem resistência...toda relação de poder implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta” (Foucault, 1995). Os significados do território mudam conforme se altera a compreensão das relações de poder (Saquet, 2010).

Esta tensão recai nas práticas discursivas dos educandos visto que aparecem enunciados na vontade de sair do campo/ilha, como no trecho extraído:

“Eu quero morar lá (referindo-se a Curitiba)! **Meu sonho é sair da Ilha**” (Educanda Manjuba, grifo nosso).

“Eu gostaria de viajar pra fora... gostaria de ir para Curitiba... penso em viajar, mas **depois voltar pra cá (ilha)**... não sei” (Educando Pescada, grifo nosso).

“Eu já fui pra Curitiba com os meus pais, eu gosto muito de ir pra lá... gosto porque **é muito diferente daqui**... mas aqui tem menos pessoas” (Educando Robalo Flecha, grifos nossos).

Com base na história dos movimentos sociais percebe-se uma valorização por meio de políticas públicas ao urbano, sendo este superior ao meio rural. Os discursos que circulam pelo campo são de que a “cidade é um lugar do desenvolvimento, da tecnologia e do futuro, enquanto o meio rural é o lugar do atraso, da ignorância, da pobreza e da falta de condições mínimas de sobrevivência” (Hage, 2005, p. 15). Diante disso, a Educação do Campo precisa levar em consideração o seu território como produtor de saberes locais de sua terra e que fortalecem a sua identidade e seu modo de vida.

Acreditamos que as crianças, os jovens e os adultos que moram na comunidade podem sonhar em migrar para as cidades, para os centros urbanos, contudo ao saírem de sua comunidade, desamparados financeiramente, acabam sendo lançados para as margens das cidades e permanecendo em condições precárias de trabalho. Assim como aconteceu na história do Brasil, sendo que a construção dos espaços urbanos é marcada pelos intensos movimentos populacionais do campo para cidades com objetivos de sucesso e uma vida melhor, mas sem políticas habitacionais capazes de regular o espaço e garantir dignidade na moradia e aos direitos sociais dos povos (Jesus, 2021).

Contudo, existe um desafio empregado na educação *do* e não *para* o campo, sendo o de buscar fortalecer e gerar resistências de não “educar para sair do campo” ou de “sair do campo para estudar” (Hage, 2005). Os educadores “de fora” precisam incorporar a cultura local nas suas aulas, dialogar com a comunidade e com os sujeitos para que estas práticas discursivas de “querer sair do campo” não reforcem ou retroalimentem o processo de migração campo-cidade, visto que os discursos levam a crer que o sucesso está na expansão da estrutura agrária e de uma sociedade urbana que exclui e nega o campo.

Na primeira reunião de orientação aos pais e mães dos educandos da escola da Ilha Rasa uma das falas nos chamou atenção.

Senhores, estou aqui para esclarecer questões com a nova proposta do Referencial Curricular do Paraná. Essa é uma exigência do estado para que os currículos sejam iguais aos de todos os outros estados do Brasil. Quero dizer que o que seu filho vai aprender aqui, os alunos, por exemplo, de Foz do Iguaçu também vão aprender. **O conteúdo será o mesmo.** Quero dizer que os professores podem ensinar **o que está fora do currículo** também, como questões que são pertinentes da comunidade (Diretor Raiva-viola, grifos nosso). Como assim, Senhor Diretor? Meu filho tem que aprender! **Eu quero que ele tenha as mesmas oportunidades que as pessoas da cidade.** Como que o senhor Diretor, pensa diferente disso? (Pai Pescador Badeja, grifos nossos).

Mais uma vez as vontades entram em jogo e essa relação de forças acaba sendo enfraquecida pelas próprias práticas discursivas dos sujeitos do campo. Como dito, os desejos estão centralizados no sucesso voltado para o que está “fora” da comunidade movimentando tensões nesta rede simbólica. Em contrapartida, o diretor Raiva-Viola luta por uma educação que reflita as perspectivas do local, da cultura do povo caiçara, daquilo que é pertinente à comunidade.

O enunciado do pai Badeja, que expressa o desejo de que o conteúdo seja abordado na perspectiva de outros modelos, especificamente os urbanos, reflete a visão do urbano como sinônimo de sucesso e oportunidade. Esse enunciado está vinculado ao discurso de que é necessário sair do campo e migrar para a cidade para alcançar o sucesso, revelando uma percepção do campo como sinônimo de retrocesso e atraso. As famílias que lideram a luta pela escola na ilha veem-na não como um meio de superar sua condição atual ou de lutar e reconhecer sua identidade, mas como uma alternativa para que seus filhos deixem o campo.

É importante partir dessa perspectiva e apresentar como a comunidade enxerga a escola para direcionar nossas próximas discussões sobre os saberes e conhecimentos deste campo empírico. Segundo Leite (1999), a Educação Rural no Brasil sempre foi relegada a um plano inferior, tendo como retaguarda ideológica o elitismo que acentua a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente pela expressão "gente da roça não carece de estudos, isso é coisa de gente da cidade".

Além disso, compreendemos que o paradigma da Educação do Campo deve superar o antagonismo entre campo e cidade. Ambos os espaços possuem propostas distintas, com tempos e modos de ser, viver e saber diferentes, mas não hierárquicos, contrariando a visão de superioridade do urbano sobre o rural. Caldart (2003) afirma que não há escolas do campo em um campo sem perspectivas, nem uma Educação do/no Campo com um povo sem horizontes e buscando sair dele. Os educadores "de fora" que chegam à escola do campo precisam focar e direcionar esforços para criar vínculos importantes na comunidade, pois assim a relação de forças tenderá a ser menos assimétrica.

Fios-saber: a escola do campo e o Ensino de Ciências

As relações entre conhecimentos científicos escolares e os saberes locais apresentados tratam de concepções que são atravessadas pela cultura. Destacamos que os conhecimentos previstos nos currículos escolares não ficam reduzidos apenas no espaço escolar, fechados em si mesmo. A mera transmissão dos conhecimentos por parte dos professores não é levada em consideração quando falamos dos processos de conhecer. Conhecimento e saber estão imbricados em uma relação importante e dialógica *com* e *para* a comunidade e não se caracterizam como antagonicos, mas são vistos como importantes na construção da rede, ou seja, do território.

É importante destacar que as escolas do campo são mais do que instituições tradicionais de ensino, onde os discentes aprendem e os docentes ensinam. Elas desempenham um papel crucial na Educação do Campo ao possibilitar a (re)construção da identidade dos sujeitos do campo com dignidade e respeito à sua cultura, considerando diferentes maneiras de perceber e conceber o mundo (Conte & Ribeiro, 2017).

A Escola Rural Municipal Gabriel Ramos da Silva está fundamentada nos princípios da Educação do Campo, conforme delineado em seu Projeto Político Pedagógico (2017). Durante nossas visitas à escola, observamos que as concepções centrais da Educação do Campo não estão firmemente enraizadas na luta dos trabalhadores. Embora a comunidade possua uma organização sindical dos moradores do campo, não constatamos a presença desse movimento no ambiente escolar. As grades ao redor da escola atuam como barreiras simbólicas, protegendo os fluxos de influências entre o exterior e o interior, e vice-versa. Apesar da falta de uma relação evidente entre o Projeto Político Pedagógico e as práticas escolares, há uma valorização do campo, principalmente no que tange às identidades dos moradores, reconhecidos como pescadores artesanais e caiçaras.

Por ser uma região com pouco investimento e poucos moradores, surge a necessidade de uma educação multiano. Esse modelo de sala permite que diferentes idades e níveis de ensino sejam atendidos no mesmo espaço. Na escola municipal da Ilha Rasa, as carteiras estão dispostas em filas e possuem tamanhos variados. O educador não dispõe de instrumentos didáticos além de um caderno com anotações de suas aulas planejadas. Segundo o relato do diretor e do educador, a escola não possui um currículo específico para a sala multiano.

A sala contém figuras que correspondem às letras do alfabeto e, muitas vezes, o educador utiliza esse recurso para ensinar as crianças do 1º e 2º anos, que estão em processo de letramento. Há armários com alguns livros organizados e devidamente sequenciados pelo educador, mas em nenhuma das observações realizadas os livros foram utilizados pelas crianças. Outros armários possuem materiais como lápis, canetas, apontadores e giz de cera, entre outros, mas são trancados para que as crianças, segundo o educador, "*não bagunchem ou mexam fora do horário*".

Ao iniciar suas aulas, o educador Caranguejo-Uçá pede silêncio para começar as explicações. Devido à sua saúde debilitada, ele enfrenta dificuldades para se movimentar pela sala e orientar as crianças em suas carteiras. Por ser uma sala multiano, o educador comenta que "*sinto dificuldade ao ensinar diferentes conteúdos em um único espaço. Aqui não tem currículo para orientar o que faço em sala. Mas eu vou passando de carteira em carteira, tirando dúvidas e ajudando, mas é difícil*". Para ministrar os diferentes conteúdos, ele divide a lousa de giz ao meio, salientando os educandos a fazerem anotações de acordo com seu ano escolar: metade do quadro é destinada ao 1º, 2º e 3º anos, e a outra metade ao 4º e 5º anos. Os conteúdos não são apresentados por área de conhecimento e não observamos indicação, por parte do educador, de qual componente curricular estava sendo abordado durante as aulas, o que sugere uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos.

Notamos que o Ensino de Ciências é orientado pelo educador por olhares urbanocêntricos. As práticas do educador em sala de aula, ao lecionar o Ensino de Ciências, não dialogam com os saberes da realidade local da escola da Ilha Rasa. Pensando no referencial freiriano, reforçamos que não podemos mudar práticas educativas de caráter conservador sem mudanças no processo formativo dos educadores. Como relata o educador Caranguejo-uçá: "*não tive formação como você (tratando-se dos pesquisadores). Eu tenho receio de você observar o que eu não consigo fazer em sala de aula. Se quiser um dia dar uma aula e eu observar você, como você faz, pode fazer*". Esse comentário aponta para a visão de que apenas os especialistas possuem conhecimento suficiente para relacionar com os saberes e/ou articular os encaminhamentos pedagógicos com a realidade local.

Apesar de ser um pensamento divergente dos pesquisadores, o educador se sentia extremamente receoso com nossa presença em sala de aula. Diversas conversas foram realizadas para diminuir os medos e receios do educador em relação à nossa observação de suas abordagens pedagógicas.

Essa tensão gerada por nossas observações das práticas enunciativas do educador em sala de aula provocou desvios em sua prática cotidiana. Ao perguntar para as crianças "quais animais têm na nossa região?", as crianças responderam em coro "bagre", "robalo", "tainha", "sardinha" e conversaram entre si sobre os peixes que seus pais já haviam pescado. O educador tentou dialogar com os saberes locais, mas essa ação foi estimulada pelas nossas observações. Ele pediu silêncio e perguntou "e a rede é o quê?", deixando os estudantes em silêncio sem saber responder. Novamente, ele perguntou: "a rede é um elemento cultural?", ao que as crianças, entendendo a pergunta, responderam "sim, é um elemento cultural. Os seres humanos produzem a rede para o seu próprio bem". Observando a sala de aula, o educador continuou afirmando que não é mais permitido usar fio de náilon para construir a rede.

Esse foi um dos momentos em que o educador tentou relacionar os conhecimentos escolares com os saberes locais através de métodos facilitadores do ensino. Em outros momentos, não registramos tentativas do educador de aproximar a Educação do Campo do Ensino de Ciências. O educador comentou sobre suas inseguranças ao ensinar Ciências, uma vez que não possuía formação específica nessa área. Ele se sentia inseguro com a presença dos pesquisadores em sala de aula, afirmando: "vocês sabem sobre ciências, eu não sei".

Evidentemente, ao analisarmos as práticas discursivas do educador e dos gestores da escola da ilha, muitos outros elementos podem estar envolvidos na elaboração dos planos pedagógicos de ensino. Trata-se de uma relação de poder, conforme discutido por Foucault (1995), onde "alguns" exercem poder sobre "outros". Nosso objetivo não é problematizar as práticas pedagógicas do educador, mas entender como a relação entre os sujeitos do campo influencia seus saberes e como estes podem ser relacionados com os conhecimentos científicos promovidos pelo Ensino de Ciências.

Neste contexto, há um elemento cultural que se manifesta tanto na escola quanto na comunidade, sendo intrínseco para movimentar as dinâmicas internas e externas da rede de saber. Esses processos ocorrem de maneira sutil, exigindo um olhar atento para as referências da comunidade que permeiam a escola. Isso é evidenciado na fala da pedagoga Marieta: "eles têm muito orgulho de serem caiçaras, da sua identidade. Um dos alunos até disse 'ah, professora! Eu construo barcos. Pesco com o meu pai'. Essa é a identidade deles". Em conformidade com a fala da pedagoga Marieta, há fortes indícios culturais que podem ser trabalhados na escola, como observado na fala do diretor.

Uma vez trabalhei com eles sobre os mangues. Eles já sabiam sobre o mangue, mas decidi trabalhar essa temática cultural com eles, e **quem aprendeu foi eu**, acredita? Pois um aluno disse que eles usam a raiz vermelha do mangue para dar cor na linha de pesca, porque o fio branco reflete a luz do sol e os peixes acabam não sendo pescados. Então passam a cor vermelha para os peixes não enxergarem a rede, porque a cor não reflete em contato com a água. É assim que alguns pescam por aqui (diretor Raiva-Viola, grifo nosso).

O diretor reconhece que o aprendizado ultrapassa os muros escolares. As experiências, enquanto aprendizados, não estão fixados apenas na escola, mas são parte da realidade destes sujeitos. Estes saberes constituídos ao longo de anos, pela comunidade, podem servir de referências no ensino e aprendizagem demarcados como importantes e necessários para a história dos povos do campo. Entretanto, esses elementos que estão dispostos na rede-poder não são considerados pelos educadores que trabalham no campo, os ditos “de fora”, pois estes não estão motivados a entender a realidade dos educandos e não permanecerão por muito tempo na comunidade.

Além disso, os corpos escolares são marcados por exigências vindas de fora, pelas constantes imposições da indústria/mercado do ensino, que tem como objetivo universalizar os conhecimentos. A flexibilização pedagógica é realizada fora do currículo planejado, mas cria, muitas vezes, corpos silenciados por não acreditarem que seus saberes são importantes de serem trabalhados em sala de aula, justamente por não encontrarem nos documentos legais do ensino os elementos culturais locais do seu território.

Essas exigências emaranham a vida do educador, já que o espaço não possui os materiais necessários para atender a essas demandas. Não há biblioteca, laboratórios de ciências, informática, cozinha ou acesso à internet, o que significa que tentar cumprir com as expectativas dos centros urbanos para os sujeitos do campo pode parecer apenas uma fantasia e bastante contraditório. No entanto, é importante destacar que, mesmo trabalhando em condições precárias, o educador Caranguejo-Uçá realiza suas atividades pedagógicas com amor, dedicação e responsabilidade, sempre buscando a excelência em seu ensino para os educandos.

No caso de uma Educação do Campo que busca atrelar seus conhecimentos com o Ensino de Ciências, em um movimento dialógico, notamos que é possível de ser realizado em um trecho de uma conversa com o pescador Tainha.

A ciência está aqui na tralha de pesca... Vou explicar pra você... presta atenção... esse aqui é o chumbeiro porque aqui tem chumbo, você enfia o chumbeiro aqui, olha aqui dentro

(apontando com o dedo) ... porque como é chumbo, se chama chumbeiro, porque o chumbo faz afundar a rede. Vai lá no fundo. É isso aqui! Olha, veja bem, **o pescador não tem teoria, mas tem a prática**, ele tem a visão das coisas. **Conhece o tempo, conhece a maré**. Sabe onde o peixe mais ou menos onde ele está, que tipo de peixe está no local, e que tipo de peixe ele quer para que tipo de rede ele vai usar pra matar. Então **tudo isso aqui é a prática, se você não tiver isso, não tem como viver aqui...** Isso aqui é a prática do pescador, **é a técnica nossa**. (Pescador Tainha, grifos nossos).

Quando perguntamos ao pescador sobre a importância e como compreende a rede para sua subsistência do pescado, ele explica:

É, a rede tem vários tamanhos, tipos, depende do que você quer pegar. Tem a rede menor que é para camarão, chamamos de arrastãozinho.... o nome é gerival, **uns dizem outras coisas**, outros nomes, mas aqui é gerival que fala... Ó, ai ela cai assim no fundo, ai a gente vai jogando um pouco joaneira, até ela sentar no fundo, aí quando você faz assim na borda do barco, vem arrastando com a maré. Aí o camarão bate aqui, e entra na carapuça. É um corredor, aí quando a gente vê, a gente sente que tem camarão... a gente levanta a borda e tira o camarão assim. ... a gente vive da venda do pescado.... Não tem mais plantação, é pesca mesmo... somos pescadores artesanais, vive disso. (Pescador Tainha, grifos nossos).

O educador Caranguejo-Uçá frequentemente integra a prática pesqueira ao Ensino de Ciências, valorizando a identidade local dos moradores. Ele utiliza elementos dialógicos com sua realidade, como redes de pesca, marés, fases da lua, ventos para navegação, conchas, e a fauna e flora marinha da região para ensinar os conteúdos de Ciências. No entanto, a falta de currículos específicos, a ausência de formação adequada para professores de escolas do campo, a escassez de docentes nas ilhas e a precarização do trabalho dos professores temporários e os permanentes, contribuem para a fragilidade desses territórios e perpetuam, ainda, visões ruralistas do campo.

Diante do exposto, percebemos o quanto a escola precisa criar nós na rede para resistir aos processos de tensões entre os ensinamentos visualizando, por parte do educador, a possibilidade de ampliar os conhecimentos escolares amarrados aos saberes locais. A comunidade é um forte indicativo de *como e por quê* devemos ensinar por meio de uma Educação do Campo. Reafirmamos que a história da Educação do Campo e a criação de espaços para a formação de professores do campo é recente no cenário educacional (Molina & Antunes-Rocha, 2014). Com isso, os educadores que estão à frente nos desafios dessa educação são vítimas de todo o percurso histórico provocado pela inviabilização do campo pelas grandes cidades, bem como por discursos que se criam em meio aos projetos neoliberais do país.

A alta rotatividade de profissionais, a falta de formação adequada para professores do campo, a ausência de projetos de extensão e políticas públicas educacionais específicas, e a ausência de um currículo adequado para os anos iniciais contribuem para regular práticas discursivas que distanciam e desvalorizam as concepções da Educação do Campo, muitas vezes pensando no campo sem considerar os sujeitos que o habitam. Essas práticas parecem estar alinhadas com os projetos neoliberais do país, que visam desestimular a formação educacional local, incentivando a migração para áreas urbanas ou mantendo os indivíduos no campo para atender às necessidades urbanas em grande escala.

Embora não tenhamos observado abordagens específicas de Ensino de Ciências na sala de aula, as discussões entre o educador e os educandos refletem aspectos significativos das experiências dos sujeitos no campo. Isso reconhece que o Ensino de Ciências e a Educação do Campo ocorrem dentro do contexto das histórias de vida e lutas dos indivíduos, formando suas identidades. O diálogo entre os diferentes campos acontece dentro dessa esfera, sendo possibilitado por abordagens inclusive interculturais. As conversas informais entre o educador e os estudantes fora do horário de ensino revelam uma maior aproximação com os saberes locais, que quebram a visão de autoridade do professor e mostram o educador como alguém que vive e é morador da comunidade e compartilha experiências com os estudantes.

Considerações finais

Os rabiscos deste estudo são fruto de uma dissertação de mestrado cujo objetivo foi discutir e apresentar os resultados de uma pesquisa realizada em uma comunidade tradicional, do campo e de pescadores artesanais, cuja identidade é reconhecida como povos caiçaras, localizada no município de Guaraqueçaba, litoral do Paraná. Os enunciados emergentes no campo, que refletem as formações discursivas, são objetos de análise em um contexto empírico vivo, atravessado por tensões, desafios e conflitos, nos quais esses povos continuam a lutar e reivindicar por seus direitos.

Além disso, não é possível para nós dissociar os elementos dispostos no território (rede). Elementos como escola e trabalho, vivências e experiências, pesca, tempo, marés, entre outros, que integram a vida do pescador, não se apresentam como campos isolados em nossas observações. A luta pelo território atravessa a escola, e a escola permeia o campo,

constituindo espaços significativos na luta pelo reconhecimento e valorização de seus saberes, identidades e territórios, tornando-se uma poderosa ferramenta de combate às desigualdades sociais e na criação de relações de poder menos assimétricas. Segundo Freire (1983), esses conflitos territoriais precisam ser abordados politicamente, pedagogicamente e de forma dialógica. Camacho (2018) alerta para a impossibilidade de pensar a Educação do Campo sem o campo, suas contradições, conflitos e disputas territoriais.

As entrevistas e conversas informais fortalecem e demonstram como os moradores compreendem as relações entre a comunidade e a escola, e como comunicam a luta diária por uma educação mais justa e digna para os povos do campo, mesmo diante das contradições presentes na ilha. Esses contrastes emergentes nos enunciados corroboram para a criação de tensões observadas no campo e na escola em relação aos conteúdos, aos professores "de fora" e às aspirações dos indivíduos de deixarem o campo.

A falta de um currículo ou Projeto Político Pedagógico que oriente as especificidades locais e dos sujeitos do campo na sala multianos dos anos iniciais contribui para a circulação de enunciados que atendem às formações discursivas voltadas para planos pedagógicos destinados aos grandes centros urbanos. Assim, há uma urgência em adotar práticas que permitam ao educador da sala multianos sentir-se seguro em integrar os saberes dos povos do campo com os conhecimentos disciplinares que ensina, contribuindo para a formação crítica e reflexiva dos sujeitos do campo em se reconhecerem nesse contexto.

A luta é por uma educação que seja crítica ao processo formativo, visando à construção de uma escola que busque a justiça social. A pedagogia da esperança é um antídoto limitado, mas necessário, contra a pedagogia da exclusão imposta de cima para baixo, que muitas vezes reproduzimos por desencanto ou realismo cínico (Gentili & Alencar, 2005). O ensino na escola do campo com o objetivo de dialogar com o Ensino de Ciências não deve ser entendido como um processo de formação para a exclusão social, mas para a emancipação dos povos do campo.

Afirmamos que é a Educação do Campo que deve acolher o Ensino de Ciências, e não o contrário, pois muitos dos encaminhamentos pedagógicos promovidos pelo Ensino de Ciências nas escolas do campo podem seguir modelos hegemônicos e eurocêntricos, perpetuando uma visão urbanocêntrica do mundo e perdendo o caráter de insurgência essencial à Educação do Campo. Ao invés de formar para a subalternidade ao capital ou para o empreendedorismo rural na lógica da profissionalização, ambos, Educação em Ciências e

Educação do Campo, podem estabelecer uma relação simbiótica na qual compartilham saberes e fortalecem formas de resistência que potencializam suas capacidades.

Para nós, o papel fundamental do educador é possibilitar a inter-relação entre saberes e conhecimentos, questionando os processos de subjetivação, bem como as técnicas, mecanismos e estratégias que constituem as malhas da rede presentes na escola do campo. É crucial engajar-se ao lado desses sujeitos, considerando que todas as instituições públicas no contexto brasileiro têm como obrigação e dever legal em suas formações proporcionar uma visão e abertura de mundo que seja capaz de superar as desigualdades sociais que foram marcadas ao longo da história.

Referências

Adams, C. (2000). As populações caiçaras e o mito do bom selvagem: a necessidade de uma nova abordagem interdisciplinar. *Revista de Antropologia*, 4(1), 146-182.

Ambrozio, J. (2013). O conceito de território como campo de poder microfísico. *Revista de Geografia*, 3(2), 1-10.

André, M. E. D. A. (2005). *Estudo de Caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Editora Liber.

André, M. E. D. A. (2005a). *Estudo de Caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Editora Liber.

André, M. E. D. A. (2005b). Pesquisa em educação: questões de teoria e método. *Revista Educação e Tecnologia*, 1(10), 29-35.

Araújo, S. M. S. (2010). Educação do Campo no Brasil: um discurso para além do pós-colonial? *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventude*, 8(1), 221-242.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Branco, E. P., Branco, A. B. G., Iwasse, L. F. A., & Zanatta, S. C. (2018). O Ensino de Ciências no Brasil: dilemas e desafios contemporâneos. *Revista Valore*. 3 ed. especial, 714-725.

Caldart, R. (2003). A Escola do Campo em movimento. *Revista Currículo sem Fronteiras*, 3(1), 60-81.

- Caldart, R. (2009). Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, 7(1), 35-64.
- Caldart, R. (2010). *Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas de licenciatura em Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular.
- Caldart, R. S. (2004). A Escola do Campo em Movimento. In Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. (Orgs.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes.
- Camacho, R. S. (2018). Educação do campo: o protagonismo dos movimentos socioterritoriais camponeses no Pronera. *Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros*, 26(1), 216-229.
- Conte, I. I., & Ribeiro, M. (2017). Escola do campo: relação entre conhecimentos, saberes e culturas. *Revista Educação e Pesquisa*, 43(2), 847-862.
- Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. In Lander, E. (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Revistas Perspectivas latinoamericanas*, 8(1), 41-54.
- Fernandes, B. M. (2004). Diretrizes de uma caminhada. In Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs.) *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes.
- Ferraro, J. L. (2020). Michel Foucault para pensar a Educação em Ciências: da crítica à prática. *Cadernos Zygmunt Bauman*, 24(10), 17-39.
- Fischer, M. L., & Colley, E. (2005). Espécie invasora em reservas naturais: caracterização da população de *achatina fulica* Bowdich, 1822 (Mollusca – Achatinidae) na Ilha Rasa, Guaraqueçaba, Paraná, Brasil. *Revista Biota Neotropica*, 5(1), 127-144.
- Fischer, R. M. B. (2001). Foucault e a Análise do Discurso em Educação. *Revista Cadernos de Pesquisa*, 114(1), 197-223.
- Foucault, M. (1995). O sujeito e o poder. In Dreyfus, H. L., Rabinow, P., & Foucault, M. (Orgs.). *Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2004). *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola.
- Foucault, M. (2008a). *Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária.
- Foucault, M. (1995). “O sujeito e o poder”. In Rabinow, P., & Dreyfus, H. *Foucault: uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária.
- Foucault, M. (2008b). *Segurança, território, população*. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- Freire, P. (1983). *Pedagogia do oprimido*. Rio Janeiro: Paz e Terra.

Gentili, P., & Alencar, C. (2005). *Educar na esperança em tempos de desencanto: com um epílogo do Subcomandante Marcos sobre as crianças zapatistas*. 5. ed. Petrópolis: Vozes.

Guaraqueçaba (2017). *Projeto Político Pedagógico*. Escola Municipal Gabriel Ramos da Silva.

Hage, S. M. (2005). A importância da articulação na construção da identidade e pela luta da educação do campo. *Texto apresentado no I Encontro de Formação de Educadores do Campo do Nordeste Paraense*.

Halmenschlager, K. R., Camilo, J., Fernandes, C. S., Mônico, G. D., & Brick, E.M. (2017). Articulações entre Educação do Campo e Ensino de Ciências e Matemática presentes na literatura: um panorama inicial. *Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências*, 19(1), 1-21.

Jesus, L. E. D. (2021). Periferia, um termo crítico: distanciamentos espaciais, sociais e simbólicos nas cidades. *Revista Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais*, 10(1), 58-78.

Leite, S. (1999). *Escola rural: urbanizações e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez.

Malinowski, B. (1922). *Argonautas do Pacífico Ocidental. Os pensadores*. São Paulo: Editora Abril Cultural.

Martí, J. (2004). O Campo da Educação do Campo. In Molina, M., & Jesus, S. (Orgs.). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília: [s.n].

Molina, M. C., & Freitas, H. C. A. (2011). Avanços e desafios na construção da educação do campo. *Em aberto*, 24(85), 17-31.

Molina, M. C., & Antunes-Rocha, M. I. (2014). Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores - reflexões sobre o Pronea e o Procampo. *Reflexão e Ação*, 22(2), 220-253.

Nascimento, F., Fernandes, H. L., & Mendonça, V. M. (2010). O Ensino de Ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. *Histedbr*, 1(39), 225-249.

Paula, A. P., & Bufrem, L. S. (2021). Educação do Campo, Território e a Escola da/na Ilha no litoral do Paraná. *FAEEBA – Ed. e Contemp*, 30(61), 233-252.

Preciozo, S. R., Adams, F. W., & Nunes, S. M. T. (2022). Dificuldades e desafios dos professores do Ensino Fundamental em relação ao Ensino de Ciências. *Revista Devir Educação*, 6(1), 1-16.

Rosa, C. W., & Rosa, Á. B. (2012) O ensino de ciências (Física) no Brasil: da história às novas orientações educacionais. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 2(58), 1-24.

Saquet, M. A. (2010). *Abordagens e concepções de território*. São Paulo: Expressão Popular.

Silva, G. F., & Machado, J. S. S. (2016). A construção do sujeito em Michel Foucault. *Revista Entreletras*, 7(1), s./p.

Silva, I., & Silva, J. F. (2022). Educação do Campo no contexto da América Latina e Escola com Turmas Multisseriadas: Reflexões outras a partir dos Estudos Pós-Coloniais. *Revista Abatirá*, 3(5), 155-178.

Souza, J., Ostermann, F., & Rezende, F. (2020). Educação do Campo na voz da pesquisa em Educação em Ciências. *Revista Ensaio*, 22(1), 1-20.

Souza, M. F. M., Silva, A. L. B., Adas, M. F.M., & Costa, R. P. (2020). As condições de trabalho do professor de Ciências em classes multiano em uma escola do campo. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 5(1), 1-27.

Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

Viecheneski, J. P., Lorenzetti, L., & Carletto, M. R. (2012). Desafios e Práticas para o Ensino de Ciências e Alfabetização Científica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Revista Atos de Pesquisa em Educação*, 7(3), 853-876.

ⁱ Contribuições no artigo: a autora e os autores foram responsáveis por todas as etapas da pesquisa e os resultados finais do estudo, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados, escrita e revisão do conteúdo e do manuscrito, e a aprovação da versão final publicada.

ⁱⁱ Esta pesquisa foi financiada através de uma bolsa concedida pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 11/04/2023
Aprovado em: 12/05/2024
Publicado em: 30/06/2024

Received on April 11th, 2023
Accepted on May 12th, 2024
Published on June, 30th, 2024

Contribuições no Artigo: Os(a) autores(a) foram responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito; e aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(a) autores(a) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Garcia, B., Lorenzetti, L., & Zanlorenzi, M. A. (2024). Entre fios e nós: tecendo uma rede de saberes e conhecimentos em uma escola da ilha. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 9, e15729.

ABNT

GARCIA, B., LORENZETTI, L.; ZANLORENZI, M. A. Entre fios e nós: tecendo uma rede de saberes e conhecimentos em uma escola da ilha. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 9, e15729, 2024.