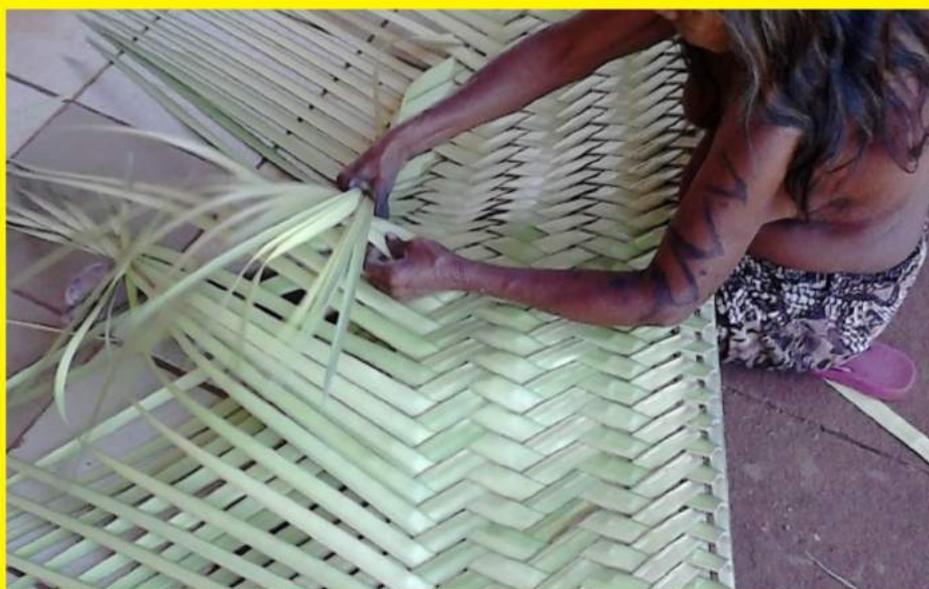


Revista Brasileira de Educação do Campo

The Brazilian Scientific Journal of Rural Education
(Countryside)

Volume 1, Número 2, Julho/Dezembro 2016



ISSN: 2525-4863

2016





REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS TOCANTINÓPOLIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO COM
HABILITAÇÃO EM ARTES E MÚSICA

V. 1, N. 2, JUL./DEZ. 2016

ISSN: 2525-4863



REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
RBE C

THE BRAZILIAN SCIENTIFIC JOURNAL OF RURAL
EDUCATION (Countryside)

Expediente / Masthead

Reitora / Rector of the University
Prof.ª. Dra. Isabel Cristina Auler Pereira

Vice-Reitor / Vice- Rector
Prof. Dr. Luis Eduardo Bovolato

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação / Research and PostGraduate Pro-Rector
Prof. Dr. Raphael Sanzio Pimenta

Pró-Reitor de Administração e Finanças / Administration and Finance Pro-Rector
Prof. Me. Jaasiel Nascimento Lima

Pró-reitor de Assuntos Estudantis e Comunitários / Student and Community Issues Pro-Rector
Prof. Dr. Kherley Caxias Batista Barbosa

Pró-reitor de Avaliação e Planejamento / Evaluation and Planning Pro-Rector
Prof. Dr. Eduardo Andrea Lemus Erasmo

Pró-reitora de Graduação / Graduation Pro-Rector
Prof. Dra. Vânia Maria de Araújo Passos

Pró-reitora de Extensão e Cultura / Extension and Culture Pro-Rector
Prof. Me. Maria Santana Ferreira Milhomem

Pró-reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas / People Management Pro-Rector
Prof. Me. Érica Lissandra Bertolossi Dantas

Diretora do Câmpus de Tocantinópolis / Chief Campus Tocantinópolis
Prof. Dra. Francisca Rodrigues Lopes

Coordenador do curso de Educação do Campo, campus de Tocantinópolis / Coordinator Course Rural Education Campus Tocantinópolis
Prof. Dr. Maciel Cover

[PT] Revista Brasileira de Educação do Campo
Periodicidade semestral
Universidade Federal do Tocantins, campus Tocantinópolis
Avenida Nossa Senhora de Fátima, n. 1588, 77.900-000 – Centro,
Tocantinópolis - TO
Coordenação do Curso de Educação do Campo com Habilitação em
Artes e Música
Telefones de contato: (63) 3471-6020 / 3471-6037
E-mails: educacaocampotoc@uft.edu.br
rbec@uft.edu.br
Site da revista: <https://sistemas2.uft.edu.br:8004/index.php/campo>
Editoração da revista: Gustavo Cunha de Araújo

[EN] Brazilian Scientific Journal of Rural Education (Countryside)
Publication frequency: biannual
Federal University of Tocantins, Tocantinópolis, Brazil
Avenue Nossa Senhora de Fátima, n. 1588, 77.900-000
Tocantinópolis - TO
Course of Rural Education (countryside) with qualification in Arts
and Music
Contacts: +55(63) 3471-6020 / 3471-6037
E-mails: educacaocampotoc@uft.edu.br
rbec@uft.edu.br
Journal website:
<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/index>
Graphic Design Journal: Gustavo Cunha de Araújo

Revista Brasileira de Educação do Campo, v. 1, n. 2, 465 p., jul./dez. 2016.

Dados Internacionais de Catalogação na publicação Biblioteca do Campus de Tocantinópolis, Tocantins – TO

R454 Revista Brasileira de Educação do Campo / publicação do Departamento de Educação do Campo, Curso Educação do Campo com Habilitação em Artes e Música, Universidade Federal do Tocantins, Campus de Tocantinópolis. - v. 1, n. 2 (jul. / dez. 2016). - Tocantinópolis (TO), 2016.

Semestral
ISSN: 2525 – 4863
Editoração: Gustavo Cunha de Araújo

1. Educação do Campo. 2. Pedagogia da Altemância. 3. Movimentos Sociais. 4. Artes e Música. 5. Educação. I. Título.

CDD 370.11

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Equipe Editorial / Editorial Board

EDITOR CHEFE / EDITOR IN CHIEF

Gustavo Cunha de Araújo

EDITOR ASSISTENTE / EDITORIAL ASSISTANT

Cícero da Silva

EDITORES ASSOCIADOS INTERNACIONAIS / INTERNATIONAL ASSOCIATE EDITORS

Beatrice Kabui Icheria – Universidade de Pretória,
África do Sul

Pere Puig Calvó – Universitat Internacional de
Catalunya, Espanha

CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL / INTERNATIONAL EDITORIAL STAFF

Carlos Manique – Universidade de Lisboa, Portugal

Daniel Schugurensky – Arizona State University,
Estados Unidos

Dušan Stamenković – University of Niš, Sérvia

Fernando Hernández – Universidade de Barcelona – UB,
Espanha

Inés Dussel – Departamento de Investigaciones
Educativas Del CINVESTAV-IPN, México

Jean-Louis Ichard – INFOCAP, França

Jordi González García – Universitat Internacional de
Catalunya, Espanha

Lídice Mesa Gómez – Universidade de Artemisa, Cuba

Luisa Isabel Rodriguez Bello – Universidad Pedagógica
Experimental Libertador, Venezuela

Manuel José Jacinto Sarmento Pereira – Universidade do
Minho, Portugal

Martina Paatela-Nieminen – University of Helsinki,
Finlândia

Roberto García-Marirrodiga – Universidad Internacional
de la Rioja, Espanha

SECRETÁRIO DA REVISTA / SECRETARY OF THE JOURNAL

Saulo Eglain Sá Menezes

REVISÃO / PROOFREADING OF THE JOURNAL

Cícero da Silva

Gustavo Cunha de Araújo

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA E PROJETO GRÁFICO DA REVISTA / DESKTOP PUBLISHING AND GRAPHIC DESIGN

Gustavo Cunha de Araújo

FOTO DA CAPA / COVER PHOTO JOURNAL

Gustavo Cunha de Araújo

VERSÕES ON-LINE / ONLINE VERSIONS:

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/index>

E-MAIL

rbec@uft.edu.br

CONSELHO EDITORIAL NACIONAL / NATIONAL EDITORIAL STAFF

Adelaide Ferreira Coutinho – UFMA

Agnaldo Rodrigues da Silva – UNEMAT

Analise de Jesus da Silva – UFMG

Anderson Fabrício Andrade Brasil – UFT

Cássia Ferreira Miranda – UFT

Cícero da Silva – UFT

Edson Caetano – UFMT

Fátima Costa de Lima – UDESC

Fernando José Martins – UNIOESTE

Geraldo Márcio Alves dos Santos – UFV

Gerda Margit Schutz Foerst – UFES

Helena Quirino Porto Aires – UFT

Idemar Vizolli – UFT

Ilma Ferreira Machado – UNEMAT

Janete Maria Lins de Azevedo – UFPE

João Batista Pereira de Queiroz – UnB

José Jarbas Pinheiro Ruas Júnior – UFT

Juliana Chioca Ipolito – UFT

Kaé Stoll Colvero – UFT

Klivia Cassia Freitas de Sousa – UFT

Leon de Paula – UFT

Lília Neves Gonçalves – UFU

Lourdes Helena da Silva – UFV

Maria de Lourdes Bernartt – UTFPR

Maciel Cover – UFT

Mara Pereira da Silva – UFT

Marco Aurélio Gomes de Oliveira – UFT

Mário Borges Netto – UFT

Marcus Facchin Bonilla – UFT

Michèle Sato – UFMT

Miguel González Arroyo – UFMG

Mônica Castagna Molina – UnB

Natascha Eugêncina Janata – UFSC

Neusa Maria Dal Ri – UNESP

Rafael Litvin Villas-Boas – UnB

Ribamar Ribeiro Júnior – IFPA

Rogério Omar Caliari – IFES

Rosa Ana Gubert – UFT

Salomão Antônio Mufarrej Hage – UFPA

Sidinei Esteves de Oliveira de Jesus – UFT

Sônia Maria dos Santos – UFU

Sérgio Botton Barcellos – UFPel

Wilson José Soares – IFMT

Rosa Ana Gubert – UFT

Sidinei Esteves de Oliveira – UFT

Tereza Mara Franzoni – UDESC

Ubiratan Francisco de Oliveira – UFT

Wilson José Soares – IFMT

[PT] FOCO, ESCOPO E MISSÃO

A Revista Brasileira de Educação do Campo, de periodicidade semestral, publica Artigos originais resultantes de pesquisas teóricas e/ou empíricas, Dossiês Temáticos, Ensaio e Resenhas de temas vinculados à Educação do Campo sob diferentes campos da pesquisa, como: História da Educação do Campo; Movimentos Sociais; Políticas Públicas; Jovens e Adultos do Campo; Formação e Docência; Povos Indígenas e Educação; Didática e Práticas Pedagógicas em Artes e Música; Arte na Educação do Campo; Interculturalidade na Educação do Campo; Pedagogia da Alternância; Questão Agrária e Campesinato.

A Revista tem como missão ser um veículo de comunicação científica que fomente importantes debates no campo educacional, principalmente na área da Educação do Campo, de pesquisadores brasileiros e estrangeiros mestres e doutores, além de estudantes acompanhados de seus respectivos orientadores (titulação mínima de doutor), para o avanço científico da área e para a produção de conhecimento.

A Revista Brasileira de Educação do Campo é uma publicação semestral do Departamento de Educação do Campo, curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Artes e Música, da Universidade Federal do Tocantins, campus de Tocantinópolis. Publica textos em português, espanhol e inglês. A revista recebe os manuscritos em fluxo contínuo. É um periódico científico de acesso aberto e gratuito, sem taxas de submissão e de publicação dos textos submetidos à Revista.

[EN] AIMS & SCOPE

The Brazilian Scientific Journal of Rural Education (Countryside Education), biannual publication, publishes original articles resulting from theoretical and/or empirical research thematic, essays and reviews of topics related to the Rural Education (Countryside Education) in different fields of research, such as the Rural Education (Countryside Education) History; Social Movements; Public Policies; Indigenous Peoples and Education; Teacher Training; Youth and Adult Rural Education (Countryside Education); Didactic and Pedagogical Practices in Arts and Music; Art in Rural Education (Countryside Education); Interculturalism in Rural Education (Countryside Education); Pedagogy of Alternation; Land Reform and Peasantry.

The Scientific Journal's mission is to be a qualified scientific communication instrument that fosters important debates in the educational field, especially in the Rural Education (Countryside Education) area of Brazilians and foreign Masters and PhD researchers and students accompanied by their mentors (minimum Doctor title required), for scientific progress in the field and for producing knowledge.

The Brazilian Scientific Journal of Rural Education (Countryside Education) is a biannual publication of the Department of Rural Education (Countryside Education), Bachelor course of Rural Education (Countryside Education) and specialization course in Arts and Music of the Federal University of Tocantins, Tocantinópolis city. It publishes papers in Portuguese, Spanish and English. The journal receives manuscripts in continuous flow. It is an open access Scientific Journal. *No charges - no fees - of manuscript submission and publication - no APCs.*

[SP] TEMÁTICA Y ALCANCE

La Revista Brasileña de la Educación Rural (Educação do Campo), dos veces al año, publica artículos originales resultantes de teóricos y / o archivos temáticos de investigación empírica, ensayos y reseñas de temas relacionados con el campo de la educación rural en diferentes campos de la investigación, tales como: Historia de la Educación Rural (campo); Los Movimientos Sociales; Políticas Públicas; Pueblos Indígenas y la Educación; Formación del Profesorado; la Jóvenes y Adultos Campo; Didácticos y Pedagógicos Prácticas en Artes y Música; Arte en la Educación Rural; Interculturalidad en Educación Rural; Pedagogía de la Alternancia; Cuestión Agraria y Campesinado.

La misión de la revista es ser un instrumento de calidad de la comunicación científica que promueve debates importantes en el campo de la educación, sobre todo en el ámbito de la Educación Rural de los brasileños y extranjeros maestros e investigadores de doctorado y estudiantes acompañados por sus tutores (titulación mínima doctor), para el progreso científico en el campo y para la producción de conocimiento.

La Revista Brasileña de la Educación Rural (Educação do Campo) es una publicación semestral del Departamento de Educación Rural, Licenciatura en Educación Rural con especialización en Artes y Música de la Universidad Federal de Tocantins, campus Tocantinópolis. Publica textos en portugués, español e Inglés. La revista recibe manuscritos en continuamente. Es una revista científica abierta y libre, sin pagos de tasas de presentación y publicación de los textos presentados en la revista.

INDEXADA EM / INDEXED IN

Crossref

<http://search.crossref.org/?q=Revista+Brasileira+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+do+Campo>

DOAJ

https://doaj.org/toc/2525-4863?source=%7B%22query%22%3A%7B%22filtered%22%3A%7B%22filter%22%3A%7B%22bool%22%3A%7B%22must%22%3A%5B%7B%22term%22%3A%7B%22index.issn.exact%22%3A%22525-4863%22%7D%7D%2C%7B%22term%22%3A%7B%22_type%22%3A%22article%22%7D%7D%5D%7D%7D%2C%22query%22%3A%7B%22match_all%22%3A%7B%7D%7D%7D%7D%2C%22from%22%3A0%2C%22size%22%3A100%7D

Sumários.Org

<http://www.sumarios.org/revistas/revista-brasileira-de-educa%C3%A7%C3%A3o-do-campo>

Latindex

<http://www.latindex.org/latindex/ficha?folio=25817>

Diadorim

<http://diadorim.ibict.br/handle/1/1283>

Google Acadêmico (Google Scholar)

<https://scholar.google.com.br/citations?user=PEWZXNYAAAAJ&hl=pt-BR>

EZ3/Eletronic Journals Library

http://rzblx1.uni-regensburg.de/ezeit/searchres.phtml?bibid=AAAA&colors=7&lang=en&jq_type1=KT&jq_term1=&jq_bool2=AND&jq_type2=IS&jq_term2=2525-4863&jq_bool3=AND&jq_type3=PU&jq_term3=&hits_per_page=50&search_journal=Start+Search

MIAR (Universitat de Barcelona)

<http://miar.ub.edu/issn/2525-4863>

Actualidad Iberoamericana (Indice Internacional de Revistas)

http://www.citrevistas.cl/actualidad/b2b_g8.htm

PKP (Public Knowledge Project)

<http://index.pkp.sfu.ca/index.php/browse/index/262>

Dataverse Harvard

<https://dataverse.harvard.edu/dataverse/educampo>

WorldCat (OCLC)

https://www.worldcat.org/title/revista-brasileira-de-educacao-do-campo-rbec-rbec/oclc/957360960?referer=list_view

Zenodo

<https://zenodo.org/record/61583>

Mendeley

<https://www.mendeley.com/profiles/revista-brasileira-de-educacao-do-campo/>

Academia.Edu

<https://uft.academia.edu/RevistaBrasileiradeEduca%C3%A7%C3%A3odoCampo>

AcademicKeys

http://humanities.academickeys.com/jour_main.php

JournalTOCs

http://www.journaltoocs.ac.uk/index.php?action=browse&subAction=pub&publisherID=2716&journalID=36857&page=1&userQueryID=1161&sort=&local_page=1&sortBy=&sortByCol=1

CiteULike

<http://www.citeulike.org/user/rbec>

LIVIVO (ID=1002342)

<https://www.livivo.de/?FS-ID=1002342>

Zeitschriftendatenbank (ZDB) (2866207-6)

<http://beta.zdb-opac.de/zdb/list.xhtml?t=2866207-6&key=all>

ZDB OPAC (2866207-6)

<http://dispatch.opac.d-nb.de/DB=1,1/SRT=YOP/LNG=DU/CMD?ACT=SRCHA&IKT=8506&TRM=2866207-6>

E-Lis (Repository E-Prints in Library & Information Science)

<http://eprints.rclis.org/29951/>

ResearchH - Directorio de Revistas (Journals & Authors)

<http://www.journalsandauthors.com/humanidades.html>

BASE

<https://www.base-search.net/Search/Results?lookfor=https%3A%2F%2Fsistemas.uft.edu.br/periodicos%3A8004%2Findex.php%2Fcampo&l=de&refid=dcsuggeste>

OpenAIRE

https://www.openaire.eu/search/publication?articleId=od_____2659:4c34d028a9524c59dde12e58d51785c5

Livre (Revistas de Livre Acesso)

<http://www.cnen.gov.br/centro-de-informacoes-nucleares/livre>

Research Bib (Academic Resource Index)

<http://journalseeker.researchbib.com/view/issn/2525-4863>

Scilit (The Scientific Literature Database)

<http://www.scilit.net/journals/540953>

Science Library Index

<http://www.scinli.com/index.php/sub-directory/submission-view/732>

SUMÁRIO / CONTENTS

Expediente / Masthead

***Editorial*..... 171**

Cícero da Silva; Gustavo Cunha de Araújo
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p171>

Artigos / Articles / Artículos

Da Educação Rural à Educação do Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática 177

Maria Lemos Costa; Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p177>

Pronera no Sertão Mineiro Goiano: Reflexões sobre emancipação social e Educação do Campo 204

Maria da Conceição da Silva Freitas; Cláudia Valéria de Assis Dansa; Joice Marielle da Costa Moreira
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p204>

Educação do campo, experiência e formação docente numa perspectiva política emancipadora..... 231

Raimunda Pereira da Silva; Ivânia Paula Freitas de Souza Sena
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p231>

Discutindo articulações entre ensino de Ciências e Educação do Campo através da análise dos cadernos 255

Eril Medeiros da Fonseca; Crisna Daniela Krause Bierhalz
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p255>

Licenciatura em Educação do Campo: Intencionalidades da formação docente no Marajó 279

Eliane Miranda Costa
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p279>

Reflexões sobre a Pedagogia Paulo Freire com os alunos de Pedagogia da Terra 299

Mariana Cunha Pereira; Francisco Hudson da Cunha Lustosa
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p299>

O conhecimento sobre o lazer no curso de Licenciatura em Educação Física da UNEB campus/DCH IV e a especificidade da Educação do Campo 318

Cristóvão da Cruz Santos; Amália Catharina Santos Cruz
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p318>

Escola do campo: uma visão dos jovens sobre as aulas de Biologia de uma comunidade rural no município de Cunha/SP 344

Juliana Souza de Oliveira; Tatiana Souza de Camargo; Ramofly Bicalho dos Santos
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p344>

El Sistema Educativo Cubano y su carácter inclusivo 364

Lídice Mesa Gómez

<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p364>

Desvelando cercas: um olhar sobre a Educação do Campo no Sudeste do Tocantins 381

Thiago Ferreira dos Santos; Idemar Vizolli; Adriana Demite Stephani

<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p381>

Práticas pedagógicas: interações, desafios e possibilidades no cotidiano de uma Escola Família Agrícola 402

Andrêssa Paula Fadini de Sousa; Rita Márcia Vaz de Mello; João Assis Rodrigues

<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p402>

Contribuição da Casa Rural Familiar para a permanência da família no campo: o caso de Realeza/PR 428

Ronaldo Aurélio Gimenes Garcia; Eloir Angelo Barbacovi

<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p428>

Educação infantil do campo: um estudo no município de Chopinzinho/PR 453

Marta Regina Coppe; Jurema de Fátima Knopf

<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p453>

Diálogos com a Educação do Campo: o livro didático em questão 476

Márcio da Costa Berbat; Gabriela de Carvalho Feijó

<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p476>

Pedagogia da Alternância nas produções acadêmicas no Brasil (2007-2013) 495

Glaucia Maria Ferrari; Oseias Soares Ferreira

<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p495>

Compreendendo os movimentos sociais do campo e o MST: projeto educativo 524

Janaína Santana da Costa; Edson Caetano

<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p524>

Por uma Educomunicação Ciberpopular: Ativismo e Diálogo nas Mídias Digitais 550

Rafael Duarte Oliveira Venâncio

<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p550>

Os desafios de educação em Moçambique em relação à questão agrária e agrícola 572

Ernesto Jorge Macaringue

<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p572>

School based factors affecting learning of Kenyan sign language in primary schools for hearing impaired in Embu and Isiolo counties, Kenya 584

Samuel Muthomi Rwaimba

<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p584>

Política Editorial / Editorial Policy

Diretrizes e Normas para Publicação / Guidelines and Instructions for Authors

Nominata de Avaliadores e Pareceristas / Reviewers and Referees 2016

Revista Completa / Full Journal

Editorial

Cícero da Silva¹, Gustavo Cunha de Araujo²

¹Universidade Federal do Tocantins - UFT, Departamento de Educação do Campo, Avenida Nossa Senhora de Fátima, 1588, Tocantinópolis, Brasil. rbec@uft.edu.br. ²Universidade Federal do Tocantins - UFT.

Apresentamos aos nossos leitores o volume 1, n. 2, da *Revista Brasileira de Educação do Campo – RBEC*, ISSN 2525-4863, DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863>, periódico do Departamento de Educação do Campo, da Universidade Federal do Tocantins, *campus* de Tocantinópolis. Esta edição traz 19 artigos dos recebidos no período de submissão, de julho a outubro de 2016 e, alguns, recebidos no primeiro semestre. Considerando o escopo da revista e a política editorial, 2 artigos discutem a perspectiva epistemológica da Educação do Campo e suas interfaces, 6 focalizam a Formação de professores nas Licenciaturas em Educação do Campo, 3 tratam de experiências formativas de camponeses em escolas do campo na perspectiva da Pedagogia da Alternância, 2 focalizam Material didático da Educação do Campo, 3 discutem Movimentos Sociais, Educação do Campo e Questões agrárias, 2 estabelecem relação entre sistema educativo e inclusão social e 1 trata de Cultura Popular e interfaces com a educação. Destacamos neste número a presença de pesquisadores de Cuba, Quênia e Moçambique, sendo publicados um artigo em Espanhol, um em Inglês e outro em Português.

Na tentativa de ressaltar a importância da concepção de Educação do Campo e sua interface com o escopo da RBEC, iniciamos nossa apresentação do volume com o artigo “**Da Educação Rural à Educação do Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática**”, das autoras Costa e Cabral, ambas da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Numa perspectiva teórica, interpretativa e crítica, as autoras discutem concepções de Educação Rural e de Educação do Campo. O estudo parte da seguinte questão: como se dá a superação do paradigma epistemológico de concepção de Educação Rural para a concepção de Educação do Campo? A pesquisa mostra que os princípios circundantes da Educação Rural diferem dos princípios da Educação do Campo. O primeiro, é baseado no pensamento latifundiário; enquanto o outro surge nas lutas sociais, portanto, constituem paradigmas opostos. A investigação revela ainda a emergência da construção de proposta teórica e metodológica a partir dos paradigmas epistemológicos para Educação do Campo, pensada, articulada e planejada com a participação dos povos do campo, tendo-os como protagonistas.

Em “**Pronera no Sertão Mineiro Goiano: reflexões sobre emancipação social e Educação do Campo**”, elaborado por Freitas, Dansa e Moreira, todas pesquisadoras da Universidade de Brasília (UnB), as autoras apresentam reflexões a respeito de uma experiência de Educação de Jovens e Adultos vinculada ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), no Sertão Mineiro Goiano, no período de 2012 a 2014. A pesquisa foi norteada pela questão: Como desenvolver projeto pedagógico para atender

sujeitos do campo com suas demandas específicas numa perspectiva emancipatória? Os resultados apontam o rompimento com resistências da educação tradicional via atividades participativas cuidadosamente elaboradas pelos educadores; sistematização interdisciplinar de conceitos integradores como identidade e territorialidade; conquista da autonomia no cotidiano pelos alfabetizados. As autoras destacam que os aportes teóricos da Educação do Campo trouxeram novas abordagens teórico-metodológicas para o atendimento às demandas educacionais dos sujeitos excluídos, neste caso, os camponeses.

O terceiro artigo, intitulado “**Educação do campo, experiência e formação docente numa perspectiva política emancipadora**”, é uma colaboração de Silva e Sena, ambas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). O estudo traz reflexões acerca da docência no campo e seus desafios, e foi desenvolvido em duas escolas multisseriadas do campo de dois municípios da Bahia, sendo fruto de uma pesquisa participante desenvolvida em um período de dois anos de PIBID/CAPES/UNEB e no Estágio dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As autoras pontuam os problemas enfrentados por estas instituições de ensino, a esperança de mudança de vida que as comunidades depositam na escola, enfatizando que a Educação do Campo pode modificar a realidade local. Destacam ainda que são grandes os desafios que envolvem a oferta da educação *no* campo e a necessária construção de uma visão política em torno da educação, da escola e da docência. Na formação docente, Estágio e PIBID são experiências distintas, complementares e uma pode qualificar a outra.

Na sequência, apresentamos o artigo “**Discutindo articulações entre ensino de Ciências e Educação do Campo através da análise dos cadernos**”, de autoria de Fonseca e Bierhalz, da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). O objetivo do trabalho é investigar as relações entre contexto sócio-político-econômico e cultural do campo com os conteúdos de Ciências apresentados nos cadernos dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola do campo, municipal e nucleada de Dom Pedrito-RS. A pesquisa caracterizou-se como qualitativa, explicativa e documental. Os resultados do estudo mostraram que os conteúdos de Ciências são trabalhados de forma mecânica, seguindo-se a sequência definida no livro didático. Além disso, não se evidenciou nenhuma relação entre os conteúdos de Ciências e o contexto local, mesmo com possibilidades evidentes, tais como o Bioma Pampa, plantas e animais típicos da região da Campanha do Rio Grande do Sul.

Em “**Licenciatura em Educação do Campo: intencionalidades da formação docente no Marajó**”, elaborado por Costa, vinculada à Universidade Federal do Pará e à Secretaria de Estado de Educação do Pará (UFPA/SEDUC-PA), a autora investiga a intencionalidade da formação inicial promovida pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo no âmbito do Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Pará (IFPA). A pesquisa é caracterizada como estudo de caso, tendo como instrumentos de coleta e análise de dados: entrevista semiestruturada, observação estruturada, questionário fechado, análise de documentos e a análise de conteúdos. Os resultados possibilitaram identificar que, a conquista de novas escolas, não apenas de uma nova estrutura física, mas de um espaço aberto ao diálogo e ao debate, constitui uma das intenções da formação. A licenciatura representa um importante instrumento na luta por políticas que possibilitem a expansão da rede de escolas públicas, de modo a ampliar a oferta da educação básica aos povos do campo.

Já o artigo “**Reflexões sobre a Pedagogia Paulo Freire com os alunos de Pedagogia da Terra**” é uma contribuição de Pereira e Lustosa, ambos da Universidade Federal de Goiás (UFG). Esse trabalho é resultado de experiências dos autores na disciplina intitulada Núcleo Livre, proposta ao curso Pedagogia da Terra, realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, entre os anos 2007 a 2011. O objetivo do artigo é mostrar como se desenvolveram as aulas e o debate que se gerou sobre as ideias de Paulo Freire e a interpretação dos movimentos sociais do campo sobre o pensamento freiriano. Integraram a pesquisa cerca de vinte e três alunos e os debates foram documentados por meio

de imagens e diário de campo das atividades realizadas. De acordo com os resultados, os autores concluem que há um hiato entre as reflexões de Freire e o que os alunos vão construindo como palavra de ordem. Também há muito a ser aprendido e interpretado para que tenhamos uma ação política consciente e efetiva.

No sétimo artigo, intitulado **“O conhecimento sobre o lazer no curso de Licenciatura em Educação Física da UNEB campus/DCH IV e a especificidade da Educação do Campo”**, dos autores Santos e Cruz, ambos da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), o objetivo é analisar como vem sendo desenvolvida a formação de professores de Educação Física para atuarem nas escolas do campo, considerando o conhecimento sobre o Lazer. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa. Tem como base o materialismo histórico-dialético, na perspectiva Marxista. Conforme os autores, os resultados mostraram que uma formação de professores de Educação Física para atuar em escolas situadas na cidade e no campo poderá contribuir para quebrar a polarização cidade-campo. Quanto ao lazer, foi evidenciado o quanto estamos perdendo cada vez mais ou deixando de exigir o que é nosso por direito.

Em **“Escola do campo: uma visão dos jovens sobre as aulas de Biologia de uma comunidade rural no município de Cunha/SP”**, elaborado por Oliveira, Camargo e Santos, todos vinculados à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), o objetivo da pesquisa é compreender, através do olhar dos jovens filhos de agricultores familiares agroecológicos, as relações (in)existentes entre as aulas de Biologia de escolas localizadas em zona rural de um município do interior paulista e os assuntos cotidianos dos alunos e suas famílias. Os dados foram gerados por meio de entrevistas orais semiestruturadas, sendo os entrevistados: dois jovens do Ensino Médio e um do nono ano do Ensino Fundamental, que relataram um pouco do dia-a-dia na escola, principalmente nas aulas de Biologia. Também foram entrevistados dois familiares dos alunos (integrantes de um grupo de agricultores agroecológicos), os quais falaram a respeito de seu trabalho e o cotidiano junto a seus filhos. Os resultados da pesquisa revelaram que, apesar de o estudante do campo vivenciar muito de perto a produção orgânica de alimentos, através do dia-a-dia com os seus pais, eles ainda têm dificuldades de enxergar oportunidades de crescimento profissional no campo e estas questões aparentam ter pouco espaço de debate em sala de aula. As análises corroboraram a importância política do desenvolvimento de ações em Educação do Campo, que busquem, ao mesmo tempo, valorizar o mundo rural como espaço de vida e que promovam o desenvolvimento sustentável nesses espaços, como uma forma estratégica de enfrentar a progressiva migração dos jovens para atividades externas à agricultura.

O artigo intitulado **“El Sistema Educativo Cubano y su carácter inclusivo”**, elaborado pela pesquisadora Gómez (Universidade de Artemisa, Cuba), fruto da conferência ministrada durante o I Congresso Internacional de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins, em agosto de 2016, apresenta um breve e relevante panorama da educação cubana. Tem o fito de caracterizar o sistema educacional de Cuba a partir de uma perspectiva inclusiva, ao abordar a educação primária, superior e algumas particularidades no que se refere ao setor rural desse país, o que vem dialogar proficuamente com a RBEC. São apresentados dados gerais estatísticos de Cuba e da província de Artemisa a título de exemplo, destacando que o sistema educacional cubano garante a igualdade de oportunidades para os alunos a continuar os seus estudos em diferentes níveis, independentemente dos contextos urbanos e rurais em que a formação é desenvolvida

“Desvelando cercas: um olhar sobre a Educação do Campo no Sudeste do Tocantins”, dos autores Santos, Vizolli e Stephani, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), socializa uma pesquisa desenvolvida em escolas rurais no contexto tocantinense. Alguns dos resultados dessa investigação evidenciam as condições precárias de atendimento educacional às populações que vivem no e do campo nas regiões estudadas, mesmo ante a

ampliação das políticas públicas voltadas ao atendimento dos camponeses. Tais resultados evidenciam e reforçam a necessidade de se ampliar estudos e pesquisas sobre a Educação do Campo no Brasil.

Ainda na perspectiva de pesquisas desenvolvidas em escolas rurais, os autores Sousa, do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), Mello, da Universidade Federal de Viçosa (UFV) e Rodrigues, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) no artigo "**Práticas pedagógicas: interações, desafios e possibilidades no cotidiano de uma Escola Família Agrícola**", apresentam análises das práticas pedagógicas estruturadas pelos Monitores/as que trabalham com o Ensino Médio/Técnico de uma Escola Família Agrícola (EFA). O objetivo da investigação é pontuar, a partir dos dados coletados no campo de pesquisa, desafios e confrontos vivenciados no cotidiano dos espaços escolares, cujo projeto educativo se fundamenta na Pedagogia da Alternância. Os autores constataram que são muitos os fatores que interferem no fazer pedagógico dos Monitores/as, os quais reconhecem no contexto educativo a inserção de aspectos políticos, sociais, culturais, religiosos, econômicos e a influência destes na organização das práticas pedagógicas.

A Pedagogia da Alternância também é discutida no artigo "**Contribuição da Casa Rural Familiar para a permanência da família no campo: o caso de Realeza/PR**", dos autores Garcia e Barbacovi, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) que, por meio de um estudo de caso, buscaram analisar qual a contribuição dada pela Casa Familiar Rural de Realeza (CFR) junto à agricultura familiar e a compreender, a partir da Pedagogia da Alternância, a realidade das famílias do meio rural do contexto pesquisado. Esses pesquisadores verificaram que a realidade da CFR de Realeza não dialoga com os pensadores da Alternância, pois, dentre outros fatores, a CFR não deixa claro os Instrumentos Pedagógicos da PA utilizados. Nesse sentido, os autores entendem que isso ocorre devido à dependência do Estado e a alta rotatividade dos que ali exercem sua profissão.

A partir de uma pesquisa teórica realizada no Estado do Paraná, as autoras Coppe, da Prefeitura Municipal de Chopinzinho-PR (PMC) e Knopf, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), no artigo "**Educação infantil do campo: um estudo no município de Chopinzinho/PR**" analisam a implementação da legislação que orienta a Educação Infantil do Campo no locus investigado e o atendimento às crianças na Escola Rural Municipal Mário Bettega, do Estado do Paraná. A pesquisa demonstrou que a escola pesquisada desconsidera a concepção de educação e escola do campo, tanto no que se refere ao Projeto Político Pedagógico da escola, quanto na organização do ensino dessa instituição escolar. Para as pesquisadoras, essas contradições evidenciam os limites do Estado burguês que, segundo elas, incorpora as reivindicações da sociedade no plano formal e não as cumpre efetivamente na realidade.

Um importante material didático é ressaltado neste número na RBEC: o livro didático, analisado no estudo "**Diálogos com a Educação do Campo: o livro didático em questão**", dos autores Berbat e Feijó, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). A Educação do Campo aqui é analisada a partir das lutas dos movimentos sociais do campo em favor de uma escola que favoreça a identidade e conquista de direitos do homem camponês, em consonância com o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo). Os resultados da pesquisa possibilitaram aos autores afirmarem que, apesar de o PNLD Campo ter como objetivo distribuir obras que atendam a especificidade do campo, algumas livros didáticos analisadas no contexto pesquisado não consideram a organização multisseriada da escola, nem se relacionam com a realidade camponesa, bem como com as formas de reprodução da existência, de lutas, identidade e cultura do povo camponês.

Um estado da arte sobre a Pedagogia da Alternância no Brasil foi realizado pelos autores Ferrari, vinculada ao Instituto Federal do Espírito e Universidade Federal Fluminense (IFES/UFF) e Ferreira, do Instituto Federal do Amapá e da Universidade Estadual de

Campinas (IFAP/UNICAMP), relatado no artigo **“Pedagogia da Alternância nas produções acadêmicas no Brasil (2007-2013)”**. Foram selecionados nesta pesquisa 73 trabalhos, dos quais 63 são dissertações de mestrado e 10 teses de doutorado. De acordo com os autores, os dados comprovaram uma concentração significativa dessa produção acadêmica em instituições da região Sudeste. Corrobora a relação da Pedagogia da Alternância com a Educação do Campo e demonstra a crescente adoção da Alternância em contextos educativos e escolares, com destaques para os Institutos Federais de Ciência e Tecnologia, Universidades Federais e, sua articulação com a Educação de Jovens e Adultos.

Os Movimentos Sociais são destacados por Costa, vinculada a Universidade Federal do Tocantins (UFT) e Caetano, pesquisador da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). O artigo intitulado **“Compreendendo os movimentos sociais do campo e o MST: projeto educativo”** reforça a discussão sobre práticas da educação do e no campo como possibilidade de provocar emancipação de seus sujeitos mediante as práxis educativas escolares. O objetivo central da pesquisa visa compreender, interpretar e narrar *“A emancipação como inédito-viável no projeto da educação do campo”*. Os pesquisadores identificaram que o MST qualifica o pensamento freireano ao contemporaneizar a resistência da luta do oprimido nas muitas marchas que a escola pesquisada promove.

Em diálogo com a Educação Popular e com teóricos como Paulo Freire e Habermas, o artigo **“Por uma Educomunicação Ciberpopular: Ativismo e Diálogo nas Mídias Digitais”**, de autoria do pesquisador Venâncio, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), faz um pertinente diálogo da cultura popular com as mídias contemporâneas, ao analisar espaços para a atuação da educomunicação em uma cultura popular mediada pelo digital popular, o que o autor vai denominar de uma cultura ciberpopular. O objetivo do pesquisador é mostrar como esse cenário pode proporcionar uma educomunicação dialógica e alternativa a partir da constatação da condição dupla do conceito de massificação, bem como da reflexão proporcionada pela educação dialógica freireana e os quatro modelos de ação refletidos a partir da divisão habermasiana de Sistema e Mundo da Vida.

Outro artigo internacional deste número que veio para contribuir com o debate sobre a Educação do Campo, salienta as questões agrárias e agrícolas no contexto africano. Trata-se do trabalho: **“Os desafios de educação em Moçambique em relação à questão agrária e agrícola”**, de autoria de Macaringue, da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), de Moçambique e, também, pesquisador vinculado a Universidade Federal de Goiás (UFG). O autor relata que, em Moçambique, esse debate é pouco massificado e, desde que o país se tornou independente, há mais de 40 anos, ainda não se conseguiu passar do discurso à prática sobre a importância que se dá em relação à agricultura para o povo moçambicano.

O estudo que fecha este número da RBEC intitulado **“School based factors affecting learning of Kenyan sign language in primary schools for hearing impaired in Embu and Isiolo counties, Kenya”**, do pesquisador queniano Samuel (Kenyatta University), aborda uma pesquisa acadêmica voltada para a inclusão, desenvolvida sobre os fatores escolares que afetam a aprendizagem de Língua de Sinais Queniana nas escolas primárias para os alunos com deficiência auditiva nos municípios de Embu e Isiolo, no interior do Quênia. Assim como os demais artigos publicados neste número da RBEC, este estudo contribui para ampliar o diálogo entre a Educação do Campo com outras áreas da educação, com destaque para a inclusão, tema bastante pertinente no debate acadêmico, importante para a produção e socialização de conhecimento científico na área.

Os artigos reunidos neste número reafirmam o caráter relevante da pesquisa científica no Brasil no que concerne a Educação do Campo, a partir da diversidade de temas abordados e das instituições as quais os autores(as) estão vinculados. São temas que, embora sejam produzidos em diferentes contextos nacionais e internacionais em diálogo com diferentes áreas, corroboram proficuamente a produção de conhecimento em educação, além

de ressaltar a necessidade de se ampliar pesquisas que possam contribuir para o avanço da ciência e, conseqüentemente, para a Pós-Graduação Brasileira.

Gostaríamos de agradecer, novamente, aos(as) autores(as) dos artigos, bem como aos pareceristas e avaliadores *ad hoc* da *Revista Brasileira de Educação do Campo* pelo trabalho realizado e emissão de pareceres neste número e ao longo do ano de 2016.

Desejamos a todos e a todas boas leituras!

Como citar este editorial / How to cite this editorial

APA:

Silva, C., & Araújo, G. C. (2016). Editorial. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 1(2), 171-176.

ABNT:

SILVA, C., & ARAÚJO, G. C. Editorial. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 1, n. 2, p. 171-176, 2016.

Da Educação Rural à Educação do Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática

Maria Lemos Costa¹, Carmen Lúcia de Oliveira Cabral²

¹Universidade Federal do Piauí - UFPI. Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação. Campus Universitário Ministro Petrônio Portella. Teresina - PI. Brasil. marialc08@yahoo.com.br.

²Universidade Federal do Piauí - UFPI

RESUMO. O presente trabalho investiga, numa perspectiva teórica, interpretativa e crítica, as concepções de Educação Rural e de Educação do Campo na luta de superação epistemológica, com ênfase nos paradigmas educativos postulados pelos movimentos sociais, caracterizando-os e refletindo sobre as propostas apresentadas na superação conceitual da realidade educacional do campo. O estudo partiu da questão: como se dá a superação do paradigma epistemológico de concepção de Educação Rural para a concepção de Educação do Campo? Compreende que os princípios circundantes da Educação Rural se diferem dos princípios da Educação do Campo desde sua criação. O primeiro, com base no pensamento latifundiário; enquanto o outro surge nas lutas sociais; portanto, constituem paradigmas opostos. A pesquisa evidencia a emergência da construção de proposta teórica e metodológica a partir dos paradigmas epistemológicos para Educação do Campo, pensada, articulada e planejada pelos povos do campo, tendo-os como protagonistas. Essa deve fornecer subsídios aos educadores do campo, para que contribuam com a educação alicerçada nos princípios da diversidade de ser e na igualdade de direito e de justiça social, na identidade dos sujeitos, possibilitando aos camponeses acesso à terra e à educação, bem como criando condições de vida sustentável.

Palavras-chave: Educação do Campo, Educação Rural, Paradigmas Epistemológicos.

From Rural Education to Peasant Education: an epistemological/paradigmatic overcoming struggle

ABSTRACT. This study investigates through a theoretical, interpretive and critical perspective the conceptions of Rural Education in and Peasant Education in the epistemological overcoming struggle, emphasizing the educational paradigm postulated by social movements, characterizing them and reflecting on the proposals presented in the conceptual overcoming from rural educational reality. The study started from the question: how is the overcoming of the epistemological paradigm of Rural Education conception to Peasant Education conception? It is understood that the surrounding principles of Rural Education differ from Peasant Education principles since its creation. The first one is based on landowner thought, while the other appears on the social fights, constituting opposing paradigms. The research highlights the emergence of the construction of a theoretical and methodological proposal from the epistemological paradigms for Peasant Education, designed, coordinated and planned by the people of the peasant, taking them as protagonists. This should provide subsidies to educators in the peasant to contribute with an education grounded in the principles of diversity of being, law equality, social justice and in the identity of the subjects, allowing peasants access to land and education, as well as creating conditions for a sustainable living.

Keywords: Peasant Education, Rural Education, Epistemological Paradigms.

Educación Rural a la Educación del Campo: una lucha para superar el paradigma/epistemológico

RESUMEN. El presente estudio investiga, en una perspectiva teórica, interpretativo y crítico, las concepciones de la Educación Rural y de la Educación del Campo en la lucha para superación epistemológico, con énfasis en los paradigmas educativos postulados por los movimientos sociales, que los caracterizan y reflejando sobre las propuestas formuladas en la superación del concepto de realidad educativa en el campo. El estudio se inició a partir de la pregunta: ¿cómo es la superación del paradigma epistemológico de la concepción de Educación Rural para el diseño de la Educación del Campo? Comprende que los principios en torno a la Educación Rural difieren de los principios de la Educación del Campo desde su creación. El primero, basado en el pensamiento terrateniente; mientras que el otro se plantea en las luchas sociales, por lo tanto, son paradigmas opuestos. La investigación pone de relieve la aparición de la construcción del enfoque teórico y metodológico de los paradigmas epistemológicos para la Educación del Campo, diseñado, coordinado y planificado por la gente del campo, tomándolos como protagonistas. Esto debería proporcionar subsidios a los educadores en el campo, para contribuir a la educación basada en los principios de la diversidad a ser y en la igualdad de derechos y de la justicia social, la identidad de los sujetos, permitiendo que los agricultores tengan acceso a la tierra y la educación, así como la creación de condiciones para una vida sostenible.

Palabras clave: Educación del Campo, Educación Rural, Paradigmas Epistemológicos.

Introdução

Ao discutirmos concepções de Educação Rural e de Educação do Campo na luta postulada pelos movimentos sociais, na superação epistemológica dos paradigmas educativos que expressam concepções conservadoras e impositivas de mundo e de ser humano, percebemos a forma como o conhecimento é construído e como estas concepções interferem no controle do processo educativo.

O modelo de educativo que subsidia a educação para os povos do campo distancia-se dos hábitos, das tradições, dos costumes, enfim, do modo de ser dessa realidade, e centra-se em bases que não fortalecem a sua cultura, vendo o campo apenas como espaço de produção e os camponeses como sujeitos desta produção, base que está fundamentada nos ideais do capitalismo que, por sua vez, negligencia o desenvolvimento humano.

Podemos mencionar o paradigma da Educação Rural que é oferecida aos camponeses na mesma modalidade da educação urbana, apenas como extensão, sem fazer nenhuma adaptação do ensino à cultura do meio rural, e, assim, estabelecendo-se, o que tem gerado lutas de resistência e também de afirmação dos povos do campo pela garantia da igualdade dos direitos e pela valorização das

diferenças. Lutas que têm resultado na construção coletiva por meios dos movimentos sociais do paradigma da Educação do Campo.

Essas lutas expõem a necessidade de superação epistemológica da Educação Rural para Educação do Campo. Diante dessa necessidade, questionamos: como a Educação do Campo pode contribuir para o fortalecimento da cultura na diversidade sociocultural dos povos do campo? Para superar o paradigma da Educação Rural para o da Educação do Campo, o que é necessário romper? Estes e tantos outros questionamentos permeiam essa luta, rumo à construção de referenciais teóricos e metodológicos que afirmem a educação como direito de todos e do fortalecimento/reconhecimento da diferença.

Este estudo interpretativo se caracteriza como revisão de literatura, na qual analisamos as contribuições teóricas de Arroyo (2007, 2009, 2012), Arroyo, Caldart e Molina (2009), Arroyo e Fernandes (1999), Caldart (2004, 2012), Kolling, Nery e Molina (1999), Santos (2010), Nunes (2010), Ramose (2010), dentre outros. As discussões que circundam a temática envolvem a construção do conhecimento científico e como este se sobrepõe a outros, negando,

ocultando e silenciando outras formas de conhecimentos, outros saberes.

A pesquisa partiu da seguinte questão-problema: como se dá a superação do paradigma epistemológico da concepção de Educação Rural para a concepção de Educação do Campo? No intuito de respondê-la, investigamos, numa perspectiva teórica, interpretativa e crítica, as concepções de Educação Rural e de Educação do Campo na luta de superação epistemológica. A ênfase se dá nos modelos educativos postulados pelos movimentos sociais, bem como na reflexão e na caracterização sobre as propostas apresentadas na superação conceitual da realidade educacional do campo.

O estudo está estruturado em duas partes, além da introdução e das considerações finais. A primeira contempla as discussões sobre as diferentes concepções da Educação Rural e de Educação do Campo; e a segunda traz uma discussão sobre esses paradigmas, evidenciando a necessidade de superação do paradigma da Educação Rural para o da Educação do Campo, perspectivando construir uma educação que seja pautada nos princípios e nos valores dos camponeses.

A pesquisa evidencia a necessidade da construção de referenciais teóricos e metodológicos dos paradigmas

epistemológicos para Educação do Campo, que precisa ser pensada, articulada e planejada pelos camponeses, tendo-os como protagonistas. Esses aspectos mostram a necessidade dessa superação, como uma das vias que possibilitará educação articulada à diversidade sociocultural dos povos do campo, pautada na garantia do direito, considerando as diferenças socioculturais.

Da Educação Rural à Educação do Campo: diferentes concepções

As discussões sobre os paradigmas da Educação Rural e da Educação do Campo apresentam diferenças substanciais entre essas duas propostas de ensino, quando analisadas pela perspectiva de educação pautada na igualdade de direitos, na valorização do ser humano, que dá lugar à aprendizagem crítica na perspectiva da emancipação dos camponeses. Esses atores sociais trazem propostas educativas diferenciadas, o que requer análise das diferentes concepções teóricas e metodológicas.

As diferenças paradigmáticas conceituais, em vários sentidos e em seus fundamentos, têm gerado lutas dos povos do campo, luta de resistência e também de afirmação, de rompimento e de construção, para superar os princípios da Educação Rural. A dominação ideológica de uma

classe faz uso da educação como instrumento de poder, com vista à emancipação social por meio das lutas contra-hegemônicas que vislumbram a educação libertadora. A Educação Rural se constitui em um mecanismo de subordinação e de alienação, bem como de propagação desse poder, enquanto, na Educação do Campo, a referência está no protagonismo dos camponeses, na conscientização do ser humano e na sua formação como um todo, rompendo com as ideologias dominantes.

A partir de Fernandes, Cerioli e Caldart (2009), ao utilizarem a expressão campo em vez de rural, estamos refletindo sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais desses grupos. A Educação do Campo, segundo esses autores, volta-se ao conjunto dos trabalhadores camponeses, aos seus interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico, atendendo às suas diferenças históricas e culturais, negadas e ocultadas no decorrer da história, em especial no âmbito educativo, quando é ofertada uma modalidade de educação descontextualizada, que não se articula às diferenças que os identificam.

Para Fernandes e Molina (2004), a Educação Rural tem sua origem no pensamento latifundista empresarial, sendo uma forma de controle político sobre a

terra e as pessoas que nela vivem, não é pensada pelos povos do campo, é elaborada sem sua participação. Seus idealizadores veem o campo apenas como espaço de produção e seus sujeitos apenas como produtores e não como protagonistas.

A educação ofertada aos camponeses no decorrer da história, alvo dos interesses dos governantes, caracteriza-se como uma extensão da educação urbana, pensada a partir de um modelo desenvolvido em outro contexto sociocultural, político, econômico e histórico com um currículo desarticulado com a cultura, os valores, os princípios e os conceitos dessa população. Nessa perspectiva, ressaltamos que

... historicamente, o conceito de educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos ..., tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior, arcaico. ... projeta um território alienado porque propõe para os grupos sociais que vivem do trabalho da terra, um modelo de desenvolvimento que os expropria. (Fernandes & Molina, 2004, p. 36).

A Educação do Campo resiste a toda essa visão, a essa ideologia, e aponta para a construção de um novo paradigma, que seja pensado pelo camponês, partindo do princípio da diversidade sociocultural. De acordo com os autores, o campo é concebido como espaço de vida e de

resistência, rico e de muitas possibilidades, de desenvolvimento social, econômico e cultural, o que faz com que seus sujeitos busquem se afirmar como sujeitos de direito, que lutem por políticas públicas.

A discussão que produz a Educação do Campo não é nova, mas inaugura uma forma de enfrentamento ao modelo de educação imposto aos camponeses pela classe dominante. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos povos do campo o direito à educação, especialmente à escola, almejamos educação que seja *no e do campo* (Caldart, 2009). Conforme a autora, *no* se refere ao direito à educação no lugar onde se vive; e *do* se refere à articulação ao lugar, vinculada à cultura e às suas necessidades humanas e sociais. Ou seja, a educação como formação humana em todos os aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos e históricos. Educação pautada na universalidade do direito público subjetivo e articulada ao modo de vida de cada grupo social e no fortalecimento da sua identidade.

Esses ideais defendidos pelos movimentos sociais e pelos grupos sociais locais para a Educação do Campo têm gerado lutas e enfrentamento, requerendo uma ruptura paradigmática. O paradigma da Educação Rural não atende aos interesses dos camponeses, não inclui a

população na condição de protagonista de um projeto social local e global, não os envolve como sujeitos ativos e criativos e não apresenta as reais condições que trazem possibilidades de melhorar a vida dos habitantes do campo. Acrescentamos, ainda, que esse paradigma não pensa em um desenvolvimento sustentável do planeta, não pensa a realidade que pretende trabalhar. Aspectos que impossibilitam a efetivação de educação vinculada à realidade camponesa.

Defendemos um projeto de Educação do Campo criado pelos seus habitantes, articulado à sua cultura e que pensa a realidade em que trabalham e vislumbra o desenvolvimento de uma vida digna aos camponeses com a preservação do planeta, sendo pautada na diversidade sociocultural. Para Caldart (2012), um projeto de Educação do Campo se constitui como luta social dos seus trabalhadores; afirma de forma coletiva a luta por políticas públicas que viabilizem a efetivação do direito. Trata-se de um conceito em construção e que

Combina luta pela educação com luta pela terra ... Suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida. A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas

primeiras questões foram práticas ... Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra-hegemônicas, ela exige teoria ... (Caldart, 2012, p. 261-262).

Com o exposto, vemos a emergência de construir referenciais teóricos e práticos para a Educação do Campo, a necessidade de romper com o paradigma da Educação Rural, visto que este é resultado de um projeto criado para a população do campo, sem articulação com as suas reais necessidades, com a cultura, com a formação humana desses sujeitos.

Nas propostas educativas para o campo, fazem-se necessárias outras ideologias, que desponham em outros modelos de ensino, com metodologias, bem como currículos com conteúdos que garantam aprendizagem para conscientização crítica sobre a atuação do sujeito, perspectivando transformação social. Essas ideologias precisam ser disseminadas a partir do protagonismo dos camponeses por meio das lutas de enfrentamento, de resistência e de afirmação, buscando visão holística da relação entre dois bens essenciais ao desenvolvimento do ser humano: terra e educação. Para alcançar essa realidade, o desafio atual é:

... construir o paradigma (contra-hegemônico) da Educação do Campo: produzir teorias, construir, consolidar e disseminar nossas

concepções, ou seja, os conceitos, o modo de ver, as ideias que conformam uma interpretação e uma tomada de posição diante da realidade que se constitui pela relação entre campo e educação. (Caldart, 2004, p. 11).

Contribuindo com essas discussões, Fernandes e Molina (2004) afirmam que a Educação do Campo pensa o campo e sua gente, seu modo de vida, que trazem suas particularidades na organização do trabalho em suas diversas atividades econômicas; no espaço geográfico que revela a identidade territorial e na organização política e de suas identidades culturais, bem como em seus conflitos, trazidos nas lutas de resistência e de afirmação de diversidade.

Por outro lado, a Educação Rural pensa o campo como espaço de produção, as pessoas serão vistas como recursos humanos, pois está baseada no pensamento latifundiário do controle político sobre a terra e as pessoas, sem perspectivas de desenvolvimento e emancipação humana, mas na preparação da força de trabalho. Na perspectiva desse paradigma, a educação é pensada para atender às demandas do capitalismo, do mercado de produção, constituindo-se em mecanismo de alienação para a reprodução da classe dominante.

Os autores em referência postulam que o modelo de educação que chamamos

de rural tem a relação homem-natureza como exclusão, marcada por sua capacidade de força, de trabalho e de produção de riquezas, ou seja, tem o campo apenas como lugar de produção de mercadoria e não como espaço de vida, de possibilidades, de produção de existência. O que chamamos de Educação do Campo é um novo paradigma que vem sendo construído com e pelos sujeitos do campo, a partir de suas lutas por garantia ao direito, “... nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas” (Caldart, 2012, p. 257, grifos da autora).

Entendemos como urgente a superação epistemológica do paradigma da Educação Rural para o da Educação do Campo, buscando proposta de melhoria na qualidade do processo de ensino e aprendizagem no âmbito das políticas públicas e conceituais, para a construção das bases teóricas e metodológicas. Compreendemos que o conhecimento, tido por seu caráter de cientificidade, não pode se apresentar como verdade absoluta por meio da educação proposta aos povos que residem no campo, invalidando os saberes oriundos das experiências, não considerando o senso comum como

resultado de observações e de análises que refletem em diversos conhecimentos.

Para a Educação Rural, é imposto o paradigma da escola urbana, na qual os conteúdos em nada se relacionam com o contexto e com os conhecimentos dos camponeses, seus saberes são descartados e desvalorizados no âmbito social, cultural, histórico e econômico, invalidando, ocultando e silenciando os conhecimentos construídos nas relações socioculturais e impondo um conhecimento dito universal.

É necessário e urgente que o conhecimento científico dialogue com o saber popular, com os modos de produção de existência dos camponeses. Sem esse diálogo nas propostas educativas não é possível desenvolver uma educação contextualizada, o que acaba impossibilitando os sujeitos de pensar a sua cultura, os seus saberes, os seus modos de vida, visto que o capitalismo dominante julga os camponeses como menos esclarecidos e com menor grau de escolaridade, pois, no decorrer da história, a educação foi pensada e destinada a poucos, porque não dizer, às elites, às classes mais abastadas. Portanto, seguindo esta proposta de educação, os habitantes do campo não são capazes de questionar os modelos que são impostos às diversas formas de educação, o que os torna excluídos e oprimidos no interior da

sociedade. Diante dessa situação, ficam as famosas adaptações propostas nos documentos oficiais, como:

Adaptar os conteúdos, os calendários e o material didático às condições de vida do meio rural. É a ideia dominante propor um modelo de educação adaptável aos especiais, aos diferentes: indígenas, camponeses, meninos de rua, portadores de deficiência e outros. Os fora-do-lugar. As espécies em extinção. Até quando? (Arroyo, 1999, p. 07).

Lutamos pela Educação do Campo que visa à construção de educação própria, com referenciais teóricos e metodológicos que articulem, em suas práticas educativas, os saberes dos povos do campo, seus modos de vida, sua cultura, sua identidade, que respeitem a diversidade. Que a ideia dominante de propor um modelo de educação adaptável seja rompido pela ideia que preconiza a Educação do Campo, como uma luta social para a garantia do direito.

As adaptações se constituem como uma prestação de serviço, de favor. A luta é por educação como direito de todos, contextualizada, relacionada com as vivências socioculturais. Até quando vamos continuar com essas adaptações? A ideia de uma única pedagogia, de educação universal, que implica também em um modelo de ser humano universal, que não faz referência à diversidade, constitui-se em forma de opressão, dominação e de

exclusão social, da qual a escola está em uma das vias para essa propagação.

Para Arroyo (2012, p. 91), “as pedagogias que se pensam universais não passam de pedagogias vinculadas a formas particulares de produção, de trabalho, de lugar nas relações sociais e políticas”. Nessas condições, vemos a emergência de pedagogias específicas, voltadas ao contexto dos educandos, baseadas nas experiências sociais que esses vivem, para tratar os diferentes de forma distinta, romper com as adaptações e lutar por educação planejada com pedagogias próprias, construídas e pensadas pelos camponeses.

A prática na Educação do Campo não pode ser uma pedagogia nos moldes da universalidade, mas, sim, uma pedagogia diferenciada em suas ideologias e teorias, em seu currículo e em suas concepções, construída com e pelos povos do campo. Segundo Arroyo (2012, p. 29), não podemos mais falar de uma única pedagogia, “... mas de pedagogias antagônicas construídas nas tensas relações políticas, sociais e culturais de dominação/subordinação e de resistência/afirmação de que eles participam”. A perspectiva é de superar a pedagogia proposta no paradigma da Educação Rural para a construção de uma pedagogia para a Educação do Campo; e

de superar as relações políticas de dominação/subordinação, concebendo o campo como

... um espaço rico e diverso, ao mesmo tempo produto e produtor de cultura. É essa capacidade produtora de cultura que o constitui em espaço de criação do novo e de criativo e não, quando reduzido meramente ao espaço da produção econômica, como lugar do atraso, da não cultura. O campo é acima de tudo o espaço da cultura. (Munarim, 2011, p. 11).

Tendo o campo como espaço de cultura, como forma de produção de vida, é que vemos a emergência da necessidade da articulação desta no processo educativo. Esse aspecto se aproxima do ideal da Educação do Campo que, segundo Caldart (2008), tem origem nas lutas sociais, nascendo como mobilização/pressão de movimentos sociais que buscam uma política educacional comprometida com os trabalhadores do campo e vinculada às relações sociais concretas de produção de vida.

No vazio deixado pelo Estado, as organizações não governamentais e os movimentos sociais, no sentido de reagir ao processo de exclusão, de opressão, buscam políticas públicas que garantam o acesso à educação, a partir de uma concepção de campo como espaço de vida, e tentam construir uma identidade própria das escolas do campo (Fernandes, Cerioli & Caldart, 2009).

Nesse processo, os movimentos sociais do campo têm relevância ímpar, não podemos falar em Educação do Campo, sem mencionarmos as lutas protagonizadas por estes. É no vazio e na ausência do poder público que os movimentos sociais entram em ação na luta pelos direitos, buscando iniciativas próprias. Segundo Arroyo (2009), esses são, em si, educativos, em seu modo de se expressar, realizam ações a partir de causas sociais que geram processos de participação e de mobilização coletiva, o que tem contribuído para construirmos novas propostas na educação.

Dentre os movimentos sociais, podemos citar: o Movimento Sem Terra – MST, que tem lutado pelas escolas dos assentamentos e dos acampamentos, bem como pela formação de professores por meio de parcerias com as universidades e a formação de técnicos na área da produção; o Movimento de Educação de Base – MEB, com as iniciativas no âmbito da alfabetização de jovens e adultos; o Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, na luta pelas escolas de reassentamento; o Movimento de Mulheres Camponesas – MMC, dentre outros que reivindicam em suas lutas educação de qualidade aos camponeses.

A Educação do Campo e a necessidade da superação do paradigma da

Educação Rural nascem nas lutas desses movimentos sociais. O paradigma da Educação Rural materializado por meio da imposição de outro, o da educação urbana, desenvolvido nas escolas do campo sem ao menos as adaptações previstas em lei, é imposto como forma de controle social das camadas populares, como uma extensão da educação urbana, fortalecendo uma ideologia dominante em que oprime e exclui os camponeses.

Sobre esse controle social, podemos fazer uma analogia com a epistemologia do norte dominando a do sul, conforme discute Santos (2010), um conhecimento se sobrepondo a outro, inferiorizando-o ou anulando-o. Arroyo (2012, p. 93) se refere às relações escravizantes de trabalho como formas dominantes de exploração nos latifúndios, “... em que índios, negros, mestiços foram e são explorados e reduzidos à condição de trabalho mercadoria”, em que o valor do ser humano se reduz a produto.

Santos (2010), para discutir essa dominação nas relações de poder – que traz a exclusão de um povo, nega a diversidade, hierarquiza saberes –, disserta a respeito do pensamento moderno ocidental que divide a realidade social em dois universos ontologicamente diferentes; Norte – colonizador; e Sul – colonizado. E, entre essas duas realidades, está o pensamento

abissal, caracterizado pela impossibilidade de copresença entre ambas, comparado a uma linha invisível, separa o mundo em países desenvolvidos e subdesenvolvidos, deixando evidentes as dominações no âmbito da economia, da política e da cultura.

Na educação proposta aos povos do campo, o pensamento abissal (Santos, 2010) se concretiza por meio dessas formas de negação do valor do “outro”, do direito do sujeito que está no outro lado da linha, na imposição do conhecimento da linha do Norte como verdade absoluta, na desqualificação dos saberes, das experiências, no silenciamento e no ocultamento da cultura. Um processo histórico que vem ocorrendo na relação urbano/campo desde o período colonial até os dias de hoje, e em cada contexto tem uma forma fixa de se estabelecer.

Conforme o autor, encontramos as dicotomias divididas em sociedades metropolitanas – regulação/emancipação – e territórios coloniais – apropriação/violência. Aspectos que influenciam diretamente no processo educativo, instituindo-se como um modelo universal de educação para toda a sociedade, sem considerar a diversidade sociocultural. O que tem resultado em educação descontextualizada, não se aproximando em nenhuma dimensão da

vida dos camponeses, mas se constituindo em processos de exclusão e de opressão.

Estas trazem consequências diretas no processo educativo, quando se trata da violação do direito à educação que valorize os princípios, os valores e a cultura dos camponeses; quando trata do silenciamento; quando a voz do camponês não é ouvida ao reivindicar a garantia do direito à terra e à educação e de ter uma vida digna como cidadão; quando este é oprimido e excluído em função de um conhecimento dominante que se estabelece como verdade pronta e acabada.

Com essa política impositiva, de um modelo de educação estranha à realidade camponesa, os direitos desses cidadãos são negados, o que fere as proposições legais da garantia do direito à educação para todos, conquista social por meio de enfrentamentos, sendo dever do Estado, conforme a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205. E, por ser imposto, desvaloriza e anula os saberes do campo, ferindo o direito do respeito à diversidade e da afirmação das identidades, bem como evidenciando intensas dominações/subordinações nas relações de poder.

Nisso, vemos as formas de dominação do meio urbano sobre o rural, provocando epistemicídio por intermédio da desapropriação de saberes, de cultura,

de território, eliminando a diversidade sociocultural presente em nosso país, e que refletem no espaço educacional, no domínio do conhecimento que invalida outros saberes, impondo o que é verdadeiro e falso, legal e ilegal, impondo uma ciência como universal, absoluta. Em reação a essa dominação/subordinação do conhecimento, há uma luta de afirmação e de resistência, em que os sujeitos do campo, organizados por meio dos movimentos sociais, são protagonistas principais na busca de outras práticas educativas. Assim,

Os coletivos sociais em suas presenças nos movimentos sociais ou nas escolas trazem Outras Pedagogias. Vítimas de processos históricos de dominação/subalternização trazem suas pedagogias de resistências. Nessas ações coletivas por libertação/emancipação se produzem Outros Sujeitos políticos e de políticas. Exigem reconhecimento, constroem seus autorreconhecimentos. Pressionam o Estado por outro projeto de campo, de cidade, de sociedade. (Arroyo, 2012, p. 14-15).

Nessa perspectiva, defendemos o paradigma da Educação do Campo, educação que tenha os camponeses como protagonistas, que não elimina os seus saberes, que não seja pautada em um modelo universal, mas que garanta o seu direito a educação pública e de qualidade, que viabilize uma escola que não negue o direito do sujeito de direito, que fortaleça a

sua cultura, que seja articulada às suas necessidades, às suas lutas, aos movimentos sociais, ao seu modo de vida, que possibilite intervir em sua realidade social.

Entendemos que a escola foi feita para garantir direitos e não para fomentar as exclusões sociais e as desigualdades entre os seres humanos. Quando situamos esta instituição no horizonte dos direitos, temos que lembrar que os direitos representam sujeitos, sujeitos de direitos. Como sujeitos de história, de lutas, de intervenção, como alguém que constrói, que participa de um projeto social (Arroyo, 1999). Por isso, nas práticas desenvolvidas na escola, não pode ser ignorada a história de cada indivíduo, as vivências e suas lutas no e do campo.

O autor em referência discute a escola como espaço para interpretar os processos educativos que acontecem fora, em outras instituições, socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos científicos e tecnológicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade. Os saberes escolares são direitos e devem se articular aos saberes oriundos das experiências culturais produzidas socialmente pelos educandos.

Para Arroyo (2012, p. 12), “os coletivos populares trazem longas histórias

de inferiorização, opressão com que o padrão de poder/saber de dominação pretendeu produzi-los como subalternos”. A luta pela Educação do Campo perpassa a conquista da terra e pela construção de novos paradigmas epistemológicos, de concepções e ideologias, de referenciais teóricos e metodológicos que forneçam subsídios no âmbito educacional para a elaboração de políticas públicas do campo. É na disputa pela participação na construção do conhecimento, do pensamento, que os camponeses trazem suas vivências, produzem seu espaço e conquistam educação como direito de todos.

No contexto atual da sociedade contemporânea, na qual vem ocorrendo intensas mudanças, inclusive de paradigmas, as crenças, os valores e os princípios que são construídos ao longo da história estão perdendo espaço para o conhecimento científico tido como universal. A luta pela Educação do Campo se ancora na valorização da cultura e nos princípios que identificam os camponeses.

A ciência, em vários campos da sociedade, tem avançado de forma significativa, mas apresenta pontos negativos quando há pretensão de se estabelecer como verdade absoluta, sobrepondo-se aos conhecimentos empíricos e às experiências que trazem a

história de um povo. Diante da diversidade em que vivemos, não há espaço para um conhecimento universal, pronto e acabado, mas tem que haver diálogo entre os diferentes saberes.

É nessa perspectiva que buscamos superar/romper com o paradigma da Educação Rural para o da Educação do Campo. Segundo Caldart, (2004), na Educação Rural predomina uma visão reprodutivista, como espaço de produção econômica, a partir dos interesses do capital e definida pelas necessidades do mercado de trabalho. Esses aspectos não contemplam a educação para a valorização da diversidade, que a torna como educação excludente e opressora, descontextualizada da vida dos camponeses.

Na Educação do Campo, o campo torna-se espaço de vida e de resistência dos camponeses, que lutam para ter acesso e para permanecer na terra, espaço de produção material e simbólica das condições de existência, de construção de identidades. Nisso, busca-se educação que possa ser construída pelos e com os sujeitos do campo, pensada como direito a partir da especificidade e do contexto de seus sujeitos, vislumbrada como uma formação humana em todos os seus sentidos, sociais, culturais e econômicos.

Nesse movimento paradigmático, observamos como um paradigma se

sobrepõe ao outro, impondo educação a serviço do sistema capitalista, evidenciando a relação de poder/saber, utilizando uma epistemologia dominante e fazendo do conhecimento uma forma de oprimir e de excluir os sujeitos que não compartilham da mesma cultura, dos mesmos ideais, o que resulta na negação dos seus direitos.

Na discussão dos direitos, Santos (2010) afirma que a resistência política deve ter como postulado a resistência epistemológica, e que só terá sentido se tiver possibilidade de intervir no meio social. O autor faz referência ao cosmopolitismo subalterno como iniciativas, organizações que lutam contra a exclusão social, econômica, política e cultural. Este se manifesta por meio dos grupos sociais, na voz dos oprimidos, dos excluídos, dos menos favorecidos, na voz daqueles que, no decorrer da história, tiveram suas existências silenciadas e negadas. Nisso, podemos ressaltar o papel dos movimentos sociais do campo que têm se desdobrado em lutas, resultando em muitas conquistas na área das políticas públicas para o acesso à educação e a terra, garantindo esses dois bens como direito.

Assim, almejamos um projeto de educação que "... parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e que esta diversidade continua desprovida de

uma epistemologia adequada. Por outras palavras, a diversidade epistemológica do mundo continua por construir” (Santos, 2010, p. 50). O que queremos é uma ecologia de saberes, ou seja, um reconhecimento da pluralidade e da necessidade de valorização desses no processo educativo, um diálogo entre os saberes, em que um saber não exclua o outro, mas que todos sejam respeitados e valorizados em suas diversas manifestações na sociedade.

Por estas argumentações negadoras de um paradigma de educação estabelecido e na busca de romper com este, postulando outro modo de conceber o processo educativo, emerge a necessidade de novos paradigmas epistemológicos, que aliem de forma concreta homem e natureza, cultura e desenvolvimento humano ao processo educativo no âmbito do ensino e da aprendizagem na perspectiva da garantia dos direitos e da justiça social. No contexto da contemporaneidade segundo Molina (2006, p. 7), “não há possibilidade de construção de justiça social no Brasil sem efetuarmos profunda e radical mudança no acesso a dois bens fundamentais: terra e educação”.

As bases teóricas e metodológicas que fundamentam as bases epistemológicas da Educação do Campo se articulam às práticas sociais dos camponeses. É urgente

a implantação de um projeto político educativo que vislumbre o cultivo da terra na perspectiva do desenvolvimento sustentável, a educação como via que promova a emancipação e a transformação do homem e da mulher do campo.

Nessa perspectiva, é que os idealizadores da Educação do Campo buscam espaço na construção das teorias, buscam participar da produção do conhecimento, trazendo as experiências dos camponeses, pois “no plano epistemológico, é preciso demarcar cada vez mais o território teórico em que a educação do campo está se pautando, propor uma teoria do conhecimento ligado a luta da classe trabalhadora, que não seja dogmática, mas coerente no uso do método científico”. (Sá & Molina, 2010, p. 81). A construção dessa teoria deve ser pautada na diversidade e na singularidade que identificam os povos do campo, alicerçada na sua identidade.

Paradigmas epistemológicos: perspectivas para Educação do Campo

A educação, no decorrer da história, constitui-se como uma forma de opressão, de exclusão, de fomento das desigualdades. Foi pensada e criada a partir de um referencial de poder de uma classe, sendo destinada às elites, implicando em acesso a poucos. Esta traz em seus princípios a

hegemonia, a supremacia de um povo sobre outro, de um conhecimento que nega a outros, o que tem gerado lutas contra-hegemônicas das classes. Por meio da educação, entendemos como as epistemologias dominantes se difundem e criam paradigmas que evidenciam como um conhecimento se sobrepõe, invalidando outros.

Nessa perspectiva, ressaltamos que a educação proposta aos sujeitos do campo se constitui em uma forma de exclusão e de opressão, uma vez que traz os princípios da hegemonia, naturalizando essas e impondo saberes que em nada se relacionam com a sua cultura, não incluem os camponeses na condição de protagonistas, dessa forma, deixando-os excluídos de um processo educativo que vise à formação humana, tendo essa apenas como uma extensão da educação proposta à população urbana, objetivando a formação do capital humano. Educação com a função de mercado e não como direito social para a emancipação do ser humano, educação que postula o campo apenas como espaço de produção e seus sujeitos somente como produtores.

Esses aspectos revelam a luta de um povo por educação que valorize seus saberes, sua cultura e os princípios que os identifiquem, que não postule a predominância de um conhecimento sobre

o outro. A protagonização do conhecimento científico aos camponeses revela o quanto alguns grupos são marginalizados, silenciados em nome de uma ciência que dita o que é verdade e o que não é, o que é científico e o que não é, o que é válido para ser seguido em toda uma sociedade, que parte do princípio da universalidade.

Então, pensar a educação nos remete a uma reflexão a respeito dos paradigmas que a fundamentam, sobre as bases teóricas e metodológicas. Faz-nos pensar em educação de forma ampla, contextualizada que possa abranger as diversas relações sociais desenvolvidas formalmente e informalmente, como está descrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 1º: “a educação deve abranger os processos formativos que se desenvolve na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. (Brasil, 1996, p. 5).

Por esse alicerce legal, a educação abrange não apenas o espaço escolar, mas todo o contexto das vivências dos sujeitos, suas experiências, e, conforme a Constituição Federal de 1988, é um direito de todos. Assim, compreendemos que a educação precisa valorizar a cultura dos

educandos em suas várias formas de produção, em seus diversos saberes, oriundos das diversas relações sociais, dos diferentes grupos sociais, independente do lugar onde se vive. É nessa perspectiva que queremos ressaltar a educação que defendemos para os povos do campo, no sentido amplo, articulada às diversas relações sociais. Por isso,

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é alternativa. Mas, sobretudo, deve ser, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz. (Kolling, Nery & Molina, 1999, p. 15).

Para a efetivação desse modelo, que é proposto pela Educação do Campo, faz-se necessário superar/romper com os paradigmas impostos ao longo da história, superar os princípios do latifúndio, da produção econômica, do campo como espaço atrasado e inferior, dos sujeitos como produtores, do conhecimento como universal, da imposição de um saber sobre o outro, da colonialidade de poder/saber.

A superação do paradigma da Educação Rural para o da Educação do campo é urgente e emergente para que se possa efetivar uma educação de direito ao sujeito de direito, pois no decorrer da

história, os saberes dos camponeses foram silenciados e ocultados por meio de uma educação descontextualizada, em que o urbano se sobrepôs sobre o rural, mantendo controle sobre o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Kolling, Nery e Molina (1999) afirmam que, no plano das relações sociais, há uma intensa dominação do urbano sobre o rural, na sua lógica e em seus valores. Então,

O propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação, ou seja, este *do* campo tem o sentido de pluralismo das ideias e das concepções pedagógicas: diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira (conforme os artigos 206 e 216 da nossa constituição). Não basta ter escolas no campo; quer-se ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo. (Kolling, Nery & Molina, 1999, p. 18).

Nessa perspectiva, é que a Educação do Campo ganha destaque nas discussões acadêmicas, nos eventos científicos, nas marchas, nas mobilizações e em tantas outras manifestações, referindo-se à identidade dos vários grupos que compõem esse espaço. Os camponeses tiveram sua

cultura e seus princípios negados, silenciados, esquecidos por meio de educação que visava apenas à preparação de mão de obra, tendo os seus direitos usurpados. A educação que queremos é aquela que crie condições de vida digna, articulada com o desenvolvimento sustentável do planeta e que alcance a todos como direito, independente do lugar onde morem.

Caldart (2010) traz as características centrais da Educação do Campo que defendemos, afirmando que esta possui relação entre a particularidade e a universalidade; que nasce da experiência de classes dos movimentos camponeses; que articula a radicalidade pedagógica dos movimentos sociais com a luta por políticas públicas. Constitui-se como um projeto pedagógico da educação formal; é uma luta pelo acesso ao conhecimento produzido pela sociedade, mas afirmando a sua identidade e é, ao mesmo tempo, uma luta de resistência paradigmática da produção de conhecimento científico que impõe o mesmo como absoluto, desconsiderando os saberes populares produzidos pelos sujeitos que moram e vivem no e do campo.

Os movimentos sociais em seus enfrentamentos, ao reivindicarem a Educação do Campo, conforme as características apresentadas, reconhecem-

se como sujeitos de conhecimento, de valores culturais, sujeitos que querem emancipação política, econômica e participação ativa na construção do conhecimento. A luta é no campo das ideologias, das políticas públicas, buscando a viabilização da garantia do direito. A luta é no espaço das relações de poder/saber, na construção dos paradigmas epistemológicos para a efetivação de uma educação como direito de todos. Essa se reveste de suma importância porque não só denuncia o silenciamento, a omissão do poder público, mas chama a atenção para as propositivas sociais e legais do direito.

A Educação do Campo não fica apenas na denúncia do silenciamento; ela destaca o que há de mais perverso nesse esquecimento: o direito à educação que vem sendo negado à população trabalhadora do campo. Milhares de educadoras e educadores se mobilizam, se reúnem, debatem, estudam e refazem concepções e práticas educativas em escolas de comunidades camponesas, em escolas-famílias agrícolas, em escolas de reassentamento do Movimento dos Atingidos pelas Barragens, em escolas de assentamentos e de acampamentos do Movimento dos Sem Terra, ou em escolas de comunidades indígenas e quilombolas. (Arroyo, Caldart & Molina, 2009, p. 09).

Estamos falando do direito que foi, durante muito tempo, negado, silenciado, e da luta de educadores e educadoras, de trabalhadores e trabalhadoras que moram e vivem no e do campo em suas diversas

formas de trabalho. “São os coletivos sociais, de gênero, etnia, raça, camponeses, quilombolas, trabalhadores empobrecidos que se afirmam sujeitos de direitos” (Arroyo, 2012, p. 9), na busca pelos seus direitos, por uma escola que garanta a efetividade desses por meio de educação contextualizada e de qualidade.

Nessa discussão, podemos questionar: mas o que é uma escola no e do campo? Como esta deve se articular em seus conteúdos e em suas metodologias para efetivar o direito à educação? Como a escola se constitui em via para efetivar o direito na Educação do Campo? Qual deve ser a sua identidade? A que interesses a escola deve estar voltada? Para tanto, compreendemos essa escola como,

... aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadoras e trabalhadores do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimento e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população. (Fernandes, Cerioli & Caldart, 2009, p. 53).

Essa é a escola do campo, no campo e para o campo, a escola pensada pelos diversos sujeitos do campo, pensada como direito, pensada por eles, criada para dar condições de emancipação humana, articulada à vida dos diversos trabalhadores. Educação do Campo na

perspectiva da escola defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, constrói conhecimentos e tecnologias para o desenvolvimento social e econômico dessa população, tem especificidade nas metodologias, singulariza e personifica as práticas de ensino, busca a articulação com a história de luta e de resistência para a afirmação da sua identidade, articula-se ao modo de vida dos diversos grupos do campo.

Assim, podemos citar o Parecer CNE/CEB n. 36/2001, que amplia o significado de Educação do Campo aos espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, acolhendo os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. Conforme o documento, trata-se de espaço de múltiplos sujeitos: assalariados rurais temporais, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados, atingidos por barragens, agricultores familiares, povos da floresta, indígenas, quilombolas e outros.

Mediante essa diversidade de sujeitos de direitos em todos os aspectos (culturais, sociais e econômicos), não se aceita educação universalizada sem articulação a toda essa diversidade. Ao impor educação de natureza universal, pressupondo um ser humano também universal, estamos

negando, oprimindo, excluindo e ocultando o direito de cada um. Ao invés da educação ser uma via de conscientização da sua condição de sujeito na sociedade, partindo desses princípios, será uma via para alienação dos sujeitos, para reprodução das desigualdades sociais.

A Educação do Campo vislumbra o direito de todos à educação para todos os sujeitos de direitos, de culturas, de valores, de princípios, de identidade. Nessas discussões, constatamos que o direito moderno, na perspectiva de Santos (2010), é determinado por aquilo que é considerado como legal e ilegal de acordo com o direito oficial do Estado ou com o direito internacional proposto nas leis que regem o país.

Para o autor, o colonial (dentre eles podemos considerar os povos do campo) representa não o legal ou o ilegal, mas, antes, o sem lei. Constitui o grau zero a partir do qual são construídas as modernas concepções de conhecimento e de direito que marginalizam e silenciam os cidadãos que pertencem a outros grupos sociais, por meio da opressão e da negação dos seus direitos.

No contexto atual, vemos inúmeros grupos sociais lutarem para se afirmarem como cidadãos em virtude de suas diferenças. Na luta pela Educação do Campo, os movimentos sociais, junto aos

camponeses, têm papel relevante, situando-a no âmbito das políticas públicas. No âmbito dos direitos, leva-nos a vincular educação com saúde, cooperação, justiça, cidadania. O direito coloca a educação no espaço dos valores da vida e da formação humana (Ramos, 2010). Esses direitos, de acordo com o autor, envolvem um quarteto fundamental, indivisível e integral, referindo-se os direitos humanos como direito à vida, à liberdade, ao trabalho e à propriedade (posse), que, sendo indivisíveis, constituem uma totalidade, possuem uma abordagem holística.

Nessa perspectiva de Ramos (2010), o Estado assume a função de reconhecer e de garantir por meio de políticas públicas esse quarteto de direitos. O valor do ser humano precisa estar na vida e não no dinheiro, como presenciamos no sistema capitalista, e esse não pode ser o fundamento do Estado. É nesse sentido que a Educação do Campo se articula a outros direitos, em especial à posse da terra. Educação e reforma agrária são pautadas nas lutas dos movimentos sociais, e afirmam, por meio da letra de uma música de Gilvan Santos composta por militantes do MST, essa reivindicação pela garantia desse direito: “não vou sair do campo, para poder ir para escola, educação do campo, é direito e não esmola”. (Santos, 2006, CD ROM).

Por isso, defendemos a Educação do Campo, como direito e não como esmola ou favor do poder público. Porque, quando a educação não considera a cultura de um povo, não se articula às suas lutas, ao seu modo de vida, aos seus saberes, desqualifica um modo de saber e, com isso, acontece o que podemos chamar de “epistemicídio”, a morte de conhecimentos que não são considerados científicos, apenas crenças, opiniões, dentre outras manifestações que revelam culturas e se constituem em conhecimentos.

É uma disputa de poder/saber em que a exclusão social é massificada, em que os menos favorecidos não se constituem como sujeitos de direito, implicando embates de resistência e de afirmação na luta pela garantia dos direitos universais de um cidadão. Aspectos que dividem a sociedade em pobres e ricos, desenvolvidos e não desenvolvidos, colonizado e colonizador, enaltecendo uns e oprimindo outros. Nessa perspectiva, são utilizadas a nomenclatura Norte e Sul para indicar a negação de uma parte da humanidade enquanto que a outra parte se afirma como universal.

Segundo Santos (2010), estas nomenclaturas, Norte e Sul – linhas do pensamento abissal, não significam espaço geográfico, mas, sim, as relações de poder que se estabelecem entre elas, separando-as, em que uma tem o controle sobre a

outra. Para o autor, a apropriação e a violência tomam diferentes formas, tanto na linha abissal jurídica quanto na linha abissal epistemológica. É no campo ideológico que uma parte da humanidade tem o poder sobre a outra, repercutindo esse controle em vários aspectos da sociedade: economia, política, ciência, religião, dentre outros.

Santos (2010) caracteriza a modernidade ocidental como um paradigma fundado na tensão entre a regulação e a emancipação social, busca a distinção entre as sociedades metropolitanas e os territórios coloniais, revelando as relações de poder de uma sobre a outra, bem como a negação de uma em função da outra. Nas palavras de Arroyo (2012) trata-se do monopólio do poder e/ou o latifúndio do saber. Assim, vai nascendo a classe dos oprimidos e a classe dos opressores, da mesma forma vai se instituindo o campo e a cidade, (espaço rural e urbano) em que “a sociedade moderna subordinou o campo à cidade. Da mesma forma, o modo de vida urbano submeteu o modo de vida rural. O camponês brasileiro foi estereotipado como fraco e atrasado”. (Arroyo, 1999, p. 46), sem possibilidades de desenvolvimento.

A Educação do Campo visa superar o pensamento abissal entre campo e urbano,

essa relação de dominação por meio da construção de novas bases epistemológicas, em que um não tenha poder sobre o outro, não negue a existência dos diversos saberes, mas que seja pautado na diversidade. A Educação do Campo visa incorporar, articular saberes da cultura, da experiência, aos saberes científicos produzidos socialmente, para que não haja a desvalorização de nenhum, mas, sim, uma ecologia de saberes (Santos, 2010).

Quando a educação não postula em seus paradigmas epistemológicos esses saberes, acontece uma verdadeira extração do valor do outro, o controle de uma linha sobre a outra, a negação da existência social em todos os seus aspectos. O domínio do colonizador sobre o colonizado, do urbano sobre o rural, de uma ideologia sobre a produção do conhecimento, ocultando e silenciando outras formas de conhecer o mundo, resultam em controle de uma classe sobre outra. A Educação do Campo visa superar toda essa epistemologia dominante.

Na prática, o domínio do conhecimento por uma classe se constitui em instrumento de conversão, manipulação e opressão, em que todos têm que se enquadrar conforme os modelos propostos. Para Santos (2010, p. 39), “a negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a

outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal”. Essa afirmação da universalidade do conhecimento no processo educativo implica na negação de saberes que se constituem em outros conhecimentos representando a identidade de um povo.

Para a Educação do Campo, é necessário um paradigma epistemológico que possa romper/superar o da Educação Rural, que sejam criadas propostas teóricas e metodológicas que priorizem o direito dos sujeitos de direito, delimitando um território teórico e prático, vendo o “... campo como parte do mundo e não como aquilo que sobra além das cidades”. (Fernandes, 2009, p. 136), que seja vinculado às questões inerentes à realidade camponesa e às lutas sociais.

Compreendemos como um paradigma emergente (Berhens, 2011), que tem revelado a necessidade de se renovar os processos de ensino e aprendizagem, buscando superar as propostas educativas conservadoras, a reprodução para a produção do conhecimento, as linhas do pensamento abissal entre campo e cidade, as suas fronteiras. A luta dos movimentos sociais dos povos do campo é no sentido de participar da construção do conhecimento, de adentrar no território da ciência, no latifúndio do saber, de fazer diálogo entre os saberes. É necessário

superar essa educação conservadora, e que tem resultado em um ensino descontextualizado ofertado aos camponeses, sem articulação aos seus saberes, evidenciando a necessidade de uma definição teórica e metodológica que a fundamente desde a construção do conhecimento, aos ideais nela contidos, ao processo de ensino e aprendizagem.

A Educação do Campo precisa ser construída, gestada e pautada nos ideais que se revestem em valores sociais, culturais, políticos, econômicos e históricos dos coletivos que residem no espaço do campo, oportunizar a esses sujeitos de direito, participar do plano da totalidade da sociedade, das decisões políticas do estado, abrangendo as relações sociais, econômicas e culturais, articuladas ao desenvolvimento sustentável do planeta, sem perder de vista a sua identidade. Garantir o direito ao conhecimento produzido socialmente, mas valorizando e fortalecendo a diversidade sociocultural presente no campo por meio de educação contextualizada.

Considerações finais

As discussões que envolvem os paradigmas da Educação Rural e a necessidade de superação/negação deste pelo paradigma da Educação do Campo evidenciam o quanto as propostas

educativas voltada aos camponeses não respeita os seus direitos, a sua cultura, não valoriza a diversidade presente no campo. É preciso superar a concepção de campo na Educação Rural, visto como atrasado, sem possibilidades de crescimento e de desenvolvimento social e econômico, para concepção de espaço de vida em suas múltiplas dimensões.

Neste estudo, compreendemos ser urgente a superação do paradigma da Educação Rural, e que sejam construídos referenciais teóricos e metodológicos que forneçam subsídios para a construção de políticas públicas para a Educação do Campo que visem uma educação articulada às necessidades dos camponeses. O que se propõem é um paradigma específico, diferenciado e alternativo que possibilite educação de qualidade para todos, postulada como direito universal e pautada na pluralidade do conhecimento, na diversidade dos saberes.

Educação que considere os espaços do campo como meio de criação, de possibilidades de crescimento e de desenvolvimento em todas as áreas, que considere os habitantes que ali residem e tiram o seu sustento como sujeitos sócio-históricos, portadores e construtores de cultura, de conhecimentos, com identidade própria. Com valores e princípios que os

identificam em suas singularidades nessa diversidade.

No paradigma da Educação do Campo, a educação está pautada na identidade dos camponeses. Nesse modelo de educação, a escola, como criação moderna, tem papel fundamental na formação humana, devendo constituir-se como uma das instituições de acesso à educação formal, como garantia do direito à educação por todos. Essa garantia deve ocorrer por meio de práticas educativas que possibilitem apreender os diversos tipos de conhecimento produzidos socialmente sem perder de vista a diversidade sociocultural que identifica cada povo/grupo/comunidade.

A superação/negação do paradigma da Educação Rural se dá na perspectiva da garantia dos direitos, da valorização dos princípios, da identidade cultural, das crenças, dos saberes, sem negar as experiências, os conhecimentos dos camponeses. Daí, a emergência de construir referenciais teóricos e metodológicos como possibilidades de demolir fronteiras entre o campo e o urbano, vendo-os como realidades complementares, interdependentes, tendo como princípio básico a formação humana para o exercício da cidadania.

É urgente o reconhecimento do direito à diferença, da valorização da

pluralidade cultural. A proposta de educação que discutimos tem o campo como espaço de possibilidades, de experiências diversas, de heterogeneidade cultural, uma diversidade de saberes que constituem conhecimentos próprios e identidades. Por isso defendemos o paradigma da Educação do Campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos camponeses, fundada na relação homem-natureza, na valorização dos sujeitos e na garantia dos direitos.

Referências

Arroyo, M. G. (2012). *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Arroyo, M. G. (2009). A educação básica e o movimento social do campo. In Arroyo, M. G. Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs.). *Por uma educação do campo* (pp. 67-86). Petrópolis, RJ: Vozes.

Arroyo, M. G. (1999). A educação básica e o movimento social do campo. In Arroyo, M. G., & Fernandes, B. M. A educação básica e o movimento social do campo, *Cadernos: Por uma educação básica do campo*, (pp. 13-42). Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário.

Behrens, M. A. (2011). *O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica*. Petrópolis: Vozes.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1998). Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico.

Caldart, R. S. (2012). Educação do Campo. In Caldart, R. S. Pereira, I. B. Alentejano, P., & Frigotto, G. *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 257-264). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão popular.

Caldart, R. S. (2010). Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In Molina, M. C. (Org.). *Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão*, (pp. 103-126). Brasília, DF: MDA/MEC.

Caldart, R. S. (2009). Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In Arroyo, M. G. Caldart, R. S., & M. C. Molina, (Orgs.). *Por uma educação do campo* (pp. 148-158). Petrópolis, RJ: Vozes.

Caldart, R. S. (2008). Sobre Educação do Campo. In Santos, R. C. A. (Org.). Educação do campo: campo, políticas, públicas e educação. Cadernos: *Por Uma Educação do Campo* (pp. 67-86). Brasília, DF: INCRA/MDA.

Caldart, R. S., Paludo, C., & Doll, J. (2006). *Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores*. Brasília, DF: PRONERA; NEAD.

Caldart, R. S. (2004). Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In Molina, M. C., & Jesus, S. (Org.). Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo, cadernos: *Por uma Educação do Campo* (pp. 10-31). Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário.

Caldart, R. S. (2000). *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Fernandes, B. M. (1999). Por uma educação básica do campo. In Arroyo, M. G., & B. M. Fernandes. *A Educação*

Básica e o Movimento Social do Campo. (pp. 44-55). Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário.

Fernandes, B. M., Cerioli, P. R.; Caldart, R. S. (2009). Primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo. In Arroyo, M. G. Caldart, R. S., & M. C. Molina, (Orgs.). *Por uma educação do campo* (pp.20-63). Petrópolis, RJ: Vozes.

Fernandes, B. M., & Molina, M. C. (2004). O campo da Educação do Campo. In Molina, M. C., & S. Jesus, M. S. (Orgs.). *Por Uma Educação do Campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do campo* (pp.32-53). Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (1996). Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Recuperada em 15 de junho de 2010 de <http://www.presidência.gov/03/Leis/L9394.htm>.

Kolling, J. E., Nery, I. J. & Molina, M. C. (1999). Por uma educação básica do campo (memória). Cadernos: *Por uma Educação do Campo*. Brasília (n. 1). Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário.

Molina, M. C. (2006). Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. In Molina, M. C. (Org.). *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão* (pp. 7-15). Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário.

Molina, M. C. (2008). A Constitucionalidade e a Justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In Santos, R. C. A. (Org.). *Educação do campo: campo – políticas – públicas - educação*. Cadernos: *Por Uma Educação do Campo* (pp. 67-86). Brasília, DF: INCRA/MDA.

Munarim, A. (2011). Educação na Reforma Agrária: gênese da Educação do Campo no Brasil. In Santos, E. V. (Org.). *Educação do Campo: rompendo cercas, construindo caminhos* (pp.7-21). Belo Horizonte: CONTAG.

Recebido em: 05/10/2016
Aprovado em: 19/10/2016
Publicado em: 13/12/2016

Ramose, M. B. (2010). Globalização e Ubuntu. In Santos, B. de S., & Meneses, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul* (pp. 175-220). São Paulo: Cortez.

Resolução CNE/CEB n. 1 de 3 de abril de 2002. (2002). *Estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC/CNE.

Sá, L. M., & Molina, M. C. (2010). Políticas de educação superior no campo. In Molina, M. C. (Org.). *Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão* (pp. 74-83). Brasília – DF: MDA/MEC.

Santos, G. A. (2006). Educação do Campo. *Cantares da Educação do Campo*. Coord. Pedro Munhoz (CDROM). MST, Setor de Educação.

Santos, B. S. (2010). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In Santos, B. de S., & Meneses, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul* (pp. 31-83). São Paulo: Cortez.

Como citar este artigo / How to cite this article / Como citar este artículo:

APA:

Costa, M. L., & Cabral, C. L. O. (2016). Da Educação Rural à Educação do Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 1(2), 177-203.

ABNT:

COSTA, M. L.; CABRAL, C. L. O. Da Educação Rural à Educação do Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 1, n. 2, p. 177-203, 2016.

Pronera no Sertão Mineiro Goiano: Reflexões sobre emancipação social e Educação do Campo

Maria da Conceição da Silva Freitas¹, Cláudia Valéria de Assis Dansa², Joice Marielle da Costa Moreira³

¹Universidade de Brasília - UnB, Departamento de Teoria e Fundamentos. Faculdade de Educação, Campus Universitário Darcy Ribeiro - TEF - Asa Norte - Brasília - DF. Brasil. mcsilva@unb.br. Universidade de Brasília - UnB. ³Universidade de Brasília - UnB.

RESUMO. Assentados da Reforma Agrária de baixa escolarização buscam inclusão social na escola. Como desenvolver projeto pedagógico para atender sujeitos do campo com suas demandas específicas numa perspectiva emancipatória? Os objetivos foram refletir sobre: a Educação do Campo como resultado das lutas dos movimentos sociais pelo direito dos sujeitos do campo de pensar a educação e a produção a partir do lugar onde vivem, tendo como horizonte a emancipação humana; e, a complexidade da formação de educadores na educação de adultos. Adotou-se a metodologia da reinvenção democrática para a formação de sujeitos ativos, com diferentes saberes, capazes de resolver problemas e participar da gestão. Os resultados apontam o rompimento com resistências da educação tradicional via atividades participativas cuidadosamente elaboradas pelos educadores; sistematização interdisciplinar de conceitos integradores como identidade e territorialidade; conquista da autonomia no cotidiano pelos alfabetizados. Os aportes teóricos da Educação do Campo trouxeram novas abordagens teórico-metodológicas para o atendimento às demandas educacionais dos sujeitos excluídos. Conclui-se que a perspectiva emancipatória contribuiu para a construção colegiada dos processos possibilitando aos educandos romper com a dependência de intermediários. Embora a resolução de problemas imediatos não garanta um salto social e político emancipatório, fortalece o diálogo para empoderamento em novos espaços.

Palavras-chave: Políticas Públicas de Reforma Agrária, Educação do Campo, Emancipação, Formação de Educadores, Educação de Jovens e Adultos.

Pronera in the Brazilian Backwoods - Minas/Goiás: Reflexions about social emancipation and Rural Education

ABSTRACT. Settlers of Agrarian Reform with lower education search for social inclusion through school. How develop pedagogic project to attend them according to their specific demands, in an emancipator way? The study objectives were reflections on: Rural Education as a result of the struggle of social movements for the settlers' rights of perceiving education and production through the land where they live, having their own emancipation in mind and the complexity in training educators for Adults Education. A methodology of democratic reinvention was adopted to form active people, with diverse knowledge, able to solve problems and participate in managing. The results point to rupture traditional education methods by participatory activities carefully elaborated by teachers; Adopting interdisciplinary systems integrating concepts such as identity and territoriality into school subjects; The conquest of autonomy on day-to-day life to the literate. The theoretical contributions from Rural Education have brought new approaches to theories and methodologies in meeting the educational demands. In conclusion, the emancipatory perspective contributed for the schooled construction of the processes that allowed settlers to break up with dependency of intermediaries. Although the resolution of immediate problems does not guarantee social and political leap, it strengthens dialog and empowerment in new relational spaces.

Keywords: Public Policies of Rural Reform, Rural Education, Emancipation, Adults Education, Training Educators.

Pronera en la región del Sertão Mineiro-Goiano: Reflexiones con respecto a la emancipación social y la Educación del Campo.

RESUMEN. Personas de asentamientos de Reforma Agraria con baja escolarización buscan inclusión social a través de la escuela. ¿Cómo desarrollar proyectos pedagógicos para personas del campo con sus demandas desde una perspectiva emancipadora? Los objetivos propuestos reflexionan: Educación del campo como resultado de luchas de movimientos sociales por el derecho de pensar la educación y la producción desde del lugar en donde viven, teniendo como horizonte la emancipación humana; y, la complejidad de la formación de educadores en la educación de adultos. Fue adoptada metodología de reinención democrática para la formación de individuos activos, en la gestión y capaces de resolver problemas. Los resultados apuntan ruptura con las resistencias de la educación tradicional a través de actividades participativas; sistematización interdisciplinar de conceptos integradores identidad y territorialidad; conquista de autonomía de lo cotidiano por los alfabetizados. Las contribuciones teóricas trajeron perspectivas teórico-metodológicas para la atención de las demandas educativas de los excluidos. Conclusión: la perspectiva emancipadora contribuyó a la construcción colegiada de los procesos, permitiendo a los educandos romper con la dependencia de intermediarios. Aun cuando la solución de problemas inmediatos no garantiza un salto social y político de carácter emancipador, si fortalece el diálogo para el empoderamiento de nuevos espacios relacionales.

Palabras clave: Políticas Públicas de Reforma Agraria, Educación del Campo, Educación de Adultos, Formación de Educadores, Emancipación.

Introdução

Ao visitar uma das salas de aula do projeto TeCiCampo perguntamos aos Educandos por que eles queriam se alfabetizar e escolarizar. Um senhor dos seus setenta anos contou que, quando mais jovem, foi ao caixa de um banco retirar dinheiro que havia ganho. Ao receber, embora não soubesse a matemática oficial, olhou para a quantidade de notas e percebeu que estava faltando uma quantia. O caixa respondeu, com muito desrespeito que, sendo analfabeto, ele não sabia contar, que a quantia estava correta; portanto, ele deveria ir embora, pois, ninguém ali acreditaria nele. Homem maduro, ele foi atrás do gerente que percebeu a malandragem do caixa e fez com que nosso educando recebesse o que era dele por direito. Assim como este, muitos outros relatos nos deram a dimensão dos problemas enfrentados por estes sujeitos e o horizonte da necessidade e expectativa da transformação desta situação por meio da educação.

O que incomoda essas pessoas é o tratamento agressivo e jocoso que a sociedade lhes reserva, assim como a ausência de valor social que acompanha sua condição e a exclusão de processos que exigem a leitura e a escrita. Muitos têm um brilho especial, são alegres, inteligentes, se

destacam no ambiente. Alguns ocultam, outros não, as dificuldades para realizar tarefas corriqueiras como pagar contas, receber a aposentadoria, decifrar o nome de um ônibus na parada, confirmar se o troco no supermercado está certo.

O que propomos neste texto é relatar a experiência de Educação de Jovens e Adultos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), por nós vivida no Sertão Mineiro Goiano, no período de 2012 a 2014, e refletir sobre como desenvolver um projeto pedagógico com vistas a atender a demanda desses sujeitos de aprendizagem que são os adultos do campo com suas especificidades, trabalhando numa perspectiva emancipatória. Quem são os sujeitos envolvidos neste processo e as possibilidades e desafios encontrados no percurso.

A Educação do Campo

A Educação do Campo nasce a partir da luta dos movimentos sociais camponeses pelo direito a um processo educativo que leve em consideração suas especificidades e demandas. Isto significa, como aponta Fernandes (2004 p. 141), “... defender o direito que uma população tem de pensar a educação a partir do lugar onde vive...”, de seu vínculo a um projeto de sociedade e desenvolvimento e às lutas

sociais. Não há como pensar a Educação do Campo sem considerar a diversidade de sujeitos que fazem dele, mais que um espaço geográfico, um espaço de vida com sua cultura, seus projetos e suas lutas. Segundo Caldart (2012 p. 260) a Educação do Campo “... não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses, expressão legítima de uma pedagogia *do* oprimido. Combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território.”

Como afirma a mesma autora (2012 p. 260), o objetivo da educação do campo e seus 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 tem implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

Molina e Sá (2012, p. 325) consideram que o papel contra-hegemônico da escola do campo está em formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora. Ou seja, embora se organize em torno do acesso à escola, a Educação do Campo trata de lutas contra-hegemônicas, na perspectiva de práxis,

reafirmando a concepção emancipatória. Seus sujeitos tem exercitado o direito de pensar a pedagogia desde a sua realidade específica, mas, não visando somente a si mesmos: a totalidade lhes importa, e é mais ampla do que a pedagogia, evidenciando a indissociabilidade entre a Educação do Campo e a luta dos camponeses por projetos sociais contra a exclusão, e por modelos produtivos que visem à emancipação humana e uma nova construção das relações sociedade-natureza.

EJA no campo

Os problemas da EJA no campo são enormes. A educação rural no Brasil frequentemente trabalhou na perspectiva de importar para o campo um modelo urbano, que nada mais fez do que estimular parte desta população a deixar o campo ou a escola. Parte deste ensino urbano passou a reforçar a desqualificação do camponês, representando o campo, no imaginário popular, como local de atraso em relação ao novo sistema industrial capitalista que se implantava, estimulando o êxodo rural, das mulheres e, especialmente, da juventude.

Na verdade, o que se constata é que a instrução dada através da escola pode subtrair o filho do camponês de seu meio. Os jovens escolarizados já não entendem, ou têm vergonha de dizer

que entendem a linguagem da terra, das plantas, dos ventos e da chuva, já não se sentam à vontade em volta do fogão à lenha contando e ouvindo histórias dos antigos, mas também não ficam à vontade na cidade, são os deslocados, são os sem-lugar. (Ribeiro, 2012, p. 9).

As condições de camponês e de analfabeto dificultam a relação com instituições como bancos, órgãos públicos, estabelecimentos comerciais tornando-os vulneráveis e expostos à humilhação, e ao descrédito. Além disto, os documentos, contratos, boletos e outros materiais escritos com que tem de lidar fazem com que necessitem permanentemente da ajuda de um outro para se situar, sendo a família a mais demandada para tal. Também sua contribuição aos movimentos fica, muitas vezes, limitada ao cumprimento de tarefas e resposta a comandos da liderança, necessitando de apoio para compreender e implementar a dimensão reflexiva e estratégica das lutas e também para internalizar o sentido de pertencimento e solidariedade ao movimento, por exemplo, após estar assentado.

Estudar é uma demanda das mais sérias e importantes da população analfabeta ou semi alfabetizada do campo. Isto não significa que havendo a abertura de salas de aula, estes terão, automaticamente, condições, disposição ou mesmo motivação para permanecer no processo escolar. Outros fatores

interferem: saúde, meios de chegar à escola no dia a dia e, se a escola, finalmente, poderá atender às demandas reais da sua vida cotidiana ou se continuará sendo um espaço sem significação para quem quer permanecer no campo. Também dependerá dos métodos de ensino e das condições como os/as educadoras/es atuam junto aos Educandos/as, pois, estes já são adultos, muitos idosos e consideram difícil aprender, como se pode perceber na expressão ouvida com frequência: "Papagaio velho não aprende a falar". Muitos, ainda, sentem que merecem respeito e, se não o tem, evadem.

A Emancipação Social

Conforme Ribeiro (2012, p. 300), os conceitos de cidadania, tanto grega quanto burguesa, partem de uma construção elitista que exclui os trabalhadores. Em contrapartida, temos hoje os movimentos sociais propondo a construção de uma cidadania que rompe com este conceito excludente trazendo para dentro dela os sujeitos trabalhadores em movimento.

Neste sentido, os conteúdos que definem a história e a materialidade da cidadania atual são incompatíveis com a maioria da população, em particular com os sujeitos políticos coletivos que constituem o movimento camponês. Isso porque a cidade é o núcleo econômico-

político incrustado no processo de constituição da cidadania, tanto grega quanto moderna, definindo, por sua vez, a cultura que expressa a civilização e, sobretudo, o perfil urbano da educação moderna sob controle do Estado. Entretanto, é possível pensar a emancipação projetada pelas classes subalternas ao confrontar a cidadania como invenção, tanto dos proprietários gregos quanto dos burgueses, com o horizonte de libertação para o qual caminham os movimentos sociais populares, entre eles o movimento camponês, e sua proposta de Educação do Campo.

Para Paulo Freire (1978 e 2003 como citado em Ribeiro, 2012 p. 302) a libertação não se dá como uma tomada de consciência isolada da injustiça das relações sociais capitalistas, mas, essencialmente, numa práxis datada e situada, que tem por sujeitos os povos oprimidos. Assim como Dussel, pesquisador mexicano, autor de "Ética da libertação" (2012 como citado em Ribeiro, 2012, pp. 301-302) e Rebellato (2000 como citado em Ribeiro, 2012, pp. 301-302), uruguaio que propõe uma ética da autonomia através da crença nas nossas próprias forças, todos pensam a emancipação como projeto e ação coletivos das vítimas, dos excluídos, dos desumanizados.

Marx e Engels (como citado em Ribeiro 2012, p. 302) tem a classe revolucionária como autora de tal projeto e ação: para além da liberdade e da autonomia individuais implícitas na cidadania, a classe revolucionária, no seu processo de construção, coloca como horizonte a emancipação de toda a humanidade, uma emancipação social do trabalho alienado e da propriedade privada dos meios de produção – incluindo a terra, como bem não produzido pelo trabalho.

No entanto, para que a emancipação aconteça, os povos oprimidos dependem uns dos outros, ou seja, precisam construir a intersolidariedade (Ribeiro 2012, p. 303). Todavia, do mesmo modo que a classe revolucionária não está pronta, mas, em processo de se fazer, a emancipação que abarca toda a humanidade é apenas um projeto, o horizonte para o qual caminham os movimentos sociais populares – entre eles, o movimento camponês.

O Conceito de Emancipação Social no TeCiCampo

Mesmo tendo como horizonte a emancipação humana na perspectiva de Marx e Engels (1984 p. 25, como citado em Ribeiro 2012, p. 302), e a lógica da emancipação dos excluídos segundo os autores latino americanos acima citados (Freire 1978; 2003, Dussel 2012 &

Rebellato 2000 como citado em Ribeiro 2012, pp. 301-302), entendemos que na construção cotidiana deste projeto, é preciso situar esta emancipação de acordo com as possibilidades e desafios que a realidade nos apresenta.

Quando usamos o termo emancipação, nos referimos especificamente ao processo de autorização que os sujeitos se dão para tornarem-se autônomos, serem capazes de fazer escolhas e tomar decisões sobre que valores e crenças desejam compartilhar com que grupos e a que projeto desejam se filiar no cômputo geral da construção social, e como pretendem construir sua ação no mundo. Nosso lugar de fala teórica e metodológica vincula-se ao projeto de democracia redistributiva e do Estado como novíssimo movimento social descrito por Boaventura Santos (2005, pp. 60-61) em seu livro "Reinventar a Democracia". Neste livro o autor compreende o processo democrático na atualidade como um caminho fortemente dependente da participação dos sujeitos na construção política capaz de confrontar e tensionar as posturas fascistas de grupos dominantes que rompem com o contrato social, levando os indivíduos a uma situação social de pré ou pós-contratualismo.

Na situação de pré ou pós-contratualismo, os indivíduos são privados de direitos já adquiridos ou que nem chegam a experimentar, sob a tutela de pseudoacordos que, sendo feitos entre desiguais, são impostos pelo mais forte ao mais fraco, sem que este tenha a quem recorrer, uma vez que são juridicamente reconhecidos como legítimos. Numa visão de apropriação patrimonialista do Estado, estas novas correntes fascistas apregoam a imagem de um Estado fraco e ineficiente, que precisa ser encolhido e substituído pela iniciativa privada em suas funções regulatórias. Ironicamente, para produzir sua suposta ineficiência, o Estado necessita de controle e outros elementos só encontrados em um Estado forte e, por isto, este suposto Estado fraco custa tão caro quanto ou mais caro do que o Estado forte, o que penaliza especialmente os trabalhadores que tem de pagar por ele.

A construção de uma nova organização social ou um novo contrato passaria pela participação engajada de grupos sociais em níveis locais e globais que, em luta constante por um Estado democrático em rede, construiriam novos processos de participação dos sujeitos e grupos nas tomadas de decisão mais básicas das suas vidas, criando uma dinâmica de movimento constante em função dos tensionamentos das forças no

seu interior. A busca desta democracia, na qual os indivíduos participam ativamente das tomadas de decisão, exige que todos tenham acesso, não somente às informações, mas a formas de interpretá-las, traduzi-las, estabelecer julgamentos e se posicionar diante de suas consequências, compreender o sentido e a importância da construção política desta sociedade em movimento.

Assim, educar neste contexto, nos leva a construção de um processo onde o sujeito possa ir gradativamente se apropriando de sua educação, fazendo dela autoeducação, acima de tudo. Que este sujeito vá, ao longo do processo pedagógico, vinculando conhecimento e vida, desafios e conquistas a tomadas de posição, atitudes e vitórias à capacidade de lidar com conflitos, resolver problemas e mediar situações contraditórias e que esta postura o leve a se colocar no mundo como ser político.

Isto significa que um processo pedagógico precisa quebrar com o velho paradigma de que o professor ensina e o aluno aprende e começar a se pautar pela questão de que, cada um no seu campo, professor e aluno, são parte desta reinvenção democrática e, como tal, sujeitos ativos que entram no processo com diferentes saberes, expectativas e

trajetórias para a construção de um projeto de sociedade, de Estado e de mundo.

No caso dos camponeses, desenvolver esta participação passa pela compreensão de sua própria identidade como sujeitos do campo, neste contexto democrático, e nas contribuições que tem a dar a este projeto, na medida em que resgatam sua identidade para ressignificá-la nesta nova realidade contemporânea, a partir das necessidades de construção deste novo mundo.

No projeto TeCiCampo, pudemos desenvolver esta intenção mais fortemente na formação dos Educadores/as, tendo neles os principais mediadores dessa construção nas salas de aula, onde o processo emancipatório passou, principalmente, pela construção de ações de afirmação da autoestima, autoconfiança e autonomia dos educandos e pelo seu empoderamento na relação com sua realidade cotidiana imediata.

Perspectivas para a tarefa formação de educadores para alfabetização de adultos

Nas diversas fases da construção das políticas públicas de EJA no Brasil, podemos notar que a seleção e qualificação dos Educadores/as é um aspecto pouco discutido. De um lado, encontramos a perspectiva assistencialista que traz para

estes o papel de “voluntários”, que assumem o trabalho “por amor à causa”, e que podem passar ou não por alguns processos de treinamentos rápidos. De outro lado, há a perspectiva dos militantes que assumem este papel como estratégia política, e que mesclam à sua formação política alguns elementos de formação pedagógica. Mais recentemente, surge a figura do professor das redes de ensino que, tendo sido contratado para assumir na escola o papel de educador de crianças, pode assumir também este papel junto às turmas de jovens e adultos. Isto significa que, em poucos espaços, encontraremos profissionais especialmente qualificados como educadores de adultos, que tenham, de fato, assumido este papel a partir de uma escolha mais profunda, como perspectiva profissional.

Como afirma Soares (2008), em sua pesquisa com os egressos da habilitação de jovens e adultos do curso de Pedagogia da UFMG:

Apesar das conquistas das últimas décadas, que colocam a EJA sob a égide do direito, ainda é corrente a concepção de que esse campo, como adverte Arroyo, é "um 'lote vago', marcado por um caráter compensatório ou supletivo; emergencial e filantrópico, em que basta a 'boa vontade' para atuar"¹². Esse tratamento compensatório e assistencialista acarreta, para Ribeiro (2001), um prejuízo para a construção da identidade da EJA

como modalidade educativa. (Soares, 2008, pp. 94-95).

No contexto das mais diversas combinações formativas ocorre uma tendência de aligeiramento desta formação, que acaba num aprendizado simples de como utilizar materiais pré-programados e fazer percursos homogêneos para todas as situações. Mesmo no caso em que esta formação ocorra a partir de espaços militantes, as transposições didáticas podem não ser feitas com as devidas reflexões e contextualizações. Sem desqualificar todas as práticas formativas de EJA, refletimos sobre a complexidade dessa formação e o quanto precisa ser amadurecida a partir da experiência e da convivência com os sujeitos e grupos a que se destinam. O aligeiramento implica em uma perda de qualidade do processo, que pode significar uma baixa dos resultados. Segundo Moura (2009):

Os professores que se propõem a ou se impõem a “ensinagem” (Pimenta & Anastasiou, 2002) de jovens e adultos, em sua maioria não têm a habilitação e a qualificação especial para tal. São quase sempre professores improvisados. Vão contra o princípio de Emília Ferreiro (1993a, 1993b) e Vygotsky (1993, 1991) de que ao alfabetizar, eu amplio a questão para escolarizar, é um ato de conhecimento e, portanto, uma tarefa complexa, demorada e exige competência, habilidades, saberes e, acima de tudo, compromisso de profissionais

preparados para tal. (Moura, 2009, p. 46).

Não há nenhum outro campo de ensino onde a massificação funcione menos do que na EJA. É preciso compreender o quanto a evasão escolar é uma resposta de determinados perfis de aluno exatamente ao processo de massificação do ensino regular. Podemos notar que, no perfil dos alunos de EJA, não raro encontramos sujeitos de uma inteligência extrema, capazes de lidar com questões complexas e solucionar problemas da vida cotidiana de forma organizada e correta e aprender o que necessita de forma autodidata. No campo da matemática, em especial do cálculo mental, é grande o número de Educandos que, com técnicas próprias, resolvem contas de forma rápida e equiparam suas capacidades de medição com a de instrumentos de precisão. É certo que sua baixa autoestima torna este sujeito às vezes submisso, e às vezes teimoso, mas, sem dúvida, estes não são alunos comuns. Se estão fora da escola, salvo aqueles que dela foram tirados por razões externas à sua vontade, é porque ela não responde às suas necessidades de aprendizagem para a vida e para o trabalho.

A mesma ingenuidade sobre o sentido do que é trabalhar com estes alunos que não foram mantidos na escola

na fase correta e que representam um perfil mais complexo, reflete-se na questão da construção das políticas públicas para formação dos Educadores. Também, nelas ignoram-se as condições que levaram os alunos a estar fora da escola. Algumas políticas funcionam quase como uma espécie de “vamos ver se o aluno se arrependeu e agora dá o braço a torcer”. As políticas desejam números, os Educandos/as desejam conhecimento útil e estimulante que valha o sacrifício que farão de suas horas de descanso, reconhecimento social e qualificação para ascenderem profissionalmente e poderem, de fato, ser reconhecidos socialmente como cidadãos.

Para os sujeitos do campo, acrescenta-se ainda a este cenário a necessidade de reconhecimento de sua realidade específica, de suas lutas e de suas pedagogias. Conforme Arroyo (2012, p. 37): “A presença de outros sujeitos nos remete a coletivos concretos, históricos, classes sociais e os grupos subalternizados, os oprimidos pelas diferentes formas de dominação econômica, política, cultural.” Trazem indagações para as teorias pedagógicas, exigem novas posturas da docência, uma vez que levantam questões desafiantes para a educação popular e escolar.

Muitas questões encontram-se ainda em debate com vistas à compreensão do que é uma formação de qualidade para o educador de EJA e, neste sentido, as reflexões oriundas das diversas experiências podem contribuir para o entendimento e superação dos preconceitos que cercam este campo da educação. Como aponta Soares (2008) em sua pesquisa:

A falta de profissionalização do educador de EJA é evidenciada, assim, pelos egressos, como o principal problema para uma inserção profissional específica: "eu tenho notícias da existência de muitos lugares com EJA. Local de atuação tem, não sei se o profissional recebe. Eu acho que dentro disso, a gente tem muito a questão do voluntário na EJA, vão fazer caridade para as pessoas que estão precisando" (Márcia). (Soares, 2008, p. 95).

Neste sentido, a Universidade muito tem a colaborar, especialmente no campo da pesquisa, da formação de Educadores e na aproximação entre saber acadêmico e saber popular. Como afirma Faria (2009):

No enfrentamento dos problemas da qualidade da EJA, há consenso de que as universidades muito têm a construir nos campos de formação e aperfeiçoamento dos Educadores, assessoramento dos professores/pesquisadores sistemas de ensino, elaboração de materiais educativos e na pesquisa educacional. Diversas instituições de ensino superior já vêm oferecendo contribuições à EJA nos âmbitos da pesquisa, assessoria, formação de professores e implementação de

projetos. Seu envolvimento com o tema, porém, ainda é marginal, o que se reflete na pesquisa acadêmica, quantitativamente inexpressiva e pouco difundida. (Faria, 2009, pp. 154-155).

O Pronera, como fruto das lutas dos movimentos sociais por políticas públicas de educação do campo, configura-se como um espaço de parceria entre Universidade, Estado e movimento social, que proporciona condições para o desenvolvimento de processos de pesquisa e formação inovadores para a educação, em especial para EJA.

O Pronera

O Pronera foi construído no diálogo entre assentados de Reforma Agrária, múltiplos movimentos sociais, universidades, órgãos públicos e organizações da sociedade civil, em debates realizados nos encontros e conferências de âmbito nacional que constituíram a chamada Articulação Nacional por uma Educação do Campo. Tem como objetivo "recolocar o rural, e a educação que a ele se vincula, na agenda política do país." (Lima, 2012, p. 4).

O Pronera representa um importante passo na institucionalização da Educação do Campo como Política Pública, o que pode ser observado na seguinte citação contida em seu Manual de Operações de 2012.

....o Pronera é o executor das práticas e reflexões teóricas da Educação do Campo,(no âmbito do INCRA), que tem como fundamento a formação humana como condição primordial, e como princípio a possibilidade de todos tornarem-se protagonistas da sua história... (MDA/INCRA, 2012, p. 13).

Tendo se tornado Política Pública em 2010, o Pronera atua a partir de projetos propostos e geridos por universidades e entidades não governamentais em parceria com as associações e movimentos, para serem executados com financiamentos do INCRA por todo o Brasil, assumindo características próprias de acordo com as condições regionais e das Instituições que constroem e executam os projetos. Cabe ressaltar que, embora a alfabetização de jovens e adultos tenha sido a raiz do Pronera, hoje ele atende à educação em diferentes níveis desde o fundamental ao superior pós-graduação.

O contexto do Pronera no Distrito Federal e Entorno

As ações do Pronera ocorrem diretamente nos assentamentos, acompanhadas por representantes dos assentados que, no geral, participam dos diversos movimentos sociais de agricultores e dos sindicatos e federações ligadas aos trabalhadores rurais que atuam na região. Apesar das diferenças entre estes

grupos, a importância da educação e a valorização do Pronera são pontos de convergência para sua ação integrada.

Ao lado de projetos de colonização do período militar, convivem ocupações mais recentes, fruto da atuação da Igreja Católica, de movimentos de trabalhadores rurais sem terra vinculados à Contag, ao MST e a pequenos movimentos locais. (Gasparina, 2000, p.8) como citado em Dansa, 2008, p. 101).

No âmbito do Distrito Federal, o Pronera vincula-se à Superintendência Regional 28 do INCRA (SR28), que atende aos assentamentos do chamado DF e Entorno. Para o INCRA este Entorno abrange municípios do nordeste de Goiás, o Distrito Federal propriamente dito, e o Noroeste de Minas. Este espaço é bastante heterogêneo em termos de acessibilidade e comunicação, o que traz desafios quanto às possibilidades pedagógicas e de formação docente.

Igualmente, a intensa migração que ainda hoje ocorre na região torna seu público heterogêneo, do ponto de vista da sua procedência e mesmo da sua formação educacional. Assim, os assentados, em grande parte migrantes, especialmente da região nordeste de Minas Gerais e também do Sul do país, portam traços culturais, linguísticos e comportamentais diversos. A pluralidade de sentidos e valores é, muitas vezes, responsável por conflitos que tem

de ser negociados em todos os momentos, não só com relação aos processos pedagógicos, mas, com relação à organização da vida cotidiana.

Os projetos de EJA - Alfabetização e Escolarização 1º ciclo do Pronera na região do DF e Entorno ocorrem desde 1999 como parceria entre os movimentos sociais locais e a Universidade de Brasília. Dansa, Freitas e Silva Freitas (2012) analisam esta trajetória, mostrando que nela ocorreram quatro projetos que, entre avanços e retrocessos, formaram no total, cerca de 816 Educandos trabalhando com um número entre 38 a 63 assentamentos por vez. Segundo os mesmos autores:

Observa-se, neste processo, uma dificuldade de acesso à organização e sistematização dos dados e reflexões referentes a estes projetos, bem como à identificação de parceiros fora do âmbito dos institutos e movimentos sociais. Este quadro gera uma difícil compreensão da contribuição destes programas para as formulações básicas da Educação do Campo, tanto como ação pedagógica quanto como formulação de Políticas Públicas. (Dansa, Freitas & Silva Freitas, 2012, p. 225).

O projeto TeCiCampo

O projeto TeCiCampo visou alfabetizar e escolarizar 600 alunos em 50 salas de aula na distribuição geográfica já mencionada da SR28. O projeto teve a duração de aproximadamente dois anos, desde 2012 até 2014.

Em agosto de 2012 foi realizado o processo seletivo de Monitores/as (estudantes da universidade) Coordenadores/as Locais (representantes dos assentados) e Educadora/es (escolhidas/os dentre pessoas dos assentamentos com qualificação de ensino médio ou superior). Essas categorias de profissionais estão previstas no Manual do Pronera. Nas visitas aos assentamentos foram realizados os primeiros diagnósticos sobre os Educandos. Algumas/uns educadoras/es começaram as aulas experimentalmente, ainda sem remuneração. A orientação / formação de educadoras/es e a produção de material didático de apoio ficou sob responsabilidade de uma equipe pedagógica composta por professores/as da Universidade e outros profissionais vinculados à educação, apoiados pelos Monitores/as e Coordenadores/as Locais.

O trabalho resultou da reflexão coletiva na produção dos materiais sobre o tipo de educação e sua complexidade e teve como referência os PCNs do MEC para EJA, porém, com uma vinculação a uma linha freireana de trabalho, ou seja, a apropriação da leitura e da escrita crítica de mundo traduzida para salas multisseriadas (alfabetização e escolarização 1º ciclo) e realizada em sintonia com a proposta de Educação do Campo presente no Manual

de Operações do Pronera. Neste sentido, buscou-se realizar um trabalho de caráter emancipatório, que promovesse a autonomia dos sujeitos envolvidos e a gestão compartilhada do processo.

O TeCiCampo e a formação de Educadores

Nossa experiência começa na construção do projeto, passa pela organização do plano de trabalho e a complexidade administrativa dos detalhamentos de despesas. Prossegue na organização de um processo pedagógico que inclui construção de um currículo, a formação das/os Educadoras/es e a produção de materiais e estratégias de apoio a esta formação, além do acompanhamento das ações de alfabetização e escolarização no campo. Para isto, contamos com uma equipe composta de professores/as, estudantes da universidade (Monitores/as), representantes dos movimentos sociais e sindicatos de trabalhadores rurais (Coordenadores/as Locais), além dos Educadores/as e Educandos/as.

Nesse percurso, buscamos alfabetizar e escolarizar grupos de 8 a 15 alunos em salas multisseriadas nos assentamentos de Reforma Agrária de regiões que incluem a Chapada dos Veadeiros, Flores, Formosa, Padre Bernardo (todos estes, municípios do

Nordeste Goiano), o Distrito Federal e Unaí (no Noroeste Mineiro). Esta complexidade de espaços que caracterizam o que temos denominado de *Sertão Mineiro-Goiano* (Dansa, 2008, p. 96). Apresenta-se, ao mesmo tempo, como área cultural e ambientalmente similar e diversa, desdobrando-se em paisagens específicas como a chapada, o cerrado em suas diferentes configurações, além de apresentar traços muito peculiares de cultura local, especialmente nos ambientes mais isolados.

Neste espaço, a Reforma Agrária vem se construindo a partir de diferentes grupos étnicos, movimentos sociais de dimensões locais e nacionais, sindicatos, num misto de parcerias e conflitos que vão, a cada momento, dando um matiz diferente à configuração das organizações políticas e sociais desses espaços e modelando um território em disputa. A educação tem sido um dos espaços de encontro entre os movimentos, que permite um debate e ação conjunta e, neste sentido, trabalhamos com ações na área de atuação diversificada de movimentos e sindicatos.

Nesta região, os traços dos assentados variam, sendo os indivíduos, segundo nosso diagnóstico, oriundos de vários estados do Nordeste, Goiás, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e outros Estados do Brasil. Essa diversidade significa que

portam em si relações diferentes com as paisagens, com a cultura local, uns com os outros, com os sentidos que atribuem à sua luta, à sua terra e às razões pelas quais se dirigem neste momento à educação. Todavia, suas razões se encontram no ponto em que associam educação à valorização pessoal e à possibilidade de construir, a partir dela, uma condição de vida melhor, condição esta geralmente associada à empregabilidade ou geração de renda.

Um dos aspectos que compreendemos ser muito importante para refletir é como estas pessoas que demandam a educação enxergam seu próprio caminho de emancipação social. Seu discurso e sua prática nos dão pistas de que, apesar de estarem em luta e compreenderem a necessidade de avançar como movimento, resta ainda dentro delas fortes traços dos mitos e crenças que constituem o imaginário social de boa parte dos brasileiros, referente às relações de poder e caracterização do status social vinculados à imagem do opressor e a sua forma de organizar as instituições.

A herança da opressão se reflete no baixo valor que atribuem a si mesmos, a sua forma de falar, de organizar sua vida, de se colocar no mundo como sujeitos coletivos, assim como na resistência que alguns opõem ao próprio movimento,

quando este se contrapõe a certas formas instituídas de organização social ou da produção. Também são muito fortes os traços de religiosidade e de obediência cega à autoridade, assim como formas autoritárias de lidar com problemas.

Num primeiro momento, a educação tem, para estes sujeitos, uma configuração bastante tradicional. Suas expectativas apontam para salas de aula com carteiras enfileiradas, quadros negros, cadernos, cópias, ditados e outros instrumentos que caracterizam um modelo bancário de educação, onde morre a criatividade porque não há margem para a invenção e a reinvenção:

... a educação se torna um ato de depositar, em que os estudantes são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os Educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos Educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (Freire, 1987, p. 33).

Sua imagem é que escola boa é aquela da qual foram expulsos, e que professor bom é aquele que transfere conteúdos e dirige o processo de aprendizagem dos alunos. Sua autoimagem, em especial entre os mais velhos, é a de que são os que ficaram para

trás, e que agora já são muito velhos para aprender.

Todavia, nesses processos de aprendizagem, quando estimulados, trazem, com um certo orgulho, muitos dos conhecimentos tradicionais de que se utilizam para resolver seus problemas cotidianos e estruturar suas vidas, as histórias que sabem contar, os desafios, charadas, trava-línguas e outras tantas coisas da tradição que acabaram por incorporar. Também na resolução dos problemas para os quais encontraram as soluções próprias, em especial os problemas matemáticos, como contar dinheiro, reconhecer troco, fazer operações de cabeça, medir espaços de formas alternativas ou resolver questões que envolvam uma geometria concreta, sua vivacidade aponta para um lampejo de resgate de sua autoestima. Neste ponto, porém, surgem as resistências das/os educadoras/es em reconhecer estes saberes como legítimas conquistas cognitivas, de forma a aproveitá-los nos processos pedagógicos. A tentativa de romper este círculo de resistência de parte a parte foi dimensão importante do trabalho.

Da mesma forma, entre educadoras/es populares e professoras/es e estudantes da universidade, a barreira e as resistências aconteceram no âmbito da linguagem, seja escrita (nos materiais

produzidos), seja na oralidade (durante os processos de formação). Romper este circuito foi um grande desafio que exigiu muitas traduções e retraduições.

Nos processos pedagógicos que se sucederam nos diferentes espaços, pudemos perceber que as resistências às alternativas de uma educação mais emancipatória ora foram percebidas nos Educandos/as, ora nos Educadores/as, ora na própria equipe pedagógica. Foi somente no diálogo extenso que novas possibilidades pedagógicas puderam emergir e se tornar aceitas nos grupos como educação propriamente dita.

Em nosso percurso de trabalho, que segue as linhas do pensamento do educador Paulo Freire, o primeiro momento, o da roda de conversa ou círculo de cultura, passou por um desafio: o de ser compreendido como espaço educativo. A primeira impressão dos Educandos com relação a uma forma mais emancipatória de aprendizagem foi que estavam numa conversa, e não numa aula. A frase chave foi: “quando é que vamos ter aula?”

A diferença entre conversa e aula nem sempre era clara para os Educandos/as. Conversa é debate sobre um tema, onde cada um se expressa, dá sua opinião, debate. Aula é conteúdo sistematizado, trabalhado, conduzido pelo professor, que leva o aluno a sentir que

aprendeu algo que se aprende na escola, em especial língua materna e matemática.

Também para o educador popular em sua formação, que no nosso caso não é de nível superior, mas, em curso de extensão em processo, esta diferença somente foi ficando clara na medida em que o curso de formação de Educadores/as foi avançando. Nem todos ganharam confiança para abandonar o modelo tradicional. Mesmo para aqueles que se aventuraram, esta trajetória da conversa à aula foi muitas vezes, frustrante, pois, o educador/a não tinha uma base profunda do tema para levá-lo a um nível mais elaborado de reflexão sistematizada, ficando a conversa superficial e, muitas vezes, não havendo conexão com a aprendizagem dos conteúdos escolares que continuavam a vir sob a forma tradicional.

Apesar das inúmeras limitações que vivemos, em função das distâncias e ausências, foi possível notar, em muitas educadores/as, um crescimento na sua forma de construir a ação pedagógica. Se o caminho cognitivo não era suficiente, os vínculos de troca que se criaram entre eles/elas para discutir seus processos, trocar experiências e solucionar questões de sala de aula foram se ampliando ao longo da formação.

O caminho para a conquista dos Educandos/as foi se dando, não só pela

dimensão cognitiva, mas, também pela afetividade que a eles/elas passavam a dedicar. A construção da confiança, como em qualquer relação pedagógica, foi por elas/eles tecida na escuta, na compreensão das particularidades dos Educandos/as e na reflexão sobre os questionamentos por nós lançados em relação ao papel pedagógico do erro, a pluralidade linguística e as relações de poder, o sentido histórico da matemática, o papel orientador do professor, a necessidade de autoeducação e educação permanente.

A entidade professor precisava ser alguém que passasse, acima de tudo, confiança. Não só confiança porque sabia o que ensinava, mas também porque respeitava o outro como ele era, fazia do “erro” um momento do processo de aprendizagem, e não um instrumento de exclusão e poder, e porque apoiava o/a educando/a nos momentos em que ele/ela deixava de acreditar em si mesmo/a, ou tinha de lidar com os conflitos oriundos das questões familiares, inconscientes, de trabalho, etc. Também porque conseguia fazer, de forma tranquila, a relação entre os saberes do/a educando/a e da escola, articulando-os aos temas mais gerais que remetiam aos processos sociais e políticos do contexto em que se encontravam, transformando o que antes era visto pelos Educandos/as como “conversa” em aula.

Sair desta escola tradicional para um modelo mais Freireano, é sempre um desafio. A confiança no educador/a é um dos elementos fundamentais. A confiança do educador/a em nós, também. A confiança do educador/a em si mesmo, ainda mais. Neste sentido, a formação do educador/a foi um eixo central do trabalho de emancipação dos sujeitos.

As dificuldades encontradas pelos/as Educadores/as para se emanciparem passaram pela sua capacidade de construir o conhecimento de si e para si na mesma lógica proposta para a educação dos Educandos/as. A questão que se coloca é como organizar um processo de formação na perspectiva da autoeducação, quando também nós, como formadores, precisamos passar por estas mesmas etapas de emancipação, não apenas no discurso, mas no cotidiano das ações que desenvolvemos com estes Educadores/as, nos diferentes espaços e processos de formação.

Para nós, como equipe formadora, há ainda o desafio, sempre presente, de romper as barreiras entre as áreas, seja de linguagem, de hierarquização social do conhecimento, epistemológicas e de conexão do conhecimento com a vida, para chegarmos juntos a um ponto que podemos chamar de trajetória de emancipação transdisciplinar, ou seja, olhando para todos os conteúdos juntos descobrir onde

queremos chegar e como chegar à vida e aos Educadores/as e Educandos/as.

Emancipação e organização do trabalho pedagógico

A arte de construir um processo de formação libertador implica em criar estratégias e mobilizar sensibilidades para que os sujeitos possam se abrir para compreender sua própria relação com os conteúdos, com o processo pedagógico, com o/a educando/a e com a vida, superando seus próprios preconceitos e ampliando sua visão de mundo, passando do pensamento mágico para o pensamento crítico sem perder o encantamento que caracteriza o sujeito do campo.

Construir um caminho de sistematização interdisciplinar do conhecimento a partir dos processos vividos, usando como instrumentos as histórias de vida, as trajetórias e territórios percorridos pelos sujeitos, a descoberta dos campos linguísticos e matemáticos como saberes múltiplos (etno-matemática e sociolinguística), a relação das ciências com os saberes tradicionais, conectando-os à construção de conceitos integradores, como identidade e territorialidade, foram alguns dos caminhos por nós escolhidos para desenvolver estratégias pedagógicas emancipatórias. Parte-se, assim, do concreto para chegar-se ao abstrato, e do

vivido para pensar o contextual mais amplo, do privado para o público.

Emancipação passa por compreender, no nosso cotidiano, como se manifesta a lógica autoritária de construção do poder do opressor em cada uma das pequenas vivências do nosso dia-a-dia para pensar uma lógica democrática. Valorizar as lutas e movimentos sociais como forma de construção de processos de auto-gestão e cooperação entre iguais, para uma nova forma de participação nas tomadas de decisão nos espaços públicos. A emancipação passa ainda por valorizar as políticas públicas como instrumentos de luta que possibilitem a transformação das instituições, no caso educação, agricultura, uso e posse da terra etc.

As interações sociais como espaço emancipatório

Ao final de quase dois anos de trabalho, percebemos que foi possível construir um espaço de diálogo e prática sobre a EJA e a educação que resultou em processos de emancipação dos diversos sujeitos envolvidos.

Para os estudantes da Universidade, este processo possibilitou um espaço de vivências concretas do seu fazer educativo, amadurecimento das reflexões teóricas e práticas sobre os sujeitos e relações educativas, a construção de

currículo, métodos e materiais pedagógicos, além do desenvolvimento da capacidade de pesquisar, realizar diagnósticos e aprender a expressar academicamente esta reflexão. O exercício do ir e vir da linguagem acadêmica para a linguagem popular e vice versa foi extremamente rico, e possibilitou ao grupo momentos também ricos de construção da socialização do saber e de diálogo entre o saber popular e acadêmico, linguagem oral e escrita, além de um enriquecimento do universo antropológico e sociopolítico de todos os sujeitos participantes.

Em seu trabalho final de curso, Costa (2013), à época monitor do projeto TeCiCampo, refletindo sobre o estudo que realizou com educadoras, nos remete ao enunciado de Dewey de que “educação é vida” ao dizer que:

Perceber o envolvimento de Educandos e Educadores que juntos descobrem um novo universo antes inimaginável, onde a educação surge como alicerce para várias conquistas do dia-a-dia, como uma mera assinatura num documento, a autonomia de pegar uma condução sozinho, conseguir tirar a tão sonhada carteira de habilitação, ler uma notícia e poder registrar a suas histórias sem o auxílio de terceiros. Para muitos que tiveram a oportunidade de ingressar desde crianças num processo educativo que lhes proporcionou estes instrumentos pode parecer algo muito singelo, porém a emancipação do mundo que a aquisição do domínio da forma escrita traz é imensurável para

aqueles que aspiram novos horizontes. (Costa, 2013, p. 64).

Isto se reflete na participação direta dos estudantes na construção dos materiais pedagógicos, das oficinas de língua materna e matemática, na participação de eventos com produção de artigos, *banners*, *folders*, monografias, materiais para diálogo com as organizações governamentais participantes do processo, bem como na ampliação de seu universo na convivência direta com os/as Educandos/as, Educadores/as, Coordenadores/as Locais, sujeitos do campo em geral. Tudo isso ofereceu aos estudantes condições para a aprendizagem do processo democrático na educação a partir do diálogo, da elaboração de suas próprias hipóteses sobre as situações e uso da criatividade para buscar soluções junto com Educadoras/es, Educandos/as, coordenadores/as e equipe de forma geral, para os problemas vivenciados na construção do projeto, caracterizando um vínculo dialógico entre a Universidade e a comunidade, por meio do ensino, pesquisa, extensão. Como afirma Faria (2009):

As universidades e os centros de pesquisa e de formação assumem, neste momento, espaço fértil para desenvolver pesquisas, reflexão teórica e práxis. Espaço este, de fomentação, socialização e engajamento. Segundo Arroyo (2005, p. 20), “este pode ser um ponto promissor na reconfiguração da EJA:

as universidades em suas funções de ensino, pesquisa e extensão se voltam para a educação de jovens e adultos ... Neste contexto, a Universidade desempenha um papel significativo dentro da sociedade através da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Esses pilares são importantíssimos para a permanente produção científica, o estabelecimento de elos e a intensificação de diálogo entre o contexto acadêmico e os diversos segmentos que constituem a sociedade. (Faria, 2009, p. 3).

Em relação a interações dos Coordenadores/as Locais com o projeto, percebeu-se que, à medida que o processo avançou, houve um envolvimento crescente, além de uma maior conscientização do seu papel, apoiando, estimulando e fiscalizando os processos educativos, relatando os casos de salas de aula com problemas, buscando substitutos imediatamente quando da desistência de algum educador/a e apoiando a coordenação do projeto nos processos necessários, como a mediação com o INCRA e outros parceiros. Houve ainda maior autonomia na tomada de decisões e no diálogo com os demais membros da equipe, em especial os Monitores/as, com quem trabalharam mais diretamente. Conseguiram criar uma atmosfera de confiança por parte dos Educadores/as, que os reconheciam como lideranças e mediadores no processo de auxílio para o grupo resolver diversos problemas, bem

como de estimuladores da motivação para aprender, ensinar e cumprir os compromissos.

Notou-se, ainda, nestes Coordenadores/as Locais um despertar da vontade de estudar e avançar que levou alguns deles a buscarem cursos superiores ou outras formas de complementação dos seus estudos enquanto inseridos na experiência do TeCiCampo, bem como assumir seu papel como Educadores/as e mobilizadores em momentos de formação dos sujeitos do processo .

Da parte das/os educadoras/es, notou-se também que, à medida que o processo avançou, foi aumentando o grau de autonomia e o interesse em estudar, tendo algumas buscado cursos superiores em modalidades à distância ou a Licenciatura em Educação do Campo.

O Pronera em minha vida (...) trouxe uma enorme experiência, bagagens de conhecimento. E eu cresci como pessoa, em experiência e em conhecimento. Hoje curso a faculdade de Pedagogia, graças à iniciativa do Pronera. (Educadora do TeCiCampo, 2014).

O nível de interação e trocas de experiências entre elas/eles também cresceu, e sua relação com suas comunidades e outros parceiros para buscar materiais, sejam para a sala de aula, seja para a preparação de aulas, também se intensificou.

Consegui materiais com a Secretaria de Educação sob a condição de devolver ao final do Projeto. Nas escolas do assentamento vizinho consegui livros pedagógicos e didáticos, especialmente os que abrangem o método Paulo Freire (...) com o ensino de jovens e adultos. (Educadora do TeCiCampo, 2014).

Sua capacidade de compreensão de como trabalhar num processo de salas multisseriadas também foi outro aspecto que avançou ao longo do projeto. Sua relação com os Educandos/as também foi se solidificando, em particular entre aqueles/as que permaneceram desde o início e que se envolveram mais profundamente com o projeto. Para estes/as educadores/as, o processo de formação foi considerado relevante e produtor de mudanças no seu olhar.

O que me ajudou muito mesmo foram os cursos de formação (...) onde eu tiro minhas dúvidas e aprendo a lidar com as dificuldades. No curso de capacitação aprendi outras formas de ensinar e alfabetizar os alunos, (...) que não basta somente eles aprenderem a ler e escrever, mas a terem conhecimento de seus direitos e a serem cidadãos. (Educadora do TeCiCampo, 2014).

Da parte dos Educandos/as, nota-se que o nível de credibilidade em relação ao projeto foi crescendo na medida que as promessas, como a de entrega dos óculos, continuidade das ações, remuneração correta das educadoras/es puderam ser

cumpridas. Uma fala de educadora relata: “*A maior superação para eles foi a vinda dos óculos. Uma vitória!*” E diz ainda um coordenador local: “*O bom neste projeto do Pronera é que contribuiu para o povo ter (dar) credibilidade.*”

Com relação aos Educandos/as, também pode-se ver que muitos conseguiram dar o salto para a alfabetização e, naqueles que atingiram um patamar de escolarização, a demanda foi pela certificação e pela continuidade dos estudos. Como relata uma educadora, quando perguntada sobre as expectativas dos alunos: “*Para uns, ler e escrever. Para outros, o certificado de 1º ao 5º ano.*” (Educadora do TeCiCampo).

Também podemos perceber que diversos Educandos expressaram sua satisfação por terem atingido suas expectativas iniciais, como assinar o nome, ler placas, ler contratos, tirar carteira de motorista e estar melhor qualificados para o acesso às informações do trabalho.

Do ponto de vista acadêmico e de gestão, o grupo cresceu e aumentou a coesão da equipe, que desenvolveu vínculos com o trabalho e buscou se organizar em diversos sentidos, inclusive em termos de produção acadêmica: três cadernos didáticos de apoio aos Educadores/as, duas monografias; um artigo para congresso, dois capítulos de

livro, um livro de relatos do projeto, além de um vídeo / documentário.

Para os professores/as da Universidade, a prática dialógica foi um elemento emancipatório, na medida que funcionou como ferramenta de construção coletiva para articular diferentes conhecimentos acadêmicos, saber popular e tradicional e integração interdisciplinar na construção de materiais pedagógicos e na formação.

Por outro lado, a compreensão das demandas educacionais específicas dos camponeses nos fez mergulhar no universo desses sujeitos, para encontrar caminhos que possibilitassem a formação dos Educadores/as, de forma a capacitá-los para atender a essas demandas. Um exemplo desta articulação pode ser encontrado em Oliveira (2013) que, no seu TCC sobre a realidade do Pronera na região de Padre Bernardo, analisou o depoimento dos Educandos/as à luz das ideias de comunidade desenvolvidas por Martin Buber.

Desafios enfrentados na construção do projeto emancipatório

A realidade nos colocou desafios de diferentes ordens. Houve muitas substituições de educadores, fechamento de salas. As principais razões para este cenário foram as saídas do assentamento,

arranjar outro trabalho, gravidez, atraso dos pagamentos, problemas com o movimento social, a associação dos assentamentos etc, alta evasão dos Educandos/as. Cerca de 27 educadores/as dentre 50 passaram por alguma situação relativa a esta instabilidade. Foi necessário o fechamento de 15 salas, em momentos diversos do processo, por ausência de alguém para assumir o papel de educador/a. Apesar do remanejamento dos educandos/as houve alguma evasão.

Com relação aos educandos/as, a dificuldade maior foi manter a frequência nas atividades e evitar a evasão. A partir das nossas observações e coletas de dados pudemos identificar como principais motores desta instabilidade: as dificuldades visuais: *“O que mata a gente mais é essa falta de óculos”* (Educando do TeCiCampo, 2014); o cansaço dos alunos trabalhadores; a necessidade de cuidar do trabalho e da família; questões relativas à indisposição de maridos ou esposas com o estudo do parceiro; doenças e necessidade de tratamento fora dos assentamentos; mudanças de moradia, em especial nos acampamentos; grandes distâncias das salas de aula até a casa: *“A mudança da sala de aula para minha humilde residência. Ficou mais perto e os alunos passaram a frequentar com mais vontade de estudar.”* (Educadora do TeCiCampo,

2014); rotatividade de Educadores/as; insegurança no processo de aprendizagem, e até mesmo o medo dos exames de qualificação.

Do ponto de vista da gestão, a organização compartilhada dos processos nos fez compreender a importância de construir diálogo interinstitucional junto com todos os envolvidos, para atender as demandas jurídico administrativas e realizar os processos pedagógicos, simultaneamente, e tornar mais sustentável os processos de gestão.

Considerações finais

Consideramos que contribuimos com os objetivos do projeto de desenvolver as ações numa perspectiva emancipatória nos seguintes aspectos: a construção colegiada dos processos, inclusive das tomadas de decisão; o trabalho de campo em equipe, envolvendo sempre a parceria entre monitores, estudantes da universidade e coordenadores/as locais, representantes dos movimentos sociais e educadoras/es; ênfase na formação das/os educadoras/es nas dimensões emancipatórias da educação, como respeito aos educandos, aos saberes de que eram portadores; superar barreiras próprias dos educadores/as e dos educandos/as provenientes da educação bancária, experimentando novos formatos de

educação; expandir o projeto para além da sala de aula, por meio da realização de oficinas com temáticas pertinentes a vida e aos direitos dos educandos (saúde, trabalho e sustentabilidade); autonomia reflexiva dos estudantes da universidade, que se debruçaram sobre temáticas do projeto ainda durante o percurso, possibilitando um olhar mais abrangente que ajudou na construção da trajetória, a partir de TCCs, escrita coletiva de artigos e textos, livros e vídeos. O próprio processo levou aos educandos/as a possibilidade de romper com a dependência de intermediários, criando novas habilidades de negociação da produção. Conforme relatou um estudante a um programa radiofônico, após aprender os rudimentos da leitura e da matemática, ele foi capaz de ir para internet e encontrar e processar informações sobre produtos e preços, que mudaram sua relação com os intermediários, fortalecendo sua capacidade de negociação dos preços da produção.

Isso nos permite pensar na educação de adultos como um campo específico, onde o respeito à motivação dos sujeitos está muito ligado à necessidade de resolver problemas imediatos. Se, por um lado, isso por si só não garante um salto emancipatório do ponto de vista político social, constitui-se como uma base

importante para este salto, pois implica em que o sujeito transformou sua condição de subordinado aos processos e condições externas diante dos quais se sentia impotente para uma posição confiante para a realização do diálogo, que agora se constitui a partir de parâmetros mais objetivos, uma vez que ele também tem acesso e faz uso das informações que o empoderam, criando novos espaços relacionais. Podemos afirmar que estes sujeitos hoje se autorizam a romper com a dependência e com a dominação a que estavam antes sujeitos, enquanto seres fora da sociedade letrada. Muito há ainda que caminhar para garantir que esta emancipação se torne participação na construção democrática.

Também a volta aos estudos dos educadores/as e coordenadores/as locais foi um passo importante na construção desse processo emancipatório. Faz parte da educação despertar nas pessoas a consciência da incompletude do saber.

Em relação aos professores/as da Universidade, houve uma ampliação das leituras do mundo e do respeito aos diferentes sujeitos e saberes, bem como a extrapolação dessas experiências para a sala de aula, alterando pontos de vista da relação com a natureza, com os movimentos sociais, criando vínculos e competências de diálogo institucional para

atender às demandas dos movimentos sociais.

Para completar este processo, os sujeitos que chegaram ao final e obtiveram sua certificação tiveram que realizar, durante este percurso, uma série de superações de ordem interna, como: enfrentar seus fantasmas e opressores internalizados; as dificuldades impostas pelo corpo, como a visão, o cansaço, as doenças eventuais; a dificuldade de compreensão das linguagens e novas formas de pensar diferentes das habituais, que os obrigaram a reconstruir ou traduzir suas bases conceituais para passar da lógica oral para a escrita, do concreto para o abstrato. Também houve superações de ordem externa, como: as distâncias percorridas; lugares de difícil acesso; precariedades das condições materiais e dificuldades de conciliar trabalho e estudo. Tudo isso possibilitou um fortalecimento da vontade do sujeito e da importância dada aos processos vivenciados, que muitas vezes tiveram que ser negociados com as famílias, que ao final foram festejados na formatura. Com esse esforço, mostraram para as pessoas que a mudança é possível, passando da condição de dependentes à de exemplo de luta. Isso também pode ser considerado como emancipação.

Referências

Arroyo M. (2012). *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Editora Vozes.

Caldart, R., Pereira, I., Alentejano, P., & Frigotto, G. (2012). *Dicionário de Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Costa, A. (2013). *Um Estudo do Processo Formativo dos/as Educadores/as do Projeto Tecendo a Cidadania no Campo*. (Monografia de Graduação). Universidade de Brasília.

Dansa, C. (2008). *Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável na região do Sertão Mineiro Goiano*. (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília.

Dansa, C., Freitas, H., & Silva Freitas, M. C. (2012). Políticas Públicas de Educação do Campo: a contribuição da Universidade de Brasília. In Cunha, C., Sousa, J. V., & Silva, M. A. (Orgs.). *Avaliação de políticas públicas de educação*. Faculdade de Educação/Universidade de Brasília: Líber Livro.

Faria, E. (2009). O percurso formativo dos professores/pesquisadores da EJA na contemporaneidade. *Práxis Educacional*, 5(7), 151-164.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Ed. Rio de Janeiro, Paz e terra.

Lima, N. (2012). Percursos educativos e ações do MST: a EJA do campo no assentamento Bernardo Marin II. In *I Seminário Internacional e I Fórum de Educação do Campo da Região Sul do Brasil: Campo e cidade em busca de caminhos comuns*. Disponível em: <http://docplayer.com.br/8435063-Percursos-educativos-e-acoes-do-mst-a>

[eja-do-campo-no-assentamento-bernardo-marin-ii-russas-ceara.html](http://www.ueg.br/revista/revista-ueg/revista-ueg-2016/05-2016/eja-do-campo-no-assentamento-bernardo-marin-ii-russas-ceara.html).

Ministério do Desenvolvimento Agrário/Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. (2011). *Manual de Operações do Pronera*. Brasília.

Moura, T. M. M. (2009). Formação de Educadores de Jovens e Adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais. *Práxis Educacional*, 5(7), 45-72.

Oliveira, M. (2013). *A Educação de jovens e adultos do campo do Distrito Federal e Entorno no contexto do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA: uma análise do passado, um apontamento para o futuro*. (Monografia de Graduação). Universidade de Brasília.

Ribeiro, M. (2012). Emancipação *versus* cidadania. In Caldart, R. Pereira, I., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário de Educação do Campo*. (pp. 299-304). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

_____. (2012) Educação do Campo: embate entre movimento camponês e estado. *Educação em Revista*, 28(1), 459-490.

Santos, B. (2002). *Reinventar a democracia*. Lisboa: Gradiva.

Soares, L. (2008). O educador de jovens e adultos e sua formação. *Educ. rev.* (47). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000100005. Acesso em 04/10/2016.

MST. *Documento Básico*. 1997.

Touraine, A. (1983). *Palavra e sangue*. Campinas: UNICAMP.

Thompson, E. P. (1981). *Miséria da teoria*. São Paulo: Zahar.

Normais Gerais do MST. (1989). São Paulo.

Recebido em: 05/10/2016

Aprovado em: 19/11/2016

Publicado em: 13/12/2016

Como citar este artigo / How to cite this article / Como citar este artículo:

APA:

Freitas, M. C. S., Dansa, C. V. A., & , Moreira, J. M. C. (2016). Pronera no Sertão Mineiro Goiano: Reflexões sobre emancipação social e Educação do Campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 1(2), 204-230.

ABNT:

FREITAS, M. C. S., DANSAS, C. V. A., & , MOREIRA, J. M. C. Pronera no Sertão Mineiro Goiano: Reflexões sobre emancipação social e Educação do Campo. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 1, n. 2, p. 204-230, 2016.

Educação do campo, experiência e formação docente numa perspectiva política emancipadora

Raimunda Pereira da Silva¹, Ivânia Paula Freitas de Souza Sena²

¹Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Departamento de Educação, campus VII. Rua Silveira Martins, 2555, Senhor do Bonfim - BA. Brasil. raimundaps88@hotmail.com. ²Universidade do Estado da Bahia - UNEB.

RESUMO. Este artigo é parte de um trabalho de conclusão de curso e traz reflexões sobre a docência no campo e seus desafios. Tem como referências as experiências do estágio nos anos iniciais do ensino fundamental e do PIBID/CAPES/UNEB no curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, em duas escolas multisseriadas do campo de dois municípios da Bahia, sendo fruto de uma pesquisa participante decorrida de um período de dois anos de PIBID e no Estágio dos anos iniciais do ensino fundamental. Compartilhamos aqui parte das investigações, ressaltando os problemas enfrentados por estas instituições de ensino e a esperança de mudança de vida que as comunidades depositam na escola, destacando como a Educação do Campo pode modificar a realidade. O trabalho reflete, ainda, sobre os desafios que envolvem a oferta da educação no campo e a necessária construção de uma visão política em torno da educação, da escola e da docência. Conclui que na escola do campo e no campo, a educação é mais do que um processo de ensino e aprendizagem de conteúdos disciplinares, reiterando, portanto, que a escola assume um importante papel na vida comunitária, na formação intelectual, política e humana de seus sujeitos.

Palavras-chave: Educação do Campo, Escola Multisseriada, Docência.

Rural Education, experience and teacher formation through a political emancipator perspective

ABSTRACT. This work is part of a final paper and brings discussions about teaching in rural areas and its challenges. It takes as references some experiences lived during teacher training period at fundamental school and at PIBID/CAPES/UNEB in a Pedagogy graduation course of Bahia State University. It is the result of a participant research that was developed for two years through PIBID and teacher training period at fundamental school. Here we share part of the research, highlighting problems faced by these educational institutions, and the hope for life-changing that communities lay in school, emphasizing how rural education can modify reality. Besides, this work reflects on the challenges related to rural education supply and the indispensable building of a political view on teaching, school, and education. It is concluded that at rural school in countryside, education is much more than a teaching and learning process of academic contents, reaffirming, therefore, that school plays an important role in community life, in intellectual, political and human formation of subjects.

Keywords: Rural Education, Multi-grade School, Teaching.

Educación del Campo, experiencia y formación docente desde una perspectiva política emancipadora

RESUMEN. Este artículo es parte de un trabajo de conclusión curso y trae reflexiones sobre la enseñanza en el campo y sus desafíos. Tiene como referencias, las experiencias prácticas en los primeros años de la escuela primaria y del PIBID / CAPES / UNEB en el curso de Pedagogía de la Universidad del Estado de Bahia, en dos escuelas multigrado en el campo de dos municipios de Bahía, siendo el resultado de una investigación participante transcurrido un período de dos años PIBID y la etapa de los primeros años de la escuela primaria. Compartimos aquí, parte de las investigaciones, resaltando los problemas que enfrentan estas instituciones educativas y la esperanza de un cambio de vida que las comunidades depositan en la escuela, destacando cómo la educación en el campo puede cambiar la realidad. El trabajo reflexiona, al mismo tiempo, sobre los desafíos que envuelve la oferta educativa en el campo y la construcción necesaria de una visión política en torno de la educación, de la escuela y de la enseñanza. Se concluye que en la escuela del campo, la educación es más que un proceso de enseñanza y aprendizaje de contenidos disciplinares, por lo tanto, reiterando que la escuela juega un papel importante en la vida comunitaria, en la formación intelectual, política y humana desde sus sujetos.

Palabras-clave: Educación del Campo, Escuela Multigrado, Docencia.

Contextualizando

O processo de formação de professores na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Departamento de Educação, Campus VII, tem proporcionado, nos momentos do estágio e em programas como os de iniciação à docência, vivências relevantes para que os futuros professores possam compreender a prática docente, prioritariamente, nas escolas públicas, trazendo reflexões e acepções que permitem a ressignificação dos saberes em torno, tanto do processo de formação de professores, quanto da educação. Além disso, as experiências que saem da sala de aula da universidade trazem a necessidade de retomada das discussões e pautas ensaiadas ao longo de todo trajeto da formação docente, uma vez que servem como suporte para pensar sobre a conduta e postura assumidas junto aos sujeitos que ajudamos a formar, até porque buscamos uma aprendizagem que corresponda às nossas expectativas de vida, de presente e de futuro.

Parte do percurso formativo como discente na Universidade foi direcionado à Educação do Campo. Ao longo do curso, buscamos compreender, a partir das investigações acadêmicas, a forma como as escolas estão inseridas nas comunidades do campo e o papel que elas assumem nesses

espaços, onde na maior parte das vezes, é o único órgão estatal presente.

No trabalho de conclusão de curso em que este artigo se aporta, intencionamos aprofundar as provocações que se acentuaram no estágio nas classes multisseriadas, com carga horária de 80 horas, bem como a vivência do Subprojeto PIBIDⁱ/UNEB/CAPES “Experimentando possibilidades na organização do trabalho pedagógico das escolas do campo multisseriadas”, desenvolvido pelo Colegiado de Pedagogia do Departamento de Educação, Campus VII da Universidade do Estado da Bahia, de março de 2014 a dezembro de 2016.

Durante o estágio e ao longo do percurso investigativo do PIBID, compelimo-nos a refletir sobre os desafios que permeiam a educação oferecida em duas escolas da rede pública municipal de ensino, uma situada no município de Itiúba onde o estágio foi concretizado, como requisito do componente curricular Pesquisa e Estágio II e, a outra no município de Senhor do Bonfim, onde é desenvolvido o subprojeto PIBID/UNEB/CAPES.

Partimos do pressuposto de que a escola, como um espaço de socialização, precisa estar adequada para atender às necessidades que a contemporaneidade exige, necessitando reconhecer as

demandas dos alunos e da comunidade, pois, ela é a principal mediadora do processo dialógico entre os conhecimentos sistematizados e as demandas comunitárias.

A Educação do Campo caracteriza-se como um “conjunto de princípios que deve orientar as práticas educativas ... com a perspectiva de oportunizar a ligação da formação escolar à formação para uma postura na vida, na comunidade.” (Molina & Sá, 2011, p. 329). É uma educação comprometida com os sujeitos, suas lutas e suas histórias.

Por assim compreendermos, voltamo-nos neste artigo aos fenômenos observados/vivenciados durante essas duas experiências, lembrando que do estágio decorrem experiências diferentes do PIBID, pois, cada um possui sua própria dinâmica formativa. No estágio, o período de observação da prática do docente é exíguo, apenas 15 horas, sendo o restante da carga horária, 90 horas, destinado à prática docente, quando o futuro professor assume a sala de aula sob a orientação do professor de estágio da Universidade. O tempo de experimentação da regência da sala, no geral, embora pareça longo ao licenciando (105 horas), acaba se revelando insuficiente tanto para apropriar-se da dinâmica da sala de aula, quanto para conhecer os aspectos mais importantes das

comunidades onde se situa a escola e dos próprios alunos que compõem a turma de estágio.

Concluimos ainda que o licenciando parte para uma intervenção altamente complexa, sem muita segurança diante das situações que lhes são apresentadas pelo cotidiano imprevisível da sala de aula, e isso se agrava pelo distanciamento dos professores regentes que não acompanham e pouco apoiam esse momento.

A experiência do PIBID tem caráter distinto. Dedicamos todo tempo a uma observação-participante aprendendo a ser professora, observando a docência em seu efetivo exercício e intervindo sob orientação e acompanhamento do professor supervisor, considerado por nós como o ‘par’ experiente, que tem na sala de aula, a responsabilidade maior tanto com sua turma, quanto pelo discente em formação. No PIBID, a inserção do licenciando é orientada para a observação e registro permanentes dos elementos da prática e, também, para o desenvolvimento de pequenas intervenções planejadas pelo professor supervisor, o que nos ajuda a elucidar os problemas detectados via problematização e aprofundamentos teóricos nos encontros com a professora coordenadora do projeto.

Todo esse trabalho, portanto, tem um viés da pesquisa-participante, tanto pelo

caráter do estágio, quanto pela estrutura do PIBID. Acreditamos que o olhar minucioso, integrado ao fenômeno social, dedicado no período da pesquisa, como diz Thiollent (1992, p. 76), faz com que “os pesquisadores estabeleçam canais de investigação e de divulgação nos meios estudados, nos quais a interação entre os grupos 'mais esclarecidos' e 'menos esclarecidos' gera e prepara mudanças coletivas nas representações”. Entendemos que tal relação favorece as discussões e a produção cooperativa de conhecimentos sobre a realidade vivida de modo que, tem como prática principal, a inserção do pesquisador no ambiente, interagindo diretamente com o cotidiano dos sujeitos pesquisados. Em caráter maior, o tipo de vivência da qual somos parte e aqui relatamos, de modo reflexivo-crítico e propositivo favorece, no nosso entendimento, a relevância da pesquisa a ser socializada, apontando sempre para o que ela sinaliza como possibilidade de transformação da realidade.

A escola da Serra de Itiúba – lócus do Estágio

As escolas de nossa investigação, mesmo estando situadas no campo, são muito distintas. A instituição onde ocorreu o estágio (Escola Municipal M. J. S – aqui denominada de Escola da Serra de Itiúba) tem uma estrutura física bastante precária e

está sendo ameaçada pela nucleaçãoⁱⁱ, por conta dos inúmeros entraves que a inviabilizam e a configuram como inadequada ao processo de ensino e aprendizagem, o que tem causado muitos conflitos na localidade onde está inserida, uma vez que essa é a única escola da localidade e acolhe outros povoados vizinhos.

A escola da Serra de Itiúba fica na comunidade de São Bento, atende apenas à Educação Infantil e o Ensino Fundamental - Anos iniciais (1º, 2º, 3º, 4º, anos). Funciona em dias úteis, no período matutino. Conta com uma professora e uma merendeira, atendendo 32 alunos de 14 famílias de cinco comunidades diferentes, Retiro, Cabeça, Shoem, e Barreiro.

Dentre essas, respectivamente as quatro últimas, assim como outras que compõem a Serra de Itiúba, são limitadas quanto aos transportes urbanos por se situarem em um morro bastante acidentado do ponto de vista geográfico, o que o torna deslumbrante por conta da diversidade de vegetação, frutas nativas, lajedos, montanhas, nascentes, planícies e as modificações causadas pelo homem, como é o caso das famosas “cercas de pedra”, um dos trabalhos braçais de separação de espaço realizados como forma de sobrevivência.

Nesse cenário de proezas, detecta-se uma série de desafios acarretados pelo isolamento. Esse tipo de comunidade geralmente fica desprovido de postos médicos, energia elétrica e água encanada, entre outros componentes básicos e necessários para a sobrevivência. Entretanto, a dificuldade de acesso por serem espaços isolados não justifica o desamparo por parte do poder público.

A Serra de Itiúba é o nome que foi dado ao conjunto composto por 15 povoações e um povoado chamado Adro de São Gonçalo, devido à localização em cima de uma serra. Na maior parte destes arraiais, o tráfego ocorre apenas a pé ou através de animais. Somente no Adro de São Gonçalo – comunidade com população maior entre as que compõem a Serra de Itiúba - é que há possibilidade de encontrar carros, motos e bicicletas como meios de transporte. É lá também que se pode acessar os poucos equipamentos públicos disponíveis, acesso a linha telefônica (orelhão), pavimentação, iluminação (postes com lâmpadas), uma igreja datada do século XVIII considerada como patrimônio cultural da Serra, pois, foi a primeira igreja de Itiúba. Além disso, serviços como água encanada, energia elétrica, bem como uma escola mais ampla com atendimento, desde a educação infantil até os anos finais do ensino

fundamental. As demais localidades, povoações, dependem do Adro para quase todas as suas necessidades, visto que a cidade fica distante, e seria necessário um gasto maior de tempo e dinheiro para buscar produtos industrializados.

Esse pequeno “centro”, mesmo com dificuldades por conta do trajeto - subida e descida de uma grande ladeira que compõe parte do percurso de nove quilômetros até a cidade de Itiúba, é aonde chegam os poucos recursos, como: vacinação, alimentos, gás de cozinha e o transporte escolar que leva os alunos para a cidade, dentre outros serviços destinados à comunidade onde estagiamos e circunvizinhança.

A Serra de Itiúba é um dos locais onde há muitos obstáculos para o acesso e permanência na escola, limitações referentes ao difícil trajeto de ida e retorno da escola, onde só têm duas opções: ou as crianças vão andando ou são transportadas pelos animais como os jegues e burros. Segundo relatos dos pais, há preocupação com esse deslocamento, porque há sempre o risco de o animal se assustar, a criança cair e sofrer danos físicos.

As condições socioeconômicas são o maior obstáculo e incidem diretamente na ‘frequência escolar’, visto que muitos têm baixa assiduidade por terem de auxiliar

suas famílias na lavoura e assim garantir a sobrevivência.

Os jegues, burros e cavalos são utilizados como o único meio de condução. Eles transportam, além das pessoas, objetos e são fundamentais a outras tarefas que exigem esforço físico e longo percurso, uma vez que a localidade é composta por veredas cheias de pedras, o que certamente impossibilita a circulação de outros transportes. O poema de Joel Portoⁱⁱⁱ retrata bem o cenário.

Quando a manhã bela e fria se revela,
junta-se à alegria dos burrinhos da
Vila Eles estão felizes, apesar das
cargas Eles estão contentes, vão
descer a Serra. Seguem em fila, uns
levam verduras, outros levam frutas,
farinha, feijão abastecem a feira
daquela cidade, toda a produção é da
região. De noitinha voltam, cruzam a
Rua do Fato, perdem-se no cansaço,
na escuridão. Agora na Serra uma
estrela brilha, os burrinhos dormem
para outras lidas.

Utilizar os serviços dos animais para comportar diversas “bugigangas” que são carregadas em malas, caçoas, caixões, aparatos que são primordiais ao carregamento, feitos de cipós, madeira e pele de outros animais, ainda é habitual nas comunidades da Serra de Itiúba. Diante da localização, o acesso à escola é cansativo e parcialmente restrito. Esses coeficientes, talvez sejam considerados pelos governos como preponderantes para podar os benefícios que instituições idênticas a ela

podem usufruir. Alguns fatores implicantes como esses geram uma espécie de amnésia adotada pelo Estado para provavelmente se eximir da responsabilidade de dar um suporte maior às escolas dessas localidades.

Uma constante nas escolas do campo é que a maioria dos educadores não reside na comunidade onde trabalha. A nossa professora regente, da Serra, não reside na comunidade e, para chegar até a escola, ela precisa realizar uma rotina que demanda força física, já que tem uma parte do trajeto onde é necessário ir a pé pelo menos durante alguns longos minutos. A sua jornada diária talvez acabe tornando-se um tanto mais desgastante que o normal.

Escola do Subprojeto PIBIB/CAPES/UNEB

A segunda escola é aonde vem sendo desenvolvido o subprojeto “Experimentando Possibilidades na Organização do Trabalho Pedagógico das Escolas do Campo Multisseriadas”. Está localizada em Senhor do Bonfim, região norte da Bahia. Atende alunos da comunidade onde a escola está inserida e também recebe alunos de outras localidades vizinhas. A unidade escolar é composta por sete (07) cômodos divididos em três salas, uma acanhada cozinha, dois banheiros, um feminino e outro masculino

que não são adaptados para os alunos com deficiência e um pequeno recinto que tem uma mesa com uma espécie de banco de madeira, onde os alunos se concentram durante a merenda. São três turmas atendidas no turno matutino, Educação Infantil e duas de anos iniciais (1º ao 3º ano e 4º e 5º anos).

É válido versar que a infraestrutura dessa escola, apesar de pequena, é mais adequada ao ensino aprendizagem do que a escola onde realizamos o estágio. Contudo, pode-se perceber que está longe de ser a estrutura necessária para um processo de instrução mais qualificado no campo. Os espaços das três salas de aula precisam de reparação no teto, pois, quando chove, fica impossibilitada de haver aula porque a água escorre por um buraco que há no forro. Os alunos, durante o intervalo, brincam em um espaço na frente da escola, uma vez que esta unidade não possui um muro, ou qualquer outro tipo de proteção que delimite o espaço escolar.

Quanto à prática pedagógica, seria importante dedicar maior enfoque ao desenvolvimento autônomo e crítico dos alunos. Entre tantos aspectos a considerar, o propósito do subprojeto é ajudar no progresso da escola como um todo e desenvolver nos estudantes de pedagogia a capacidade de conhecer, analisar e esclarecer como funciona o trabalho

pedagógico nas escolas do campo multisseriadas, identificando e propondo ações conjuntas (escola-universidade), que contribuam para organização da prática docente nessas escolas, numa perspectiva integrada e interdisciplinar.

A educação escolar no campo: que contexto é esse?

De contorno claro e simples, embora se ressaltem avanços significativos, a Educação do Campo ainda tem as marcas da precariedade decorrente do histórico descaso por parte do Estado brasileiro. Ainda é comum ouvir falar (e esse trabalho aponta, claramente) de escolas que não dispõem de uma boa estrutura para comportar o ensino e a aprendizagem dos educandos, mesmo que seja esse ambiente o único espaço oferecido em muitas comunidades para a educação sistematizada, para o acesso ao saber universal.

A escola é um espaço de socialização do conhecimento, que deve ser capaz de preparar o indivíduo para a convivência em sociedade. É um local propiciador de vivências, culturas, interação de opiniões, valores e de construções de identidades que possibilitam ao indivíduo o desenvolvimento de aptidões e inteligências. Dessa forma, (Fazenda, 1991, p. 24).

O papel da escola é o de oferecer condições, propiciar oportunidades e estímulos dos mais variados para a criança educar-se, socializar-se, formar-se independente e autônoma para enfrentar situações de conflito dos mais diversos, apropriando-se do processo de aprendizagem como sujeito de sua história.

Na escola, os sujeitos são submetidos às práticas de socialização que objetivam o desenvolvimento, a aprimoração de valores que, possivelmente, servirão de base por toda a sua vida. Além disso, essa instituição deve garantir que o ensino e a aprendizagem colaborem significativamente no processo formativo, aguçando a criatividade, dando autonomia e subsidiando o aluno nessa linha tênue, que é a construção de sua identidade como sujeito social. A escola, certamente, passa a fazer parte da vida da grande maioria das pessoas e, mesmo que alguém diga que não gosta de estudar, ainda assim é possível que goste da escola, pois ela se tornou um ponto de encontro, um universo que transcende a sua principal função, a de ensinar, para ser o lugar de descobertas importantes. Como bem diz (Caldart, 2003, p. 22):

Uma 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 da sociedade, com suas

lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito.

Há muitas escolas, contudo, em estado de degradação e, outras, ainda que mais conservadas, são carentes de inúmeros elementos pedagógicos para o trabalho docente ocorrer na linha que acreditamos ser papel destas instituições. As escolas que fazem parte desta pesquisa possuem algo em comum: professores, alunos e pais que desejam e esperam que a escola ofereça-lhes oportunidades de crescimento pessoal e social. Como nos lembra, (Leite, 2002, p. 53) “as dimensões da problemática que envolve a escola rural atualmente são bastante extensas, considerando que, historicamente, a educação em si sempre foi negada ao povo brasileiro e, especificamente, ao homem do campo”.

O contexto dessas escolas, contudo, desafia essas intenções, a começar pela fragilidade na estrutura física, abarcando aí a ausência de condições pedagógicas para um trabalho mais organizado e com maior qualidade. O cenário da escola onde realizamos o estágio exemplifica bem essa situação. Como ela atende trinta e dois alunos desde a Educação Infantil até o quarto ano do Ensino Fundamental, eles foram divididos em dois turnos: matutino e vespertino; essa organização foi a forma que a professora encontrou para facilitar o

trabalho pedagógico, uma vez que o espaço é pequeno.

As condições precárias saltam aos olhos. Ainda nessa mesma escola (na Serra de Itiúba), a merendeira é responsável por levar o lanche e utensílios que precisa usar para a alimentação escolar, todos os dias. Ela mora em outra comunidade e, por conta do trajeto, usa um balde para carregá-los, porque, além da escola não ter espaço para o armazenamento da merenda, não está livre de ser invadida por animais nocivos (ratos, baratas, formigas, etc.) que ao entrarem em contato com os alimentos a serem consumidos, colocam em perigo a saúde dos alunos, sem contar que pelas péssimas condições das portas e janelas, a escola fica vulnerável a atos de vandalismo.

Nesse sentido, embora existam muitos avanços no histórico da educação brasileira, é possível observar que há muitas lacunas a serem reparadas de forma a assegurar que as políticas públicas direcionadas para a educação do campo sejam implementadas. De acordo com as proposições do marco legal existente, a função primordial da Educação do Campo é garantir a todos os seus sujeitos, uma educação de qualidade, assegurando-lhes o direito de acessar o conhecimento, sem que, para isso, necessitem sair do seu espaço e/ou menosprezá-lo. “Daí a certeza

de que a construção da escola possível é uma tarefa política extremamente complicada, fruto de longas lutas. (Arroyo, 1991, p. 9)”.

Mesmo que tais questões estejam legalmente respaldadas, essa não tem sido uma asserção para as gestões das redes de ensino. Comprova isso, por exemplo, o processo de nucleação de escolas, uma pauta que precisa ser discutida e socializada urgentemente, numa tentativa de assegurar que os povos do campo, tenham garantido seu direito de acessar a educação nos lugares onde vivem, “pois, a escola na comunidade é um importante instrumento que mobiliza os sujeitos para dialogarem com as questões da realidade em que vivem. (Hage, 2008, p. 8)”.

O número de escolas que vem sendo fechadas no campo é um exemplo do lugar ainda não prioritário da educação do campo nas redes de ensino. Segundo o Censo Escolar (MEC/INEP, 2011) são mais de 30 mil escolas fechadas nos últimos anos. Embora haja lutas e movimentos que buscam garantir escola para a comunidade, a nucleação escolar no campo sob o formato de fechamento das pequenas escolas, vem se tornando um método comum no Brasil, um perverso processo de destituição desses espaços que têm imposto às crianças e jovens um longo e árduo percurso diário para acessar um

direito que lhes é afirmado pela Carta Magna do nosso país, o direito à educação.

Destacamos ainda, que os argumentos utilizados pelos gestores públicos para o fechamento dessas escolas vão de encontro ao que afirmam as legislações educacionais do campo. Conforme o Artigo 5º das Diretrizes Operacionais de Educação do Campo (RESOLUÇÃO Nº 2 CNE/CEB, 2008) inciso1, “sempre que possível, o deslocamento dos alunos, como previsto no caput, deverá ser feito do campo para o campo, evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade”. Nessa mesma Resolução, destaca-se ainda, que mesmo o deslocamento intracampo é recomendado apenas aos anos finais do ensino fundamental e médio, quando esses não puderem ser ofertados na comunidade.

Entendemos que é possível que a legislação ainda seja desconhecida a fundo pela grande maioria dos povos do campo, talvez até mesmo por alguns representantes desses sistemas educativos, que tentam alegar ser essa prática, a nucleação, uma forma de ‘sanar problemas de estrutura física e manutenção dessas unidades escolares’, justificando, ainda que, pelos ‘custos’ para manter um professor para grupos pequenos de alunos serem altos, fechar as escolas é a melhor saída.

Dessa forma, é bem mais cômodo levar as crianças, adolescentes e jovens do campo para estudar na cidade, mesmo que saibam que “a oferta de transporte escolar público e gratuito deve ser realizada para garantir a educação para a população em idade escolar que não tem escola ou não encontrem vagas próximas as suas residências. (Cordioli, 2011, p. 126)”, o que não é o caso de muitas comunidades do campo onde a escola existe, porém, está sendo fechada por ausência de investimentos prioritários por parte das redes de ensino.

Reconhecemos que os problemas da educação no Brasil estão presentes tanto no setor urbano quanto rural. Contudo, o descaso político continua sendo mais acentuado no campo. Mesmo diante da visível precariedade e das muitas limitações, a comunidade deposita na escola grande esperança de que ela pode ser um lugar que fará a diferença na formação das crianças.

Há um bom número de educadores comprometidos com o seu trabalho que, sozinhos, fazem investidas e alteram positivamente a realidade objetiva na qual se encontram. Há alunos que acreditam na mudança que a educação lhes proporciona e demonstram muito prazer em frequentá-la. Impressiona-nos, a possibilidade de alguns dos educadores desses espaços

contornarem os desafios e com as poucas condições que possuem conseguirem realizar um bom trabalho e ainda mobilizar a comunidade para a construção de uma consciência política do quão importante é a permanência da escola no campo.

A pouca consciência sobre as dificuldades presentes no cenário das escolas do campo tem ocasionado situações em que muitas vezes a comunidade é coagida a sujeitar-se aos argumentos do poder público, que, como dissemos, por não assumir a responsabilidade em qualificar a educação, lhes dá como única opção, a nucleação. Esse tipo de despotismo vincula-se ao discurso equivocado que ratificou, por anos, que o homem do campo não carecia de estudos e apenas ofertar educação inicial (ainda que precária), era suficiente.

Na contramão dessa ideia, a Conferência Nacional de Educação do Campo já afirmava que “uma escola do campo não precisa ser uma escola agrícola, mas será necessariamente uma escola vinculada à cultura que se produz através das relações sociais mediadas pelo trabalho na terra”. (Conferência Nacional: Por Uma Educação Básica No Campo, 1998, p. 17). Entendendo que, dentre outros fatores importantes para a oferta de uma instrução de qualidade, está o de uma escola que seja engajada com as lutas da comunidade, o

que exige do professor, clareza teórica e de projeto educativo junto aos povos do campo.

Que há bons professores nas escolas multisseriadas do campo isso é certo, contudo, vimos que há ainda professores não habilitados (com formação superior) ou devidamente qualificados (com formação continuada específica) para o ensino nessas unidades escolares, o que certamente dificulta a concretização dessa escola. A professora da escola da Serra de Itiúba tem ensino superior completo, participa dos programas formativos direcionados a sua área que é o campo, assim como alguns professores do quadro funcional da escola de desenvolvimento do PIBID. A teoria é essencial para pensar a prática, por isso é imprescindível ter formação adequada para atuar nas escolas do campo. Entende-se que com um professor bem capacitado, a escola, o campo se desenvolve ainda melhor. Para essa escola ser possível, é preciso pensar cuidadosamente a formação dos professores. Como diz (Arroyo, 2012), temos como desafio superar a ideia de “um protótipo único, genérico de docente” para a educação básica. E para isso, é preciso superar a visão urbana que ainda persiste no currículo e na organização do processo formativo dos professores dentro das Universidades.

Para a Educação do Campo, a escola é instrumento social, patrimônio histórico e cultural da comunidade onde está inserida e, por isso, não pode ser ignorada. Por essa razão também, para uma escola ser fechada, a comunidade tem que ser consultada para aprovar ou não, tal decisão, conforme consta na Lei 12.960, publicada no Diário Oficial da União de 27 de março de 2014, que alterou o artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/1996). As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução nº 2 CNE/CEB, 2008), ressaltam em parágrafo único, Art. 4º:

Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida. Parágrafo único. Quando se fizer necessária à adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo.

Trazendo esse debate para a Escola da Serra, onde vivenciamos nosso estágio atualmente, ela também se encontra ameaçada pela proposta de nucleação, sob alegação de que não está entre as prioridades de investimento no município,

mesmo sendo a única naquela comunidade. O que se vê é que o setor responsável, ao invés de dar suporte, alega que a escola não tem infraestrutura para atender a demanda de alunos, colocando como solução, removê-los para a o povoado de Adro. Dessa maneira, se a população local não se atentar para argumentar na garantia dos seus direitos, a escola será mais uma a ser fechada no município que, segundo informação de uma coordenadora da Secretaria de Educação do Estado, já fecharam nos últimos cinco anos, cerca de cem (100) escolas no campo.

É este o atual cenário da escola da Serra de Itiúba: não tem espaço suficiente para acrescentar lazer para as crianças; não dispõe de água encanada e energia elétrica; o único quadro branco existente, mal permite escrever, o outro é um quadro para a escrita com giz, os dois em péssimas condições; o piso possui muitos buracos e uma das duas janelas está sustentada por um armário que também está num estado deplorável, se decompondo. Os assentos merecem uma reparação apropriada, principalmente, os disponíveis para os alunos da Educação Infantil, para a qual não há espaço adequado.

A água, que é usada para consumo escolar, é carregada em baldes pela merendeira que, de vez em quando, conta com a ajuda de uma das mães. A água é

subtraída dos lençóis freáticos, mais conhecidos como “fontes” pelos moradores da comunidade.

Infelizmente essas são características constantes em grande parte das escolas multisseriadas espalhadas pelo país, quadro empobrecido mais ainda, pela ausência das condições pedagógicas que dialoguem com as especificidades das multisséries, com seus diversos níveis de aprendizagem e anos/séries presentes, o que é desafio constante para os professores.

Nas duas escolas não há investimentos tecnológicos suficientes para atender as demandas. Na escola do PIBID ainda há energia, um notebook, uma impressora que auxiliam os professores. Na escola da Serra durante o estágio foi possível perceber o quanto as Tecnologias da Informação e Comunicação são ferramentas essenciais no processo educativo, pois poderiam enriquecer o universo cultural daquelas crianças que não têm a oportunidade de conhecer outros espaços e vivenciar novas experiências.

Concordamos com Cordeiro e (Bonilla, 2015, p. 263) que “a partir das possibilidades de convergência, miniaturização, portabilidade, conectividade, participação, próprios do digital, ganha destaque a mobilidade física, os deslocamentos, tanto do nosso corpo, como dos objetos, mercadorias ou

serviços”. E como a inclusão digital na escola que estagiamos é limitada apenas a algumas operadoras de aparelho móvel, o ato rotineiro de escrever manualmente tarefas em trinta cadernos, por falta de um computador com impressora, exige mais do que habilidade, exige tempo disponível e condições de fazê-lo, já que não se tem auxiliar de sala e nenhum outro tipo de equipamento que amenize esse procedimento.

Vimos que é preciso muito compromisso para atuar nesses espaços, em particular nos nossos espaços de investigação, pois eles desafiam o educador a educar suas dores e driblar as lacunas existentes no sistema educativo que impedem avançar. Ao mesmo tempo, exige-se uma consciência política desses educadores para que tais lacunas não sejam silenciadas ou que não virem justificativas para uma ação pedagógica sem intencionalidade e, portanto, também precária.

As legislações requerem que educadores propiciem estímulos para que o aluno venha desempenhar suas potencialidades e habilidades durante todo o processo de ensino e aprendizagem para tornar-se um sujeito crítico, autônomo e capaz de conviver socialmente com outros grupos sociais, respeitando as diferenças e integrando-se a outras formas de ampliar

seus conhecimentos. De acordo com a Resolução CNE/CEB, 2002, que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, artigo 13º, parágrafo II, constitui-se que seja relevante:

Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Para isso, é instituído que o Estado forneça condições essenciais a essa formação que, requer práticas e implementação de políticas direcionadas a cada modalidade educativa disposta, como consta no artigo 6º do Decreto Presidencial 7352/10, que trata da relevância dos recursos que devem ser ferramentas essenciais ao ensino e aprendizagem, especialmente nas escolas do campo, pois é lá onde a condições estruturais improváveis insistem em desafiar o professor.

Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e

apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas.

Sendo assim, é de suma importância que esses direitos assumam centralidade no debate, pois sem condições de trabalho, toda prática pedagógica fica comprometida.

Também consta no Decreto Presidencial 7352/10, artigo 10, inciso 4, que:

A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.

Nesse sentido, embora os avanços relacionados à Educação do Campo sejam bastante significativos, compreende-se que boa parte desse processo ainda não foi efetivada e as condições de superação da realidade ficam limitadas. Essa afirmativa pode ser observada especialmente no lócus de estágio onde, como já nos referimos anteriormente, as condições físicas

favoráveis ao ensino e aprendizagem são inapropriadas.

A visão do campo e sua influência na educação

Há necessidade de pensar o campo como um espaço amplo e diversificado que vai além de uma simples área onde provavelmente algumas pessoas da cidade utilizam para descansar, passar um final de semana; ou como o lugar em que os grandes latifundiários usufruem de mão de obra barata para fins lucrativos em autobenefício.

A escola do campo nasce no contexto da luta dos movimentos sociais camponeses pela terra (Molina & Sá, 2012). Não é a mesma concepção de escola rural cujo foco centrou-se em um tipo de escola para conter a migração dos povos do campo para a cidade com o lema “manter o homem do campo no campo”, como afirma (Ribeiro, 2012, p. 293) a escola rural era,

destinada a oferecer conhecimentos elementares de leitura, escrita e operações matemáticas simples, mesmo a escola rural multisseriada não tem cumprido esta função, o que explica as altas taxas de analfabetismo e os baixos índices de escolarização nas áreas rurais.

Como reforçam (Antônio & Lucini, 2007) o processo de urbanização crescente e o movimento de correntes migratórias, fizeram que a educação chamasse a

atenção de setores não ligados à educação. O movimento conhecido como “ruralismo pedagógico” tinha como objetivo a “fixação do homem no campo” (Leite, 2002). Sua intenção não era melhorar a vida das pessoas nas comunidades, mas de incidir no desenvolvimento social da cidade. No bojo das intenções desenvolvimentistas, a migração do campo para a cidade afetava diretamente a qualidade de vida urbana, já que os recursos sociais básicos não dariam total assistência à camada periférica da população desprovida de condição financeira suficiente, para acessar a saúde, educação e moradia de qualidade, onde os camponeses se instalavam.

No campo, a educação escolar, sempre foi colocada em segundo plano, o que até hoje tem apresentado sequelas quase que irreparáveis. Como lembra (Reis, 2004, p. 30):

Basta uma rápida observação para detectar que, no oferecimento da educação para a cidade, sempre se buscaram melhores condições de ensino e aprendizagem (melhores instalações, melhores salários, mais recursos, etc.), enquanto que no campo, muitas vezes, a escola funcionava e funciona em muitos casos na própria casa dos professores, com condições mínimas de elementos que favoreçam a aprendizagem (má acomodação, limitação de espaço, falta de livros e materiais didáticos, livros didáticos voltados para a realidade urbana, etc.).

As classes menos favorecidas são as maiores vítimas da exclusão e marginalização social. Muitas crianças e adolescentes precisam deixar a escola para ajudar nas lavouras, prejudicando assim o seu desempenho escolar. “São as crianças filhas de trabalhadores, subempregados, as que enfrentam mais e maiores dificuldades para ingressar na escola, de se manterem lá por mais tempo”. (Arroyo, 2001, p. 130), devido a diversos fatores, dentre os quais, cuidar dos afazeres domésticos e dos irmãos menores, enquanto os pais estão executando os trabalhos braçais indispensáveis a sobrevivência do grupo familiar.

Na visão dos grandes proprietários de terra, o progresso da educação formal, aquela que desperta o senso crítico, certamente, afeta seus projetos, uma vez que eles trabalham na perspectiva de lucro intensivo via trabalho explorado. Diante desse pressuposto o modelo de Educação do Campo que garante educação de qualidade para os camponeses é incompatível com o modelo de agricultura capitalista que vigora no Brasil, de arquétipo latifundiário e de agronegócio, que acaba por excluir os camponeses, visto que elimina também a reforma agrária e a agricultura.

As condições econômicas desfavoráveis levam os camponeses ao

arrendamento de suas terras por preços irrisórios, deixando suas propriedades sob a falsa ideia de que na cidade sua vida vai ser melhor. É no contexto desses desafios que constituem a vida no campo, das investidas pesadas do grande capital, que a Educação do Campo se assume como um “conjunto de princípios que devem orientar as práticas educativas que promovem – com a perspectiva de oportunizar a ligação da formação escolar à formação para uma postura na vida, na comunidade” (Molina & Sá, 2012, p. 329). É uma educação comprometida com os sujeitos, suas lutas e suas histórias.

É preciso, desse modo, não perder de vista que, a Educação que chegou até então aos povos do campo, se voltou muito mais aos interesses dos latifundiários e superar essa lógica, exigirá muito dos professores que estão à frente das do processo escolar.

A elucidação destas questões é fundamental para aqueles que militam em defesa da igualdade de direitos e entendem a Educação do Campo de qualidade como um deles.

A importância do professor e da escola na comunidade

A escola é, muitas vezes, o único espaço social e dinâmico de extensão dos conhecimentos adquiridos no berço familiar de que a comunidade dispõe. Por

isso, seu currículo deve observar o contexto em que a escola se encontra, de forma a garantir que as especificidades do educando desses espaços sejam respeitadas, com o intuito de ampliar o conhecimento das crianças sobre o mundo, promovendo o conhecimento sobre o funcionamento da sociedade em suas contradições, na concretização de “uma prática educativa que efetivamente fortaleça os camponeses para as lutas principais”. (Molina & Sá, 2012, p. 326) no contexto social em que vivem.

Certamente uma escola dentro de uma comunidade, além de um ambiente pedagógico também serve de espaço para outros eventos como reuniões, vacinação das crianças, missas, associações, festas, entre outros acontecimentos oriundos da cultura local, como é o caso da escola da comunidade onde realizamos o estágio. Uma vez inserido nesse espaço, ao educador, seria interessante a disposição para se tornar um líder na comunidade, pois de acordo com a convivência, acaba reconhecendo as famílias, tem informações sobre os problemas da comunidade, com o passar do tempo é possível que através dos alunos e de suas experiências, ele conheça mais e melhor a comunidade como um todo, talvez até mais do que qualquer outro morador.

Nos espaços que desenvolvemos esta pesquisa, a impressão que se tem é que os pais são mais comprometidos com a educação de seus filhos, uma vez que eles participam das reuniões e se comprometem a ajudar o professor caso haja alguma atividade que favoreça o desenvolvimento da escola, como realizar uma limpeza, ajudar a consertar o telhado, entre outras tarefas que o município deixa de garantir. E quando a criança falta às aulas, sempre há justificativas, e mesmo, na maioria das vezes, não tendo escolaridade suficiente para ajudá-los nas tarefas escolares, eles estimulam os filhos a continuarem trilhando caminhos para aprender a ler e escrever. Alguns os incentivam a estudar e carregam em seus discursos palavras que instigam os filhos a buscar uma educação formal que os permita sair da condição de oprimidos.

Em conversa com os pais, as pessoas mais idosas da comunidade, apontaram, através de suas reminiscências, situações que elucidam suas vivências com a escola. Durante o processo de educação formal, as escolhas que tiveram que fazer nesse período, o qual, na maioria dos casos, não conciliava educação e trabalho, pois a educação formativa provavelmente não era instituída como direito universal e não alcançava a todos. Segundo eles, escola, especialmente para o povo da ‘roça’, era

“coisa de gente rica” ou de quem tinha boa vontade e resolvia ajudar os outros a assinar pelo menos o nome. Esse delineamento dos acontecimentos através da memória é importante para fomentar as discussões educativas que descendem da comunidade, sua formação e da sua participação no atual processo de escolarização de seus filhos e netos.

A memória é um dos sentidos mais utilizados pelo ser humano, dela provêm todos os acontecimentos que perpassam os outros sentidos. Estes acontecimentos são chamados de recordações, e assim, recordar é voltar ao passado, buscar nas entrelinhas episódios ocorridos anteriormente para trazê-los ao contemporâneo. "O processo da memória no homem faz intervir não só a ordenação de vestígios, mas também a releitura desses vestígios". (Le Goff, 1990, p. 366). A memória é um dos locais que guarda relíquias inestimáveis.

É possível identificar, de acordo com as memórias dos comunitários, que uma grande maioria dos pais não teve oportunidade de estudar, e aqueles que tiveram, não deram, na época, tanta importância, como hoje prezam que seus filhos se dediquem aos estudos.

No diálogo com alguns membros familiares foram identificadas frases que chamaram nossa atenção, como as

seguintes: “não estudei porque naquele tempo a escola era longe e eu não me interessava, hoje em dia, as coisas estão mais fáceis, naquela época tinha que trabalhar para ajudar meu pai a criar a família”. “Estudo era coisa para rico, não tínhamos tempo para estudar”. Existem outras falas bastante comuns e que também cresci ouvindo uma delas é a que dizia: “não tenho inveja de nada, mas a coisa que tenho mais inveja no mundo é de alguém que sabe ler. A pessoa que não sabe ler é como um cego”.

Essas expressões, sobretudo das pessoas mais velhas, servem de abastecimento para nossos estímulos, para nós, que fazemos parte desse contexto, aproveitarmos os ensejos e tentar modificar a situação atual, procurando deixar legados para as próximas gerações continuarem na busca de melhorias, na luta para garantir aos filhos, os direitos negados àqueles que, hoje veem na educação a mudança que não conseguiram alcançar.

É no contexto dessas questões que se situa o trabalho do professor nas escolas do campo. Nossa experiência no PIBID e no Estágio, mostrou que é uma tarefa provocadora, principalmente quando se observa as condições de trabalho que incidem diretamente no ‘estímulo’ do professor e, logicamente, no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, urge na

educação a necessidade fundamental de uma consciência política bem definida, próxima à comunidade, colada com suas lutas. “Esta constatação da politicidade da educação, traz para o educador a necessidade de perguntar-se a quem está servindo com a educação que pratica (Barreto, 1998, p. 62)”. Já (Mennucci, 2006, p. 152) lembra que “as zonas rurais, colocadas fora do círculo de ressonância geral, longe do bulício das cidades, ignoras de sua força e de suas próprias necessidades, continuam relegadas ao desamparo e ao esquecimento”. Daí a importância de uma formação qualificada e de profissionais que se identificam com o que fazem. Exige também desse educador uma postura política corajosa, requerendo no processo de reflexão-ação uma autoavaliação constante e modificadora da prática.

A docência no campo torna-se uma tarefa árdua e ao mesmo tempo gratificante por percebermos que sua ação não é restrita ao espaço da sala de aula nem tampouco à escola. Nos nossos espaços de estágio e do PIBID, vimos que são exigidas muitas competências do professor, que vão além do domínio teórico sobre os conteúdos curriculares. Requerem-se outras, habilidades que competem atividades de liderança e a capacidade indispensável de lidar com as diferenças

culturais que demarcam o campo, as escolas, os sujeitos. Essas premissas vão além da aprendizagem de técnicas ou do cumprimento de uma função, elas exigem clareza do papel do professor no projeto da Educação do Campo, o que, ao nosso olhar, é um desafio dos grandes, para os cursos de formação de professores no atual contexto.

Considerações finais

A concretização da Educação do Campo tomando como referência os avanços legais, ainda é um desafio. A experiência vivida, nas duas escolas acompanhadas, em decorrência do PIBID e do estágio faz-nos afirmar que as mudanças anunciadas no conjunto legal conquistado, não alcançou ainda o chão das escolas do campo nessa parte do Brasil.

Constatamos que a educação do campo defendida pelos seus povos, sobretudo os que estão organizados em movimentos, pretende-se uma educação voltada para emancipação humana e, portanto, libertadora, que leva seus sujeitos a pensar criticamente sobre sua posição diante das situações que incubem um olhar mais profundo e que se concretizem em ações efetivas de transformação da realidade. Isso exige, clareza teórica de quem conduz os processos escolares no

campo e ainda é um horizonte a se alcançar.

No processo de formação de professores, os estágios e os programas de iniciação à docência mostraram-se “tempos” relevantes por propiciar aos licenciandos, um maior conhecimento da realidade que abarca a organização do trabalho pedagógico no processo educativo do campo. Estágio e PIBID são experiências distintas, complementares e uma pode qualificar a outra.

A perspectiva mais longa do PIBID e a forma de inserção na docência que essa experiência provoca, ensina ao licenciando algo importante que o tempo mais ‘curto’ do estágio não permite – adentrar mais profundamente no ‘terreno’ da docência olhando-a por vias mais críticas numa perspectiva muito mais voltadas a compreendê-la, do que julgá-la.

A experiência do estágio na escola da Serra de Itiúba foi diferenciada, por conta de nossa inserção na comunidade, permitiu-nos enxergar além da escola. Não nos escapa a conclusão de que, quanto mais o educador insere-se na comunidade, mais o trabalho da escola qualifica-se e se amplia.

Não ignoramos o quanto foi importante nas duas experiências afirmar que os povos do campo lutam para vencer os desafios que historicamente os

marginalizaram, tendo a vida alimentada por sonhos que buscam concretizar via organização social. Ao mesmo tempo, nas comunidades onde investigamos, vimos que esse processo organizativo ainda é frágil e talvez, por essa razão, as escolas enfrentem muitos obstáculos na superação das dificuldades que aqui narramos.

Compreendemos que a relação escola-comunidade é fundamental para situar e qualificar a escola no espaço-tempo que ela ocupa, fazendo-a refletir permanentemente sobre seu papel social, dando-lhe maior sentido. Esta parceria qualifica a escola e atua formativamente junto à comunidade, implicando-a no processo educativo escolar como extensão do processo formativo familiar.

O contexto escolar das multisséries do campo, que foram lócus de nossa pesquisa, o itinerário difícil dos discentes, a persistência dos pais, mães e das crianças, para acessarem a escola, enchem-nos de motivações e ampliam nossas esperanças diante do fato de que sabemos que a luta que vimos travando em defesa da Educação do Campo, seja dentro da universidade e ou aliadas aos movimentos sociais, não é uma luta em vão. É uma luta necessária e que exige coragem permanente e compromisso ininterrupto em difundir o que as nossas privilegiadas experiências acadêmicas proporcionam-

nos, de modo que, o campo e a educação dos seus povos sejam 'objeto' de interesse social e coletivo, tendo em vista o reconhecimento da educação como direito de todos e, os sujeitos do campo incluídos nesse conjunto.

Referências

Antônio, C. A., & Lucini, M. (2007). Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. *Cad. CEDES*, 27(72), 177-195.

Arroyo, M. G. (Org.). (2001). *Da Escola Carente à Escola Possível*. São Paulo: Edições Loyola.

Arroyo, M. G. (2012). Formação de Educadores do Campo. In *Dicionário de Educação do Campo*, 3(1), 60-81.

Barreto, V. (1998). *Paulo Freire para educadores*. São Paulo: Arte & Ciência.

Brasil. (2009). *Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CEB nº 2, de 2 de dezembro de 2008*. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Brasil. (2010). *Decreto nº 7352, de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA*.

Brasil. (2002). *Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de Abril. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*.

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

Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. (1998). *Texto Base*. Brasília.

Cordeiro, S. de F. N., & Bonilla, M. H. S. (2015). Tecnologias digitais móveis: reterritorialização dos cotidianos escolares. *Educ. rev.* (56), 259-275. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>.

Cordioli, M. (2011). *Sistemas de ensino e políticas educacionais no Brasil*. Curitiba: Ibpx.

Fazenda, I. C. A. (Org.). (1991). *Tá pronto seu lobo? Didática na pré-escola*. Editora Ática.

Hage, S. A. M. (2008). *A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo*. Belém: Geperuaz.

Le Goff, J. (1994). Memória. In *História e memória* (pp. 423-483). São Paulo: Editora da Unicamp.

Leite, S. C. (2002). *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez.

Mennucci, S. (2006). *A Crise Brasileira na Educação*. São Paulo: Editora Piratininga.

Molina, M. C., & Sá, L. M. (2012). Escola do Campo. In *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Reis, E. dos S. (2004). *Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável: Avaliação de uma prática educativa*. Juazeiro-Ba: Gráfica e Editora Franciscana.

Sousa, M. M. (2014). *Imperialismo e educação do campo*. Araraquara: São Paulo: Cultura Acadêmica.

Thiollent, M. (1992). *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez. Autores associados.

Recebido em: 13/07/2016
Aprovado em: 28/08/2016
Publicado em: 13/12/2016

ⁱ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

ⁱⁱ Processo em que se fecha a escola e transfere os alunos para uma escola maior em outra comunidade ou na cidade.

ⁱⁱⁱ Poeta (com poesias publicadas no site <http://www.filarmonica4dejaneiro.blogspot.com.br>, dentre outras, "Os burrinhos da Serra") Professor de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Redação/Funcionário da Prefeitura Municipal de Itiúba/SEDUC.

Como citar este artigo / How to cite this article / Como citar este artículo:

APA:

Silva, R. P., & Sena, I. P. F. (2016). Educação do Campo, experiência e formação docente numa perspectiva política emancipadora. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 1(2), 231-254.

ABNT:

SILVA, R. P., & SENA, I. P. F. Educação do Campo, experiência e formação docente numa perspectiva política emancipadora. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 1, n. 2, p. 231-254, 2016.

Discutindo articulações entre ensino de Ciências e Educação do Campo através da análise dos cadernos

Eril Medeiros da Fonseca¹, Crisna Daniela Krause Bierhalz²

¹Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA. Campus Dom Pedrito. Rua 21 de Abril, n. 80. Dom Pedrito - RS. Brasil. erilmf@gmail.com. ²Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA

RESUMO. Este artigo apresenta um recorte da pesquisa desenvolvida no curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – *Campus Dom Pedrito*. Objetivou verificar as relações entre o contexto sócio-político-econômico e cultural do campo com os conteúdos de Ciências apresentados nos cadernos dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola do campo, municipal e nucleada de Dom Pedrito. A pesquisa caracterizou-se metodologicamente como uma pesquisa qualitativa, explicativa e documental, aliados a três concepções teóricas: Ensino de Ciências, Educação do Campo e formas de articulação com o meio. Constatou-se que os conteúdos de Ciências são trabalhados de forma mecânica, seguindo a sequência definida no livro didático e não se evidenciou nenhuma relação entre os conteúdos de Ciências e o contexto local, mesmo com possibilidades evidentes, tais como o Bioma Pampa, plantas da região: Guatambu, Araucária, Eucalipto, Aroeira, e animais típicos da região da Campanha do Rio Grande do Sul.

Palavras-chave: Ensino de Ciências, Educação do Campo, Contexto local, Cadernos.

Discussing joints between Science education and Rural Education through the analysis of notebooks

ABSTRACT. This article presents a survey of crop developed in the Bachelor's Degree in Natural Sciences, Federal University of Pampa (UNIPAMPA) - Campus Dom Pedrito. Aimed to verify the relationship between the socio-political-economic and cultural context of the field with the science content presented to pupils of the final years of elementary school of a rural school, municipal and nucleated Dom Pedrito. The research methodologically characterized itself as a qualitative research, explanatory and documentary, together with three theoretical conceptions: Science Education, Rural Education and forms of articulation with the environment. It was found that the science content are worked mechanically, following the sequence defined in the textbook and no evidence of any relationship between science content and the local context, even with obvious possibilities such as the Pampas Biome, plants region: Guatambu, Araucaria, Eucalyptus, Aroeira and animals typical of the Rio Grande do Sul region Campaign.

Keywords: Science Education, Rural Education, Context, Notebooks.

Discutiendo articulaciones entre enseñanza de las Ciencias y Educación Rural por análisis de los cuadernos

RESUMEN. En este artículo se presenta un estudio de los cultivos desarrollados en la Licenciatura en Ciencias Naturales, Universidad Federal de Pampa (UNIPAMPA) - Campus Dom Pedrito. Cuyo objetivo fue verificar la relación entre el contexto socio-político-económica y cultural del campo con el contenido de la ciencia presentado a los alumnos de los últimos años de la escuela primaria de una escuela de campo, municipal y nucleado Dom Pedrito. La investigación metodológicamente se caracterizó como una investigación cualitativa, explicativo y documental, junto con tres concepciones teóricas: Enseñanza de la Ciencia, la Educación Rural y formas de articulación con el medio ambiente. Se encontró que el contenido de la ciencia se trabajó mecánicamente, siguiendo la secuencia definida en el libro de texto y no hay evidencia de cualquier relación entre el contenido de la ciencia y el contexto local, incluso con posibilidades obvias, como el Bioma Pampa, plantas región: Guatambu, Araucaria, eucalipto, Aroeira y animales típicos del Rio Grande do Sul Campaña región.

Palabras clave: Enseñanza de las Ciencias, Educación Rural, El Contexto, Cuadernos.

Introdução

Em todos os níveis e/ou modalidades de ensino é relevante contemplar e valorizar os saberes dos sujeitos e, na Educação do Campo, significa vincular a educação aos espaços de trabalho, onde as pessoas constroem e reproduzem a sua própria existência (Fernandes, 2012). Neste sentido, o Ensino de Ciências permite articular os saberes curriculares a questões ligadas à natureza, a terra e experiências de vida dos povos do campo, favorecendo um saber “construído a partir de experiências, das relações sociais, das tradições históricas e principalmente das visões de mundo”. (Molina, 2006, p. 12).

A importância de vincular o contexto local com os saberes e as vivências dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem ancora-se nas orientações legais - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo - pois ressaltam que a prática pedagógica deve estabelecer relação entre o estudado e o vivido e correlacionar a cultura ao significado da terra (Brasil, 1996), já que neste processo todos os indivíduos são igualmente importantes e únicos, cada um possuindo valores éticos, morais, políticos e humanos, bem como saberes e fazeres que devem ser socializados e problematizados

no âmbito escolar (Silva, Menezes & Reis, 2012).

A LDB nº 9394/96, em seu artigo 28, ressalta que os sistemas de ensino devem promover as adaptações necessárias à vida rural e as peculiaridades de cada região, perpassando pela organização dos conteúdos curriculares e metodologias e ainda possibilitando ajustes no calendário escolar para as fases do ciclo agrícola e as condições do clima.

A presente pesquisa justifica-se pelo previsto na legislação educacional no que se refere à valorização da especificidade de cada região, bem como no referencial teórico que perpassa “a realidade como centro em torno do qual as ciências e outras formas de conhecimento se articulam, para que a realidade possa ser não apenas compreendida e analisada, mas também transformada”. (Molina, 2012, p. 241).

Com isso, apresenta-se neste artigo um recorte da pesquisa desenvolvida no curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – *Campus* Dom Pedrito, intitulada “Articulações entre o Ensino de Ciências e a Educação do Campo no município de Dom Pedrito – RS”.

Este recorte objetiva analisar a consideração do contexto do campo, da

realidade e da cultura local no processo de ensino e aprendizagem de Ciências da Natureza, através da análise dos cadernos dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

A pesquisa caracteriza-se metodologicamente como uma pesquisa qualitativa, definida por Minayo e Sanches (1993, p. 244) como aquela que “realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza”. Do ponto de vista do objetivo, caracteriza-se como explicativa e em relação aos seus procedimentos técnicos assume caráter documental. A análise de conteúdo, ancorada nas concepções de Bardin (2009), consiste em três etapas: pré-análise, exploração do material ou codificação e tratamento dos resultados obtidos/ interpretação. Na pré-análise, foram coletados os objetos que nortearam a pesquisa: cadernos de Ciências dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Na etapa de exploração do material, recolheu-se um caderno de cada ano, no total de doze, e elencou-se para análise duas categorias, quais sejam: abordagem conceitual e formas de apresentação dos conteúdos. Na terceira etapa, tratamento dos resultados obtidos e interpretação,

ocorreu a análise dos resultados, comparando os conteúdos trabalhados nos cadernos com o sumário dos livros didáticos e identificando em ambos a pertinência das relações com o contexto.

Contexto da pesquisa: Universidade, Município e Escola do Campo

A pesquisa considera as articulações entre o contexto do campo e o Ensino de Ciências, dessa forma torna-se importante apresentar o contexto que permeia este trabalho.

A Universidade Federal do Pampa - Unipampa surgiu de uma reivindicação da comunidade da região da Campanha, Rio Grande do Sul, mobilizada pelo movimento político de expansão das instituições federais de Ensino Superior, promovida pelo Governo Federal, no ano de 2008. Essa Universidade é organizada em uma estrutura multicampi, com um total de 10 (dez) Campus, nos municípios de Jaguarão, Caçapava do Sul, Bagé, Alegrete, Itaqui, São Borja, Santana do Livramento, São Gabriel, Uruguaiana e Dom Pedrito. A figura 1 possibilita compreender a atuação da Universidade na região da Campanha e Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul, bem como observar

a localização do município.



Figura 1. Municípios de atuação da UNIPAMPA.
Fonte: http://unipampa.edu.br/porta1/images/campi_unipampa.png

No Campus Dom Pedrito funcionam cinco cursos de graduação, sendo dois deles Licenciatura: Educação do Campo e Ciências da Natureza. Os projetos pedagógicos para esses dois cursos apresentam caráter interdisciplinar e os licenciados estão aptos a exercer a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, justificando dessa forma a temática da pesquisa.

A Unipampa, através dos seus cursos, contribui para o crescimento da região da Campanha, respeitando as características geográficas e econômicas dos municípios, como é o caso de Dom Pedrito, com predomínio de estâncias de caráter empresarial, típicas de pecuária extensiva de corte e do plantio do arroz

irrigado. Dom Pedrito é o quarto município em extensão do Estado, com 5250 km², contando com uma população de 38.916 habitantes, com densidade demográfica de 7,5 hab/km². Estima-se que 91% da população desse município residem na área urbana e apenas 9% na área rural. O município possui uma rede de ensino composta por 57 (cinquenta e sete escolas), destas 21 (vinte e uma) são localizadas na área rural.

A escola lócus da pesquisa é municipal e nucleada, possui um corpo docente formado por 16 (dezesseis) professores devidamente habilitados em todas as áreas da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental e conta com 4 (quatro) funcionários. Apresenta em média 20 (vinte) alunos por turma, formadas por

dois grupos de estudantes, o primeiro: filhos de produtores rurais e assentados de reforma agrária, moradores de localidades próximas e que possuem elos de pertencimento com a região e com a escola. O segundo: filhos de funcionários de empresas de lavoura e pecuária, que trabalham por sazonalidade, por isso mudam-se em cada safra, residindo no campo em determinadas épocas, sem estabelecer elos de pertencimento e com grandes dificuldades de adaptação.

O Ensino de Ciências, a Educação do Campo e as formas de articulação com o meio

Abordaremos aqui o Ensino de Ciências aliado à concepção teórica de alfabetização científica, definida por Chassot (2011, p. 62) como um “conjunto de conhecimentos que facilitariam aos homens e mulheres fazerem uma leitura do mundo em que vivem o que amplia o direito à escolha”. Esta leitura possibilita uma apropriação de conceitos científicos, expandindo a dimensão de conhecimentos essenciais para a formação de uma postura em relação ao ambiente em que se vive.

A alfabetização científica, além de permitir uma leitura de mundo deve estar “socialmente comprometida com as reais necessidades da maioria da população brasileira e não limitada a acumular conhecimentos e avançar sem importar em

que direção”. (Nascimento, Fernandes & Mendonça, 2010, p. 227). Com isso, a apropriação de conhecimentos científicos deixaria de atender a necessidades relacionadas somente aos interesses políticos, econômicos, profissionais e/ou pessoais, para desenvolver a compreensão de conceitos que auxiliem no entendimento da conjuntura da realidade local, desencadeando assim um processo que contemple o desenvolvimento de consciência crítica.

Pensar o Ensino de Ciências perpassando pela discussão das questões locais, da cultura regional e dos aspectos pertinentes às vivências dos sujeitos pertencentes ao campo, significa reconhecer que o Ensino e a Educação do Campo ocorrem por meio de seu contexto, dos sujeitos, das histórias de vida e de luta.

A Educação do Campo, em sua práxis, deve discutir o significado das questões referentes ao trabalho, terra e valorização dos conhecimentos dos trabalhadores rurais (Kolling, Cerioli & Caldart, 2002). Assim, percebe-se que o ensino em escolas do campo deve partir de sua realidade, considerando os saberes oriundos da própria comunidade.

A Educação do Campo é definida por Lucas (2008, p. 119) como:

aquela voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que ali habitam

e trabalham, e que atende, dessa forma, às suas diferenças históricas e culturais. Ela pensa o campo e sua gente; seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico; suas festas e seus conflitos; suas diferenças históricas e culturais. Essas são as condições fundamentais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra os movimentos de expulsão e expropriação.

A partir desta concepção, surge a perspectiva de olhar para os povos do campo ligada aos interesses da classe trabalhadora, que prima por seus valores instaurados e preserva o significado de sua própria cultura.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Ciências Naturais (Brasil, 1998), abordam em seu conteúdo questões relacionadas à realidade local e consideram que alguns temas podem ser trabalhados por meio de observações, pesquisas, para ampliar a compreensão do contexto que permeia o processo de aprendizagem. Menciona a importância de explorar o contexto através da análise de problemas ligados a realidade local e regional, realizando as relações entre vida e meio.

Outra autora que discute a ideia de considerar a realidade no trabalho pedagógico no Ensino de Ciências é Azevedo (2004). Essa autora considera a importância de colocar o estudante como protagonista do processo de aprendizagem,

para que sua ação não seja apenas observacional, mas, que possa discutir, refletir, explicar e criar hipóteses, caracterizando uma investigação científica.

Cadernos de Ciências: articulações entre os conteúdos e o contexto do campo

O trato com cadernos escolares ganha sentido quando se percebe que o mesmo retrata não apenas os conteúdos, mas, também a forma como são desenvolvidos, bem como a rotina da sala e a metodologia utilizada pelo professor, tornando-se um instrumento interessante para investigação, pois:

são objetos que acompanham a escolarização, fazendo-se tão presentes nessa etapa, que acabam por tornarem-se inseparáveis das ideias de escola e ensino. A importância do caderno torna-se evidente não só pela sua constância nas escolas, mas também pelas funções que ocupa, já que é utilizado para registrar, resolver e corrigir a maioria das tarefas escolares. (Santos, 2002, p. 2-3).

Os registros das aulas de Ciências realizadas justamente através dos cadernos, revelam em grande parte, o trabalho desenvolvido pelo professor, a sua forma de conduzir a aula, os conteúdos que considera como os mais relevantes, os tipos de atividades feitas, bem como a maneira como observa a aprendizagem do aluno.

Os critérios de análise dos cadernos são corroborados pelos estudos de Siqueira e Araújo-Jorge (2008), que defendem a sistematização nas seguintes etapas: leitura dos cadernos, registro em forma de lista dos conteúdos trabalhados; organização dos conteúdos em categoria; e a produção de uma planilha (Bonamino, Tomazini & Cardoso, 2012).

Em relação aos cadernos dos alunos recolheram-se três de cada turma (6º, 7º, 8º e 9º) do Ensino Fundamental, referentes ao ano de 2015 (dois mil e quinze), sugeridos pela professora de Ciências, caracterizando-se como uma escolha intencional, por serem os mais organizados e pela concepção prévia de que continham todo o registro do conteúdo estudado durante o ano letivo.

A segunda etapa, exploração do material, baseou-se na codificação de Bardin (2009), que consiste na transformação dos dados em unidades de registros, codificando as informações ou instrumentos a serem analisados. Dentre os 12 (doze) cadernos, elencou-se 1 (um) de cada ano para a referida análise. Os cadernos são denominados respectivamente de: C6 – caderno do 6º ano, C7 – caderno do 7º ano, C8 – caderno do 8º ano e C9 – caderno do 9º ano.

Os critérios utilizados foram: conteúdo de Ciências e sua forma de

apresentação (definições, explicações e exemplos); maneira de registro como sendo cópia da matéria (folha/livro) e as relações feitas entre o conteúdo e o contexto local.

Ainda nesta etapa, categorizaram-se as informações obtidas (Bardin, 2009). Diante da análise feita nos cadernos, elencaram-se duas categorias, quais sejam: abordagem conceitual e formas de apresentação dos conteúdos.

Siqueira e Araújo-Jorge (2008) são autores que contribuem na discussão a respeito dos cadernos quando se referem a estes como “documentos-fonte para a investigação no Ensino de Ciências”. (Siqueira & Araújo-Jorge, 2008, p. 68). Salientam que os mesmos não revelam todas às práticas e conteúdos estudados, porém, podem indicar o cotidiano da sala de aula, revelando características relevantes do Ensino de Ciências.

Abordagem Conceitual

Dentre os conteúdos do C6 percebe-se que foram explorados o Planeta Terra, Ecologia, Ar, Solo, Água e Sistema Solar respectivamente. Ao comparar os conteúdos dos cadernos dos alunos do sexto ano (Tabela 1) com o sumário do livro (Figura 2) Meio ambiente – 6º ano de Gowdak e Martins (2012) percebe-se que

todos os conteúdos elencados foram explorados.

Tabela 1 - Conteúdos e estrutura do caderno C6 do ano de 2015.

Mês	Dia	Conteúdo	Características
Mar.	12 20	Ecologia	Definição; Exemplos; Exercício (citar, pintar)
	13 16	Planeta Terra	Definição; Exercício (responder)
Abr.	02	Ecologia	Definição; Exemplos
	16 27	Cadeia Alimentar	Definição; Exemplo; Exercícios do livro didático
Mai.	06 14	Relação Ecológica	Definição; Exercício (descrever)
	15 18	Ar	Definição; Exercício do livro didático (responder, desenho)
Jun.	18 19 22	Componentes do Ar	Definição; Exercício (responder, esquema)
Jul.	08	Componentes do Ar	Exercícios (responder)
Ago.	10	Ar e Saúde	Definição; Exercício (responder, citar)
	31	Litosfera	Definição
Set.	28	Litosfera	Exercícios (responder)
Out.	21 27	Solo	Definição; Exercícios do livro didático (responder, citar); Menção ao contexto local
Nov.	07 19	Solo e Saúde	Definição; Exercícios (responder, citar e explicar)
	26	Água	Definição
Dez.	01 03 04	Água	Exercícios do livro didático (responder e citar)
	29	Sistema Solar	Definição

Fonte: Elaboração dos autores



Figura 2. Sumário do livro do sexto ano.

Fonte: Gowdak & Martins (2012).

Em relação à ordem de abordagem dos conteúdos constatou-se uma inversão, pois, Astronomia, mais especificamente o Sistema Solar, foi estudada ao final do ano letivo, sendo que pela sequência do livro o indicado seria iniciar com o estudo do Planeta Terra, indo da visão macro (todo) para a micro (partes).

Os PCN (Brasil, 1998) apontam para o trabalho com Astronomia, a utilização de imagens da Lua, dos planetas e seus satélites como forma de construir imagens do Universo. A pesquisa bibliográfica em livros, jornais ou revistas sobre o desenvolvimento de lunetas, telescópios, satélites e estudos sobre o espaço, as discussões sobre: vídeos, simuladores digitais, e representações dos corpos celestes, bem como a elaboração de modelos de esferas e pequenas fontes de luz pelos estudantes, configuram-se como interessantes recursos didáticos a fim de que os mesmos construam seu próprio modelo de Universo, compreendendo as noções de espaço e tempo (Brasil, 1998).

Ainda em relação ao conteúdo de Astronomia, percebe-se uma discrepância no número total de aulas dedicadas ao estudo dos conteúdos, pois, em média cada um teve no mínimo 4 (quatro) aulas para ser trabalhado, porém, o Sistema Solar foi abordado em uma única aula.

Uma das possibilidades de interpretação para esta discrepância está relacionada à escassez das aulas no período de julho a outubro, como se percebe na Tabela 1. Ressalta-se que em média são dadas 64 (sessenta e quatro) aulas durante o ano (duas aulas semanais durante oito meses), mas, houve o registro de 25 (vinte e cinco) aulas. Desta forma, o docente provavelmente tenha elencado os conteúdos que considera mais relevantes para serem trabalhados.

Do total de 20 (vinte) conteúdos abordados no caderno C7, percebe-se que não foram trabalhados todos os conteúdos listados. Nas subdivisões dos animais vertebrados, os peixes foram estudados com aprofundamento conceitual, contendo os registros do conteúdo, seguido de atividades referentes ao mesmo. Os mamíferos, aves, répteis e anfíbios foram abordados através de uma pesquisa avaliativa, com questões de responder, composta por dezesseis questões nas quais objetiva-se trabalhar os conteúdos citados, porém de forma resumida, como por exemplo: "Quais são as características dos vertebrados?"

Tabela 2 - Conteúdos e estrutura do caderno C7 do ano de 2015.

Mês	Dia	Conteúdo	Características
Mar.	3	Características dos seres vivos	Definição
	12 19	Célula	Definição; Exemplos; Exercícios (responder, citar e completar)
		Classificação dos seres vivos	Definição; Exercícios (responder)
		Nomenclatura Binominal	Definição
Abr.	10	Características dos seres vivos e células	Teste (responder, citar, completar e desenho)
	15 16 17	Vírus	Definição; Exemplo; Exercícios (responder, citar e desenho); Trabalho de pesquisa
Mai.	14	Aids	Definição; Exemplo; Exercício (responder)
	18	Reino Monera	Definição; Exemplo
		Bactérias	Definição; Exemplo
Jun.	15	Bactérias	Exercícios (responder, citar); Trabalho de pesquisa
	19	Reino Protista	Definição; Exemplo
	25	Feofíceas	Definição; Exemplo; Esquema
		Protozoários	Exercícios (responder, citar); Trabalho de pesquisa
Jul.	2	Reino Fungi	Definição; Exemplo; Exercício (responder)
	3	Reino Animal	Definição
		Invertebrados	Definição; Exemplo
Ago.	7	Filo Porífera	Definição; Exemplo; Exercício (responder, citar)
		Cnidários	Definição; Exemplo
	31	Cnidários	Exercícios (responder)
		Estudo dos vermes	Definição; Exercício (responder e citar)
		Esquistossomo	Definição; Exemplo
Set.	28	Nematelmintos	Definição; Exemplo; Exercícios (responder e relacionar)
		Anelídeos	Definição
		Moluscos	Definição; Exercícios (responder, completar e desenho)
		Estudo dos Artrópodes	Definição; Exercícios (responder, completar e desenho)
		Aracnídeos	Definição; Exemplo; Exercício (responder, completar e relacionar)
		Crustáceos	Definição; Exercícios (responder e citar)
		Miriápodes	Definição; Exercícios (responder)
		Atividade Multidisciplinar	Atividades de responder sobre um filme

Equinodermos	Definição
Animais vertebrados	Definição; Exercícios (responder, completar e marcar)
Reino Vegetal	Definição

Fonte: Elaboração dos autores.

De acordo com a Tabela 2, o último conteúdo ministrado no sétimo ano foi a definição de Reino Vegetal, com o conceito inicial abordado por meio de um texto, aula esta que não foi datada. No que se refere a este Reino, o estudo pode ocorrer através de saídas de campo, a fim de reconhecer as plantas que compõem o Bioma Pampa, como Guatambu, Araucária, Eucalipto, Aroeira ou Corticeira. Vincular estes conceitos a realidade do estudante “possibilita analisar os vários aspectos da realidade do educando e promover uma relação autêntica entre a vida e escola”. (Lima & Freixo, 2011, p. 8).

Em relação ao registro das datas, salienta-se que vários conteúdos aparecem sem a data específica em que foram trabalhados. Este fato pode estar relacionado ao esquecimento por parte dos alunos ou por que não é hábito datar as aulas.

Dos 16 (dezesesseis) conteúdos trabalhados no caderno C8, evidencia-se uma similaridade na ordem dos conteúdos expostos com os tópicos apresentados no livro didático Ciências novo pensar: corpo humano de Gowdak e Martins (2012).

Tabela 3 - Conteúdos e estrutura do caderno C8 do ano de 2015.

Mês	Dia	Conteúdo	Características
Mar.	10 11 16 23	Célula	Definição; Exercícios (responder, citar e desenho)
	23 25	Tecidos	Definição
Abr.	8	Revisão do conteúdo	Exercícios (responder e classificar)
	22 28	Sistema Reprodutor	Definição
Mai.	6	Sistema Reprodutor	Exercícios (responder e completar)
	21 22	Nutrientes	Definição
Jun.	1 17	Nutrientes	Definição; Exercícios (responder e transcrever)
	29	Sistema Digestório	Definição
Jul.	8	Sistema Digestório	Exercícios
Ago.	3 10	Sistema Digestório	Exercícios (responder, citar, explicar e associar)
	31	Sistema	Definição; Exercícios (responder e desenho)

Respiratório			
Set.	1	Fungos	Definição; Exemplo; Exercícios (responder)
	9	Sistema Respiratório	Exercícios (responder, associar e esquema)
	15	Audição	Definição; Exercícios (responder)
	28	Sistema Circulatório	Definição
	30		
Out.	1	Circulação da linfa	Definição
	14 17	Sistema Circulatório	Exercícios (responder, explicar, completar, pesquisar e esquema)
	23	Excreção e Sistema Urinário	Exercícios (responder, explicar, identificar e esquema)
	27 29	Ossos e esqueleto	Definição; Exercícios (responder e citar)
	7	Ossos e esqueleto	Exercícios (responder)
Nov.	9	Músculos (estriados e esqueléticos)	Definição; Exercícios (responder)
	23 25 26	Sentidos e órgãos receptores	Definição; Exercícios (responder e pesquisar)
	30	Atividades	
Dez.	2	Atividade Multidisciplinar	Atividades de responder sobre um filme
	3 7	Sistema Nervoso	Definição; Exercícios (responder, associar e diferenciar)
	16	Sistema Endócrino	Definição

Fonte: Elaboração dos autores.

Os conteúdos abordados no C8 referem-se ao estudo do corpo humano compreendendo o sistema reprodutor, digestório, respiratório, circulatório, excretor e urinário, bem como ossos e músculos. Segundo a Tabela 3 houve um registro sistemático dos mesmos e, em média, nenhum dos conteúdos ultrapassou o número de quatro aulas, evidenciando um equilíbrio entre os conteúdos e o número de aulas.

Ainda em relação aos conteúdos do C8, exploraram-se os conceitos iniciais de

célula e tecidos, bem como todos os sistemas do corpo humano. No entanto, no sistema endócrino, como últimos conteúdos trabalhados, foram mencionados os conceitos de: hipófise, tireóide, paratireóide, suprarrenais, pâncreas e gônadas. Estes não foram aprofundados, pois, segundo o registro, o ano letivo findou-se.

Sobre a abordagem do corpo humano, os PCN (Brasil, 1998) orientam o trabalho através do eixo temático “Ser Humano e Saúde”, pois, defendem “a

concepção de corpo humano como um todo, um sistema integrado de outros sistemas, que interage com o ambiente e que reflete a história de vida do sujeito”. (Brasil, 1998, p. 45). Neste sentido, cada estudante passa a conhecer melhor seu próprio corpo e a constituição fisiológica do mesmo.

Segundo os documentos oficiais (Brasil, 1998), o estudante torna-se capaz de dar significado e ao mesmo tempo comparar as dimensões dos sistemas, órgãos, tecidos e células do organismo humano, quando se realiza um comparativo com a anatomia de outros seres vivos, em que o educando observa e imagina os órgãos e sistemas do corpo humano, auxiliado também por recursos visuais. O mesmo pode ocorrer sobre o sistema digestório, relacionando com a saúde do organismo, como a alimentação humana, em que se pode reconhecer os diferentes tipos de nutrientes (proteínas, carboidratos e lipídeos) e sais minerais e ainda doenças relacionadas à carência destes.

Destacam-se, também no C8, dois registros referentes às atividades desenvolvidas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), uma referente à água e outra relativa aos fungos. Sobre a água, os registros indicam que foram abordadas as mudanças de

estado físico, relacionando a fórmula estrutural e molecular. Em relação aos fungos, foram trabalhados a sua definição, bem como os tipos de fungos: parasitas, decompositores, predadores, leveduras e ainda micose.

Este fato torna-se relevante, pois, dentre os objetivos do PIBID, destaca-se o estabelecimento do diálogo entre Educação Básica e Ensino Superior, em que o mesmo aprofunda os conteúdos trabalhados pelo professor, utilizando metodologias diversificadas e sem delimitar a participação dos estudantes por idade. No caderno consta que o encontro sobre o conteúdo de fungos foi realizado com o oitavo e nono ano juntos, no mesmo dia.

No caderno C9 foram trabalhados 11 (onze) conteúdos de Química, dos quais: matéria, energia, elementos químicos, tabela periódica, ligações químicas, substâncias químicas e misturas, reações químicas e balanceamento de equações. Os registros indicam que a maior parte dos conceitos vistos refere-se à área da Química, não seguindo a sequência exata do livro didático Ciências novo pensar: química e física de Gowdak e Martins (2012).

Tabela 4 - Conteúdos e estrutura do caderno C9 do ano de 2015.

Mês	Dia	Conteúdo	Características
Mar.	12 19	Matéria	Definição; Exercícios (responder)
	02	Matéria	Exercícios (responder e classificar)
	09	Energia	Exercícios (citar)
Abr.	10	Átomo	Definição; Exercícios (responder e calcular)
		Elementos químicos	Definição
Mai.	22	Tabela Periódica	Definição; Exercícios (responder)
Jul.	16	Ligações químicas	Definição; Explicação; Exercícios (completar)
	01	Atividades	
Out.		Substâncias químicas e misturas	Definição; Exercícios (responder)
Nov.	23	Substâncias químicas e misturas	Exercícios (classificar)
	26	Reações químicas	Definição; Exercícios (responder)
Dez.	01	Balanceamento de equações	Exercícios
		Movimento Retilíneo Uniforme	Exemplo
	16 17	Movimento Uniforme Variado	Definição; Exercícios (cálculo)

Fonte: Elaboração dos autores.

O estudo dos conceitos químicos ocupou os meses de março a dezembro do ano de 2015, sendo que apenas as últimas três aulas do ano letivo foram dedicadas aos conceitos físicos, referentes ao movimento.

Segundo Lima e Aguiar Júnior (1999) o currículo do Ensino de Ciências é pautado pela exposição de definições e fatos pelo professor, não tendo nenhum significado para o estudante. No nono ano do Ensino Fundamental são abordados os

conteúdos químicos e físicos como uma preparação para o Ensino Médio, mas, de maneira ineficiente. A Química aparece em uma visão resumida e empobrecida do que é visto no Ensino Médio, ao passo que na Física é feita apenas menção aos conceitos, mesmo esta área admitindo uma diversidade de temas possíveis de serem articulados com o meio como acústica, óptica, noções de mecânica, termodinâmica, eletricidade e

eletromagnetismo (Lima & Aguiar Júnior, 1999).

A dificuldade em trabalhar a área da Física pode estar relacionada à formação dos professores de Ciências para Educação Básica, pois, possuem na sua maioria, Licenciatura Curta em Ciências, sendo que a maioria dos cursos habilita o professor para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e não no Ensino Médio, não aprofundando em sua formação a área de Química e Física, que também são áreas da Ciência.

Em relação à formação dos professores de Ciências para escolas do campo, salienta-se que é necessário a qualificação destes profissionais, uma vez que a Educação do Campo é uma área nova de ensino e pesquisa no cenário da Educação brasileira e demanda docentes preparados para trabalhar nesta realidade, que saibam relacionar o estudo teórico com vivências práticas e reinterpretar os modelos tradicionais de ensino, utilizando diferentes metodologias.

Outro aspecto relaciona-se aos professores que atuam em Ciências no Ensino Fundamental que são, em geral, habilitados em Ciências Biológicas, não se sentem confortáveis em ministrar a Física, com isso acabam priorizando os conteúdos de Química, visto que esta última fornece a base teórica para compreensão da Biologia,

sendo estudada nos cursos superiores de Ciências Biológicas.

A abordagem de conceitos da Biologia no Ensino Fundamental está relacionada à exigência da formação em Ciências Biológicas, pois, de acordo com Leite (2006) para lecionar Ciências já foram consideradas várias habilitações como Física, Química e Matemática, porém, nos anos de 1965, 1985 e 1989 há uma predominância pela Licenciatura em Biologia para lecionar a disciplina de Ciências Físicas e Biológicas.

Com isso, a Química e a Física, abordadas com ênfase apenas no nono ano do Ensino Fundamental, são ministradas por professores que não possuem formação nestas áreas. Neste sentido, ressalta-se o curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, organizado de maneira interdisciplinar, a fim de articular a Química, a Física e a Biologia, habilitando para o trabalho no Ensino Médio nestas três áreas e nos anos finais do Ensino Fundamental em Ciências. Com isso, o profissional formado neste curso possui habilidades para realizar um trabalho interdisciplinar, perpassando várias áreas do conhecimento.

O ensino de Química e Física no último ano do Ensino Fundamental é uma herança de meados do século XX, baseado na concepção de ensino tradicional,

transmissão de conhecimentos e informações fragmentadas (Milaré & Filho, 2010).

Constata-se, através desta categoria, que a abordagem dos conteúdos de Ciências dos anos finais do Ensino Fundamental é organizada com base nos livros didáticos, havendo uma seleção dos principais conceitos a serem desenvolvidos. Pondera-se que nos cadernos C7 e C8 alguns conceitos deixaram de serem vistos devido à falta de tempo hábil durante o ano letivo, constatado pela ruptura de datas presente nos registros. Considera-se que o livro didático pode ter alguma relação com o programa de conteúdos de Ciências da escola, porém, como já mencionado, esta listagem não é apresentada aos professores ao início do ano letivo.

O modo objetivo como os conteúdos são introduzidos acaba omitindo os elos teórico-práticos que poderiam ser estabelecidos, como no trecho a seguir: “Anelídeos – são animais de corpo longo, cilíndrico e segmentado, todo dividido em anéis. Minhocas – vivem no interior do

solo, cavando tuneis e galerias” (C7). No entanto, existe uma variedade de recursos na abordagem dos mesmos, tais como: construção de esquemas, produção de textos coletivos, pesquisas em livros didáticos, revistas, jornais, entre outros, na qual possibilita estabelecer esta relação entre teoria e prática por serem mais dinâmicos.

Formas de apresentação dos conteúdos

Para a análise da apresentação dos conteúdos elaborou-se três aspectos aos quais os cadernos foram submetidos à apreciação, sendo eles: definição, explicação e exemplo. A definição refere-se à forma com que os conceitos de cada conteúdo aparecem nos cadernos. Explicação: se há alguma anotação feita pelos alunos referente ao conteúdo exposto, o que caracteriza uma autoria própria. Exemplo remete-se a possíveis outros exemplos em relação ao conteúdo. Na Figura 3, apresentam-se os resultados obtidos, demonstrando a frequência (número de vezes) com que cada aspecto descrito aparece.

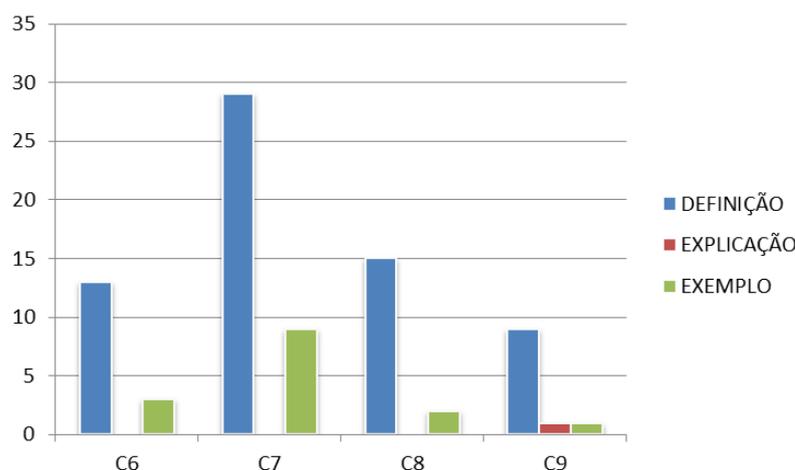


Figura 3. Frequência de apresentação dos conteúdos nos cadernos analisados.
Fonte: Elaboração dos autores.

O gráfico revela que a abordagem dos conteúdos é feita predominantemente por definições, com exemplos aleatórios. Há 29 (vinte e nove) definições exploradas no caderno C7, no C6 13 (treze) e 9 (nove) no C9. No C8 há 15 (quinze) definições, sendo 2 (duas) destas referentes a conteúdos desenvolvidos pelo PIBID.

No que se refere às explicações, encontrou-se uma no caderno C9 sobre o conteúdo de ligações iônicas e covalentes. O registro demonstra anotações aleatórias, denotando a capacidade do estudante em organizar as informações estudadas para identificar os compostos.

Já os exemplos são vistos após as definições de forma esporádica. O C9 aborda um exemplo de cálculo sobre movimento. Dos dois exemplos do C8 um é referente ao PIBID, já o C7 traz nove exemplos em sua extensão. A ascendência deste caderno nos exemplos pode estar atrelada ao conteúdo, pois, trabalha com a

diversidade de vida dos seres vivos, o que permite uma abrangência ampla de exemplificação ou também com a formação da professora.

Averiguou-se que a autoria dos cadernos em relação aos conceitos científicos por parte dos estudantes é ocultada. Embora a maior parte das inscrições seja feita pelos próprios, percebe-se que “o estilo de redação revela claramente a autoria adulta”. (Santos, 2002, p. 29), a exemplo: “Átomo: tudo o que é matéria é formada por unidades infinitamente pequenas, chamadas átomos” (C9). “Via Láctea: galáxia é um conjunto de estrelas, nuvens de gás, poeira e outros corpos unidos pela força gravitacional” (C6). Tais aspectos pontuam um material de dupla autoria, porém, sem liberdade de criação ou interpretação dos conceitos, visto que a estrutura revela serem extraídos literalmente de outras fontes.

Dentre as definições analisadas percebe-se que há notáveis relações com o meio que poderiam ser feitas ou aprofundadas. O C6 traz em sua definição de cadeia alimentar exemplos de classificação como o capim (produtor), boi (consumidor primário) e Homem (consumidor secundário). O conteúdo de solo também faz menção às substâncias tóxicas, aos micro-organismos e acúmulo de lixo (entupimento de esgoto).

Do mesmo modo C7 faz menção a algumas doenças causadas por vírus como Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS), gripe, sarampo e herpes e cita doenças causadas por bactérias. Nos dois casos não há nenhuma relação com as prevenções que são tomadas contra as mesmas na região. No mesmo caderno abordam-se os vermes, porém também não se estabelecem conexões com saúde e higiene local, limpeza e cuidados com o ambiente ou meios de cultivo e produção caseira de insumos.

O conteúdo de fungos visto no C7 não faz nenhum tipo de relação com o contexto. No C8 há o registro do mesmo conteúdo, mas, trabalhado pelo PIBID, através de uma reportagem que relaciona predadores naturais – vírus, fungos e bactérias – no manejo integrado de pragas nas plantações, articulando a prática do campo aos conceitos teóricos estudados.

Nota-se que os mesmos conceitos foram trabalhados de formas distintas pela professora regente e pelo PIBID. O C7, trabalhado pela professora, não apresenta a definição de fungos predadores, e nas demais definições (parasitas e decompositores) caracterizam-se por serem isoladas, restringindo sua contextualização. Em contrapartida, no C8, o PIBID abordou os fungos predadores articulando com as vivências locais dos estudantes através de uma reportagem, na qual: “O uso abusivo de defensivos acabou eliminando muitos predadores naturais como joaninhas, vespas, vírus, fungos e bactérias, por isso pesquisadores discutem o manejo integrado de pragas”.

Percebe-se que a abordagem do PIBID impulsiona a estrutura cognitiva do estudante em mobilizar os conhecimentos teóricos vistos em aula, a fim de situar o conceito estudado em um contexto, articulando com as vivências práticas. Este fato faz com que o conteúdo não seja apenas uma definição mecânica e isolada, mas vinculado a situações reais.

Milaré et al., (2014, p. 239) corroboram com esta ideia quando discutem sobre um ensino memorístico e dogmático: “Há ênfase na repetição e na memorização de conceitos, desconsiderando que o aluno possui vivências e conhecimentos diversos”.

Portanto, estas características descrevem um ensino tradicional e restrito, que não contribui na apropriação de saberes científicos de forma significativa e concreta.

Os conceitos físicos e químicos no C9 são vistos de forma abstrata, já que estes últimos compreendem conteúdos a nível microscópico, como os conceitos de átomo e molécula, o que pode limitar a contextualização do mesmo, sendo que em relação aos físicos faz-se apenas uma menção inicial ao conceito de movimento ao final do ano, através de um texto contendo a definição deste conteúdo.

Segundo Houaiss et al., (2004, p. 6) abstrato é tudo aquilo “... que opera unicamente com ideias e suas associações e não diretamente com a realidade”. Com isso Iroriopetrovich et al., (2014, p. 370) ressalta que a “utilização de ferramentas e estratégias diferenciadas podem facilitar o entendimento dos conteúdos abstratos, visto que apenas as explicações orais muitas vezes não conseguem alcançar estes objetivos”. Logo, a busca por recursos diversificados na abordagem destes conceitos abstratos pode favorecer o diálogo com a realidade do estudante, promovendo uma aprendizagem contextualizada.

Constata-se que os conteúdos em todos os cadernos versam por definição,

com alguns exemplos, seguidos de exercícios do mesmo. Esta estrutura restringe a abordagem dos conceitos, não possibilitando a efetivação de um vínculo com os saberes e vivências práticas do meio. Vale ressaltar a dificuldade na análise dos cadernos nesta categoria – formas de apresentação dos conteúdos - devido o tratamento limitado.

Mesmo a estrutura dos cadernos revelando os conceitos estudados durante o ano letivo, “é importante sempre ter presente que os cadernos escolares também silenciam”. (Kirchner, 2009, p. 5). Portanto, os registros podem não corresponder fielmente aos momentos vivenciados em aula, no entanto, são parte significativa na aprendizagem de Ciências por conterem grande parte do que foi produzido no tempo escolar.

Considerações Finais

Diante do estudo apresentado no presente artigo, considera-se que a abordagem dos conteúdos de Ciências no contexto do campo a partir da realidade local é uma possibilidade didático-metodológica relevante, bem como uma temática interessante de ensino e pesquisa. Contudo, aponta-se que existe um limite entre as relações do conhecimento científico e os aspectos vinculados a realidade e cultura local, uma vez que não

são todos os conteúdos que permitem tal articulação.

No que se refere aos conteúdos de Ciências desenvolvidos nas escolas do campo e principalmente na escola mencionada no presente estudo, deve-se cogitar uma reorganização do currículo, tendo em vista a comprovação da falta de vínculo entre os conteúdos e o contexto destas instituições e da região na qual estão inseridas.

Esta reorganização deve valorizar a participação ativa de professores e comunidade, as vivências dos sujeitos, bem como os aspectos sobre a realidade local, perpassando a abordagem dos conceitos científicos e favorecendo um ensino significativo, que contempla o local onde se vive.

Por fim, considera-se que a temática da pesquisa possibilitou perceber que as articulações entre os conteúdos de Ciências e o contexto do campo, em destaque a realidade do Pampa, são plausíveis, requerem um aprofundamento conceitual e um preparo dos profissionais da área para este trabalho.

Referências

Azevedo, M. C. P. S. (2004). Ensino por investigação: problematizando as atividades em sala de aula. In Carvalho, A. M. P. (Org.). *Ensino de ciências: unindo a pesquisa e a prática*. São Paulo: Editora Thompson.

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA.

Brasil. (1996). Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional*. Brasília. DF: MEC.

_____. (1998). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais*. Brasília. DF: MEC.

Bonamino, A., Tomazini, M. F., & Cardoso, M. A. S. (2012). Processo de construção de instrumento para a análise dos cadernos escolares geres. *Relatório Anual*. Puc, Rio.

Chassot, A. (2011). *Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação*. Ijuí: Unijuí.

Fernandes, B. M. (2012). Territórios da Educação do Campo. In Antunes-Rocha, M. I. (Org.). *Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais*. Belo Horizonte, BH: Autêntica Editora.

Gowdak, D., & Martins, E. (2012). *Ciências novo pensar: meio ambiente, 6º ano*. São Paulo: FTD.

_____. (2012). *Ciências novo pensar: corpo humano, 8º ano*. São Paulo: FTD.

_____. (2012). *Ciências novo pensar: química e física, 9º ano*. São Paulo: FTD.

Houaiss, A., Villar, M. S., & Franco, F. M. M. (2004). *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. Objetiva: Rio de Janeiro.

Ioriopetrovich, A. C., Araújo, M. F. F., Montenegro, L. A., Rocha, A. C. P., & Pinto, E. D. J. (2014). Temas de difícil

ensino e aprendizagem em Ciências e Biologia: experiências de professores em formação durante o período de regência. *Revista da SBEnBio*, (7).

Kirchner, C. A. S. M. (2009). O caderno de alunos e professores como produto da cultura escolar. In *Atas do V congresso de ensino e pesquisa de história da educação em Minas Gerais*. Minas Gerais, MG.

Kolling, E. J., Cerioli, P. R., & Caldart, R. S. (Org.). (2002). *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, DF.

Leite, C. (2006). *Formação do professor de Ciências em Astronomia: uma proposta com enfoque na espacialidade*. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo.

Lima, L. A., & Freixo, A. A. (2011). Dialogando saberes no campo: um estudo de caso em uma Escola Família Agrícola. In *Atas do XVIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Recuperado em 18 de agosto, 2016, de: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiiienpec/index.htm>

Lima, M. E. C. C., & Aguiar Júnior, O. (1999). Professores/as de Ciências, a Física e a Química no Ensino Fundamental. In *Atas do II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Valinhos, SP. Recuperado em 20 de agosto, 2016, de: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/iienpec/ATAS.pdf>

Lucas, R. E. A. (2008). *Educação formal/rural permeando as relações do campo: um estudo de caso na Escola Estadual de Tempo Integral de Ensino Fundamental Cândida Silveira Haubman – Arroio Grande, RS*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Pelotas.

Milaré, T., & Filho, J. P. A. (2010). A Química disciplinar em Ciências do 9º ano. *Química Nova na Escola*, 32(1).

Milaré, T., Marcondes, M. E. R., & Rezende, D. B. (2014). Discutindo a Química do Ensino Fundamental Através da Análise de um Caderno Escolar de Ciências do Nono Ano. *Química Nova na Escola*, 36(3), 231-240.

Minayo, M. C. S., & Sanches, O. (1993). Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? *Cad. Saúde Públ.*, 9(3), 239-262.

Molina, M. C. (2006). Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão. In _____. *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário.

_____. (2012). Educação do Campo: novas práticas construindo Novos Territórios. In Antunes-Rocha, M. I. (Org.). *Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

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

Santos, V. M. (2002). *O nascimento dos cadernos escolares: um dispositivo de muitas faces*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado de Santa Catarina.

Silva, A. P., Menezes, A. C. S., & Reis, E. dos Santos. (2012). Educação para a convivência com o Semiárido: desafios e possibilidades de um novo fazer. In Antunes-Rocha, M. I. (Org.). *Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Siqueira, L. de S., & Araújo-Jorge, T. C. de. (2008). Práticas docentes e discentes em cadernos de Ciências: desenvolvimento metodológico para percepção dos

diferentes registros do cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, práticas pedagógicas alternativas tendo como temática as plantas medicinais.

Recebido em: 22/09/2016

Aprovado em: 06/10/2016

Publicado em: 13/12/2016

**Como citar este artigo / How to cite this article /
Como citar este artículo:**

APA:

Fonseca, E. M., & Bierhalz, D. K. (2016). Discutindo articulações entre ensino de Ciências e Educação do Campo através da análise dos cadernos. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 1(2), 255-278.

ABNT:

FONSECA, E. M., & BIERHALZ, D. K. Discutindo articulações entre ensino de Ciências e Educação do Campo através da análise dos cadernos. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 1, n. 2, p. 255-278, 2016.

Licenciatura em Educação do Campo: Intencionalidades da formação docente no Marajóⁱ

Eliane Miranda Costa

Universidade Federal do Pará - UFPA. Faculdade de Educação e Ciências Humanas. Campus Universitário do Marajó-Breves/UFPA. Alameda IV, 3418 - Parque Universitário. Breves - PA. Brasil. elianec@ufpa.br.

RESUMO. O texto verifica a intencionalidade da formação inicial promovida pelo curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo no âmbito do Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Pará. Resulta da pesquisa de mestrado realizada no município de Portel, Marajó, PA, e pretende responder tais questões: Qual a intencionalidade da Licenciatura em Educação do Campo realizada em Portel? Como essa formação poderá contribuir com a melhoria da Educação do Campo no Marajó? Na pesquisa em Portel, adotou-se como metodologia o estudo de caso, tendo como instrumentos de coletas e análises de dados: entrevista semiestruturada, observação estruturada, questionário fechado, análise de documentos e a análise de conteúdo. Para efeito deste artigo, as análises e reflexões baseiam-se nas entrevistas, observação e análise de documentos em diálogo com autores como: Arroyo (2011), Caldart (2010), Molina (2010) e outros que possibilitaram identificar as intenções dessa formação e a conquista de novas escolas, não apenas de uma nova estrutura física, mas, de um espaço aberto ao diálogo e ao debate. Considera-se ser a licenciatura um importante instrumento na luta por políticas que possibilite a expansão da rede de escolas públicas, de modo ampliar a oferta da educação básica aos povos do campo no Marajó.

Palavras-chave: Formação Inicial, Educadores/as do Campo, Alternância Pedagógica, Marajó.

Degree in the Rural Education: training of teachers in intentionality's Marajó

ABSTRACT. This text to verify the intent of the initial training provided by the full graduation course in Rural Education (LPEC) in the Federal Institute of Education and Technology of Pará (IFPA). It is a text that results from the master survey conducted in Portel city, Marajó archipelago, State of Para, and aims to answer the following questions: What is the intention of the graduation in Rural Education held in Portel? How could this training contribute to improving the education offered to the rural subjects in Marajó? In the survey conducted in Portel I adopted as methodology case study taking as instruments of data collection and analysis, semi-structured interview, structured observation, closed questionnaire, document analysis and content analysis. For purposes of this paper, analyzes and reflections result from interviews, observation and document analysis. Such analyzes and reflections are supported by authors of studies such as: Arroyo (2011), Caldart (2010), Molina (2010) and others who made it possible to identify as one of the intentions of this training the conquest of new schools, not in the sense of a new physical structure, but an open space for dialogue and debate. It is considered to be a graduation an important tool in the fight for policies that enable the expansion of the public school network and therefore expand the supply of basic education to countryside people in Marajó.

Keywords: Initial Training, Rural Educators, Pedagogical Alternation, Marajó.

Grado en Educación Rural: la formación de maestros en intencionalidades en Marajó

RESUMEN. Texto comprueba la intencionalidad de la formación inicial proporcionada por el curso de completo Licenciatura en Educación Rural en el Instituto Federal de Educación y Tecnología de Pará. De ello se desprende la investigación de maestría realizada en el municipio de Portel, Marajó, PA, y tiene como objetivo dar respuesta a estas preguntas: ¿Cuál es la intención del título en educación desde el campo celebrado en Portel? Esa formación podría contribuir a mejorar el campo de la educación en Marajó? En la encuesta, en Portel, fue adoptado como un estudio de caso metodológica, y como una herramienta para la recolección y análisis de datos: entrevista semiestructurada, la observación estructurada, cuestionario, análisis de documentos y análisis del contenido cerrada. Para los fines de este artículo, los análisis y las reflexiones se basan en entrevistas, observación y análisis de documentos en el diálogo con autores como: Arroyo (2011), Caldart (2010), Molina (2010) y otros que lo hicieron posible identificar como una de las intenciones de este la formación de la conquista de nuevas escuelas, no sólo una nueva estructura física, sino un espacio abierto para el diálogo y el debate. Se considera el grado en una herramienta importante en la lucha por políticas que permitan la expansión de la red de escuelas públicas para ampliar la oferta de educación básica a las personas en el campo de Marajó.

Palabras clave: Formación inicial, educadores / el campo, pedagógica Alternancia, Marajó.

Introdução

O texto tem por finalidade verificar à intencionalidade da formação inicial promovida pelo curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo (LPEC) no âmbito do Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Pará (IFPA). Trata-se de um artigo, resultado da pesquisa de mestrado realizada no município de Portel, arquipélago do Marajó, Estado do Pará, e pretende responder às seguintes questões: Qual a intencionalidade da Licenciatura em educação do campo realizada em Portel? Como essa formação poderá contribuir com a melhoria da educação ofertada aos sujeitos do campo no Marajó?

Esta licenciatura passou a ser implementada no país em 2008, por meio do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). Uma política emergencial criada pelo Ministério da Educação (MEC) como resposta às reivindicações dos movimentos sociais e sindicais do campo, em parceria com ONGs, intelectuais e universidades. Em Portel, no Marajó, esta licenciatura começou a ser desenvolvida em 2010, sob a responsabilidade do IFPA, em parceria com a prefeitura municipal.

Estudamos esta experiência, tendo como estratégia metodológica o estudo de caso, em virtude deste permitir realizar

uma investigação que preserve as “características holísticas e investigativas dos acontecimentos contemporâneos dentro do contexto da vida real” em que “o pesquisador tem pouco ou quase nenhum controle”. (Yin, 2005, p. 26). Desse modo, delimitamos dentro da situação particular do IFPA, um espaço mais particular ainda, ou seja, a turma de LPEC em Portel que está inserida em um contexto contemporâneo da vida real. E esse “não é apenas o cenário e o ambiente geográfico ou ecológico” onde o fenômeno se manifesta, mas “é também o contexto histórico, o tempo e a transformação” deste fenômeno. (Gamboa, 1996, p. 122).

Para coletar os dados utilizamos como técnica a entrevista semiestruturada, observação estruturada, questionário fechado e análise documental. Cabe ressaltar que a utilização de cada técnica envolveu uma sistemática específica. Na realização das entrevistas, com base na literatura estudada, organizamos um roteiro flexível compreendendo temáticas tais como: currículo, metodologia, avaliação, etc. e conforme combinado, realizamos as entrevistas na casa de cada interlocutor. As entrevistas foram gravadas de acordo com o consentimento dos mesmos e, posteriormente, transcritas e devolvidas aos entrevistados para finalmente serem analisadas. Foram entrevistados 04

Formadores (PF) do curso, 06 Formandos (EF) e 02 Coordenadoras Pedagógicas (CP), que estão identificados no texto pelas siglas em destaque nos parênteses, acrescidas de um numeral ordinal, no sentido de preservar a identidade de cada interlocutor, e assim garantir o compromisso ético da investigação científica.

Em relação ao questionário estruturado, registra-se que tal instrumento foi organizado com dez perguntas referentes à formação, ao tempo de atuação na docência no campo, às condições de trabalho na escola do campo e outras que se fizeram pertinentes para composição da caracterização da turma pesquisada. A observação por sua vez envolveu a seguinte dinâmica: durante vinte dias de segunda à sábado, no período da manhã e da tarde, acompanhamos *in locus* as atividades pedagógicas, subsidiadas por um roteiro previamente organizado com um conjunto de questões e conceitos amplos e flexíveis, de caráter geral que permitiu uma melhor sistematização do registro dos dados observados, no caderno de campo. Quanto aos documentos, foram analisados os editais (n.02 e 09) de convocação do MEC para a criação da LPEC, bem como a Minuta original de criação do curso pelo MEC/Secad e o Projeto Pedagógico do curso de

Licenciatura Plena em Educação do Campo do IFPA.

Neste texto, as análises e reflexões resultam das entrevistas, observação e análise de documentos. Tais análises e reflexões estão apoiadas em estudos de autores como: Arroyo (2011), Caldart (2010), Molina (2010) e outros que possibilitaram identificar como sendo uma das intenções dessa formação a conquista de novas escolas, não no sentido de uma nova estrutura física, mas, de um espaço aberto ao diálogo e ao debate. Parte desse diálogo foi aqui organizado em dois tópicos, mais introdução e considerações, em que destacamos ser a licenciatura um importante instrumento na luta por políticas que possibilite a expansão da rede de escolas públicas e, por conseguinte, amplie a oferta da educação básica aos povos do campo no Marajó.

No tópico que segue, tratamos da dinâmica de criação do Procampo em 2006 pelo MEC, destacando ser esta uma política aprovada com a finalidade de apoiar a implementação de cursos regulares de LPEC em Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) no país. Na sequência, evidenciamos o processo formativo empreendido na licenciatura em Portel, com ênfase nos elementos estruturantes da formação, isto

é, docência multidisciplinar, área de conhecimento e alternância pedagógica.

Procampo: as intenções de uma política para a formação docente

O Procampo é uma política pública que resulta da luta histórica em prol de uma educação do e no campo (Caldart, 2004). Uma luta que envolveu e continua a envolver um intenso processo de mobilização e reivindicação protagonizado pelos movimentos sociais e sindicais do campo, com destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que em parceria com as universidades públicas, intelectuais e ONG's, conseguiu inserir na pauta da agenda governamental a proposição de uma política nacional de formação docente específica e permanente, voltada para a valorização dos sujeitos do campo e suas formas de organização de vida e trabalho.

Em resposta à tal demanda, o MEC convidou um grupo de especialistas ligados às universidades e aos movimentos sociais para elaborar e apresentar uma proposta concreta de formação de educadores/as do campo. Essa Comissão sistematizou a proposição do curso de LPEC, definindo diretrizes, princípios, metodologia, sujeitos atendidos, forma de implementação e instituições responsáveis pela execução (Santos, 2009).

Santos (2009), em sua dissertação de mestrado, entrevistou Roseli Caldart, membro da referida comissão, a qual destacou que a criação do curso de LPEC envolveu uma sistemática complexa e desafiadora, balizada por um intenso debate acerca dos impasses que surgiram no decorrer do processo de construção dessa licenciatura, sobretudo em relação à legalidade. Caldart esclarece em texto publicado em 2011, que na época essa questão precisou ser amplamente debatida porque “o formato legal e institucional das licenciaturas existentes no sistema educacional é expressão de uma concepção de formação de educadores e de escola que diverge dos debates originários da Educação do Campo”. (Caldart, 2011, p. 100). Observa-se que em meio ao impasse da legalidade, o desafio foi criar estratégias para seguir um caminho que possibilitasse construir uma proposta de política de formação de educadores exequível, concreta, que não se reduzisse em apenas um documento.

Nesse movimento, primou-se pelo resgate da experiência do Programa Nacional de Reforma Agrária (PRONERA), com os cursos de Pedagogia da Terra em parceria com universidades públicas. Especial atenção deu-se ao curso da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em desenvolvimento na época,

devido este voltar-se para formar o professor e a professora para atuar nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e no ensino médio, aliados ao processo de gestão, pesquisa e intervenção na escola do campo.

Em geral, a construção da proposta do curso de LPEC provocou o debate sobre o perfil do profissional a ser formado, a realidade escolar que este profissional iria atuar, a forma deste se organizar, bem como as competências necessárias para atuar nas escolas do campo. Refletiu-se ainda acerca do projeto pedagógico para referenciar essa formação, o amparo legal, dentre outros aspectos concernentes ao contexto do campo. O objetivo foi construir uma proposta de formação “que respondesse às necessidades de fortalecimento e ampliação da oferta da Educação Básica no campo”. (Antunes-Rocha, 2009, p. 41).

Nesse processo, surgiu o desafio de superar o modelo disciplinar do currículo, e colocar em prática uma formação multidisciplinar por área de conhecimento em regime de alternância pedagógica, entendendo que:

A formação por área poderia ser um caminho para garantir o funcionamento de salas de segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio no campo, constituindo-se assim como alternativa em um cenário em que a nucleação e o transporte dos alunos

para escolas distante de suas residências têm sido as únicas possibilidades para a escolarização da educação do campo. (Antunes-Rocha, 2009, p. 41).

A formação por área foi, assim, uma opção encontrada pelo Movimento de Educação do Campo para pôr em prática a formação do docente do campo. Cabe registrar que a área é opção do próprio Estado/Governo para promover a formação docente de modo geral, a partir da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (2002).

Assim, apoiado nessas diretrizes, optou-se pela organização curricular voltado para a docência multidisciplinar por área de conhecimento, incluindo as quatro áreas: Ciências Naturais e Matemática; Ciências Humanas e Sociais; Linguagens, Artes e Literatura e Ciências Agrárias, com a possibilidade de habilitar o docente em uma dessas áreas. Com isso, tem-se o docente habilitado em uma área e não o docente de disciplinas, ou seja, o especialista em matemática, física, química, biologia, história, entre outras, como ocorre nas demais licenciaturas.

A organização por área também se justifica por se entender que seria inviável garantir escolas de Educação Básica

completa nas comunidades do campo nos moldes das licenciaturas disciplinares, devido à “inviabilidade de manter um professor por disciplina em escolas que nem sempre conseguem ter um número grande de estudantes e cuja localização torna mais difícil a lógica de cada professor trabalhar em diversas escolas para completar sua carga horária”. (Caldart, 2011, p. 106).

Como a ideia de área já estava nas Diretrizes do próprio MEC, poderia ser uma forma mais facilmente aceita. Desse modo, a formação por área poderia ser trabalhada na perspectiva de viabilizar a criação de mais escolas no campo, bem como fortalecer a proposta de um trabalho integrado no sentido de superar a lógica fragmentada do currículo. Para tanto, conforme indica Caldart (2011) a área precisa ancorar-se em uma análise histórico-crítica da escola, isto é, da tarefa educativa da escola do campo em vista de compreender a necessidade de sua transformação mais radical. Em outros termos, significa dizer uma formação que permita romper com uma possibilidade de área ancorada na visão neoliberal de escola, em que prevalece uma pedagogia voltada para uma pseudo desfragmentação do conhecimento.

Ao se entender que a realidade do campo requer um profissional com

formação mais ampliada, a demanda de uma formação multidisciplinar exigiu o repensar dos conteúdos, bem como do tempo, espaço, propostas metodológicas, decidindo-se pela opção da organização em regime de alternância pedagógica entre Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC) tendo por base a experiência dos cursos do PRONERA. A opção pela Alternância Pedagógica justifica-se por configurar-se como uma concepção epistemológica que alterna situações de aprendizagem escolar com situações de trabalho produtivo e que tem por elementos orientadores a experiência do aluno, o contexto em que está inserido, bem como as marcas identitárias da população do campo (Ribeiro, 2010).

Esses tempos/espacos (TA e TC) são definidos por Cordeiro (2009, p. 63) como, “práticas criadas na luta pela terra e pela escola”. A autora ajuda entendê-los como espaços/tempos conquistados para garantir a integração e articulação do saber empírico com o conhecimento científico. Para isso, a proposta adotou como princípios formativos a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade.

Caldart (2011, p. 108) explica que esses princípios “foram colocados como objetivos da formação, por se entender que indicavam muito mais perspectivas de

trabalho docente do que a forma de uma habilitação específica”. Presume-se que esses princípios podem contribuir para superar no curso a fragmentação do conhecimento.

No geral, propôs-se um curso que promovesse a formação específica por entender que isso representa “ir além da reivindicação de acesso, inclusão e pertencimento”. (Brasil, 2001, p. 12). Essa é uma questão, segundo Arruda e Brito (2009), que precisa ser analisada em profundidade, pois, a defesa pelo específico é permeada por várias perspectivas. Reafirmam que as singularidades expostas por meio do discurso da especificidade do modo de viver no campo são criação do próprio capital e que, portanto, não é exclusividade do campo. Afirmam que a defesa do específico fora do quadro de suas relações com a totalidade, obscurece mais ainda a visão de mundo dos sujeitos.

Para Caldart (2011, p. 155) a “especificidade se refere fundamentalmente aos processos produtivos e de trabalho no campo das lutas sociais e da cultura produzida deste processo de reprodução da vida, de luta pela vida”. Esta autora entende que foco na especificidade não se trata de negar o universal, nem absolutizar o particular, mas possibilitar “que o particular entre no

universal e assim sendo, o universal torne-se mais universal”. (Caldart, 2011, p. 70).

Essa autora contribui para entendermos ser objetivo da formação específica, contribuir com a expansão da Educação Básica nas escolas do campo no intuito de superar as desvantagens educacionais vividas historicamente pelos sujeitos do campo, com isso a política educacional ganha uma nova estrutura. O campo (conceito utilizado para denominar o espaço rural em substituição à categoria zona rural, de caráter urbanocêntrico) antes visto apenas como celeiro de matéria-prima, passa a ser espaço de vida, história, memória. Isso não significa dizer que o campo deixou de ser visto como produtor primário, esse ideário ainda permanece, sobretudo, com o agronegócio. Porém, a mudança nessa lógica é que os sujeitos do campo, produtores de matéria-prima, passam a serem vistos como produtores de vida e história.

Nessa sistemática, nasceu o curso de LPEC, fundamentado de maneira legal na LDB (Lei nº 9.394/1996); Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2001 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC); Parecer CNE/CEB nº 09/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

Na perspectiva de implantação imediata da licenciatura via Procampo, o MEC convocou por meio de carta-convite em 2007, as universidades públicas que já acumulavam experiência com a formação de educadores do campo para implantar o Projeto Piloto do curso de LPEC. Para tanto, foram convidadas sete (07)ⁱⁱ universidades federais. Desse total, 04 (UNB, UFMG, UFS e UFBA) começaram a desenvolver o referido curso neste mesmo ano.

A partir da experiência desses projetos-piloto, o MEC lançou em 2008 o Edital nº 02/2008 convocando as IPES a apresentarem projetos de criação da nova licenciatura. Na mesma expectativa, este Ministério lançou em 2009 o Edital nº 09/2009. Nesses editais, acentua-se como objetivo do Procampo, apoiar e fomentar “projetos de cursos de licenciatura específicos em educação do campo que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a **valorização da educação do campo** e o estudo dos temas relevantes concernentes às suas populações”. (Brasil, 2008, p. 1, grifo nosso).

Recomendam ainda que “os projetos apoiados deverão contemplar alternativas de organização escolar e pedagógica” que

venham contribuir com “a expansão da oferta da educação básica nas comunidades rurais e para a superação das desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações do campo”. (Brasil, 2008, p. 1). Com a emissão desses editais, o MEC torna público, em âmbito nacional, à institucionalização do Procampo e inaugura assim uma política específica de formação para os/as educadores/as do campo.

No Pará, a implementação dessa política ocorre inicialmente no âmbito do IFPA, que aderiu a chamada do MEC em 2009 ofertando o curso de LPEC em seis *campi*. No ano de 2010, com o objetivo de atingir um número maior de docentes, ampliou a oferta. Com tal ampliação, foram ofertadas duas turmas no arquipélago do Marajó, uma em São Sebastião da Boa Vista e a outra em Portel, com 50 vagas em cada. O ingresso dos alunos deu-se por meio de um processo seletivo específico, em que todas as vagas foram preenchidas. É um pouco da experiência desenvolvida em Portel que procuraremos enfatizar no próximo tópico.

A LPEC e o processo formativo: reflexões sobre as intencionalidades da formação

O exposto anteriormente indica que o processo formativo compreende à docência

multidisciplinar por área de conhecimento em regime de alternância pedagógica. O que contribui para a existência de um profissional no campo habilitado para realizar um trabalho que na maioria ele faz sem à devida formação. O depoimento abaixo esclarece ser a formação por área uma importante ferramenta para fortalecer a educação do campo na região marajoara, uma vez que se configura como possibilidade de integração e construção de saberes. Vejamos:

Para a educação do campo a formação por área é fundamental ... fortalecer a área do conhecimento, é olhar um determinado objeto a partir de várias possibilidades, por exemplo, é olhar o ser humano na relação com a escola através da geografia, da história, da sociologia, da filosofia e a partir daí construir outros conhecimentos dialogando esses saberes. (CP01).

O depoimento possibilita entender e reafirmar que a formação por área é uma importante estratégia para a política de expansão da educação básica no campo, bem como para a transformação da escola. Todavia, depende da materialidade dessa licenciatura que vai além da formação por área. Um importante elemento nesse processo é o próprio currículo.

Na perspectiva de Arroyo (2011, p. 13) o currículo é o “núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola” e que, em geral, tem ocultado o

saber dos alunos e professores. Por isso, defende que seja (re)politizado, que integre os saberes, vivências dos/as educadores/as e dos/as educandos/as no sentido de contribuir para que a escola e a sociedade os reconheçam e valorizem como sujeitos histórico-sociais. E que os próprios sujeitos se percebam e se reconheçam como sujeitos de conhecimento.

No particular desta licenciatura em Portel a formação por área pauta-se pelo desenvolvimento do currículo nos tempo/espaço educativos, contemplando o trabalho pedagógico em uma perspectiva interdisciplinar com base em uma metodologia de integração das disciplinas (IFPA, 2011). Diante disso, colocam-se dois professores juntos no mesmo espaço/tempo para ministrarem duas disciplinas, em que cada professor é responsável por uma.

Com as observações empreendidas no 3º Tempo Acadêmico (TA) constatamos que o trabalho pedagógico interdisciplinar pouco ocorreu, uma vez que na maioria das vezes os professores dividiram os horários para que cada um ministrasse a sua disciplina, e os poucos momentos que compartilharam espaço e tempo, a integração das disciplinas pouco se efetivou. Assim, podemos afirmar que a maioria dos formadores reforçou o caráter disciplinar e compartimentado do

conhecimento, o que pode ser exemplificado quando um desses formadores solicita aos educandos para “fecharem em suas cabeças a gaveta das outras áreas de conhecimento e abrirem apenas uma gaveta específica”. (PF). Além disso, tem-se a redução da carga horária de 42h de cada disciplina para 24h à 28h, com raras exceções.

É válido destacar nesse processo a realização da atividade de visita/pesquisa de campo no final das disciplinas como um dos principais momentos que observamos esforço por parte de alguns formadores e formandos para integrar as referidas disciplinas. Porém, em sala de aula, no geral observamos pouca tentativa nesse sentido. Cabe dizer que a maioria dos debates e reflexões realizadas em sala ficou restrita aos conteúdos dos livros-textos, ou melhor, dizendo a abstrações teóricas concernentes a cada disciplina.

Tomando por base os escritos de Fazenda (2008) entende-se que desenvolver um currículo e um trabalho pedagógico interdisciplinar não é uma tarefa fácil e simples de fazer ao considerar a histórica formação do educador brasileiro, como expressa um dos entrevistados:

A formação do professor deve ser interdisciplinar, multidisciplinar, integrada, mas não é fácil realizar uma formação multidisciplinar,

quando a formação do professor que forma é disciplinar ... dentro da proposta da educação do campo, há áreas de conhecimentos que são extremamente possíveis de afinidade, portanto, o trabalho integrado pode ser produtivo, mas, devido nossa formação disciplinar, fechada, recortada, há outras áreas muito difíceis de parceria ... (PF01).

Realizar um trabalho interdisciplinar quando a formação de quem forma é disciplinar impõe limites e torna o processo muito mais difícil, uma vez que um trabalho educativo interdisciplinar não consiste em apenas estabelecer o diálogo entre as disciplinas, mas, possibilitar a integração da teoria e prática como unidade dialética, e isso exige conhecer aspectos históricos do contexto. Daí a necessidade de estratégias metodológicas conectadas com as realidades presentes no campo.

Tem ainda o fato de tratar-se de um trabalho que coloca o professor em uma situação teoricamente desconfortável, devido este ter que dividir seu campo/área de domínio e, ao mesmo tempo, transitar, por outros campos/áreas. Um exercício que certamente exige não só competência teórica, mas também habilidade prática. Entendo que nesse processo o professor e a professora precisam se envolver, dispor-se e apostar na interdisciplinaridade. É preciso ainda que a universidade se transforme “em um amplo laboratório de conhecimento/pensamento” no sentido de

“criar e aprofundar espaços de iniciação científica e de pesquisas avançadas”. (Jantsch & Bianchetti, 2011, p. 180).

Considera-se esse um desafio tanto para os formadores como para os próprios formandos no constituir dessa licenciatura. Materializar um currículo e um trabalho pedagógico interdisciplinar está diretamente relacionado à formação do formador. Uma formação que como disposto corresponde ao modelo disciplinar consolidado no âmbito acadêmico, com foco na especialidade e no conhecimento compartimentado. Superar essa tradição histórica não é algo que ocorrerá de imediato, é um trabalho longo, difícil que “exige uma mudança da vida acadêmico-universitária”. (Jantsch & Bianchetti, 2011, p. 180), além do empenho e do próprio querer dos formadores.

A interdisciplinaridade propõe superar o processo de especialização do saber, transposto para o currículo como disciplinas, por meio da integração dos diversos saberes, em vista de construir e materializar o chamado currículo interdisciplinar. Esse entendimento corrobora para a importância de uma proposta pedagógica plural, múltipla que evidencie a diversidade da Amazônia paraense. Contudo, sabe-se que uma proposta assim não é nada fácil de materializar, considerando a complexidade

das peculiaridades de cada canto da Amazônia paraense e marajoara, o que significa enfatizar que uma proposta, por mais dinâmica e plural que seja, não dá conta de abarcar toda essa diversidade, apesar de ser apenas uma referência.

Ao valer dos escritos de Kuenzer (2011, p. 678), entende-se que,

A proposta pedagógica tem papel fundamental a desempenhar na formação e profissionalização de professores que, por sua vez, vão formar homens e mulheres através de propostas curriculares. A qualidade da formação, contudo, vai depender das concepções ontológicas e epistemológicas que sustentam essas propostas curriculares, a partir das quais se formulam diferentes concepções de homem, de trabalho e de sociedade.

Materializar uma proposta que abarque as marcas identitárias dos sujeitos do campo não depende apenas do que está exposto em um documento ou da existência de várias propostas, mas, sobretudo, das condições oferecidas aos formandos e formadores, bem como do fazer pedagógico desses últimos. Entende-se a partir disso, que defender um trabalho por área na perspectiva interdisciplinar é também propor-se a superar a divisão de horários, a fragmentação do conhecimento nos tempos/espaços educativos, a forma de acompanhamento do TC. Isso implica (re) pensar a organização das disciplinas e suas respectivas cargas horárias, assim como o

longo período de TC e o apertado período de TA.

Nesse processo, a alternância pedagógica configura-se como um importante elemento da formação, como indicam os depoimentos abaixo:

A alternância pedagógica sustenta nossa metodologia enquanto licenciatura, não dá para imaginar uma formação de área sem um diálogo com que se estuda no TA e com que se vive na experiência... A experiência é base fundamental para a construção desse conhecimento. Garantir essa alternância pedagógica é garantir que a educação do campo se construa como algo que seja marcado por um conhecimento, o científico, e não imaginar que é um saber deslocado, sem sentido, pelo contrário é um saber localizado, objetivado, organizado (CP01).

A alternância pedagógica é fundamental para a região amazônica e para a educação do campo. Com ela avançamos no que diz respeito à construção de uma política educacional sensível e comprometida com outras temporalidades e racionalidades, outras histórias, formas de organização social que se tem no Brasil, e no caso específico da Amazônia. O tempo do aluno na sala de aula e o tempo na comunidade, na vivência, nas atividades cotidianas, na construção de práticas de trabalho ou nas experiências de trabalho que desenvolvem para o sustento da família, deve ser levado em conta pelo sistema educacional. Este precisa articular vida, ensino, trabalho e estudo a realidade local e global (PF01).

Os depoimentos permitem evidenciar que a alternância pedagógica é condição fundamental para a valorização da

educação do e no campo da Amazônia Marajoara. Com essa concepção, a experiência do educando e educanda é considerada base da produção do conhecimento, tendo vista ser o trabalho concebido como princípio educativo. Isso indica que a prática é o ponto de partida e de chegada desse processo e a teoria o elemento referenciador, o que demonstra ser teoria e prática unidades dialéticas e não dicotômicas.

Observamos que a alternância pedagógica permite reconhecer o homem do campo a partir de sua temporalidade e racionalidade, o que difere do tempo e racionalidade de referência urbana. Daí entendê-la como forma de ruptura com o modelo de escola e educação presente no campo, porém, é uma concepção que precisa, como alerta um dos entrevistados, ser levada em conta pelo sistema educacional brasileiro, não só no sentido de reconhecer por meio de leis, mas, de possibilitar sua materialidade.

Na disposição dessa licenciatura, os pressupostos metodológicos da alternância como já citados são os itinerários formativos Tempo Acadêmico (TA) e Tempo Comunidade (TC). Esses “configuram-se como princípios e diretriz da organização dos processos formativos” da LPEC. (Antunes-Rocha & Martins, 2012, p. 22). No TA contempla-se

atividade do espaço escolar, onde os educandos têm acesso ao conhecimento científico por meio de livros, textos e diálogo com o professor formador. No TC os educandos realizam uma pesquisa junto à comunidade, que culmina no portfólio, um instrumento conforme Molina (2011, p. 53) “que registra e reflete a trajetória de saberes construídos”. Isso possibilita “ao estudante uma compreensão mais ampla do processo ensino/aprendizagem”.

No contexto da turma estudada, de acordo com as observações e entrevistas, a alternância pedagógica envolveu a seguinte sistemática: no TA, ocorrido na universidade, os alunos foram conduzidos a discussões teóricas. Momento em que tiveram acesso a diferentes correntes, concepções e paradigmas científicos nas respectivas disciplinas. No final deste tempo educativo, os alunos receberam orientação para realizarem um estudo empírico no TC. Tal estudo deverá ser organizado e sistematizado em forma de portfólio a ser socializado por cada aluno no início do próximo TA.

O TC realizado na comunidade de aluno/docente, coloca o aluno na relação direta com o conhecimento empírico. Com base na teoria adquirida no TA o aluno deve dialogar com este conhecimento e realizar a pesquisa anteriormente mencionada, como podemos constatar nos seguintes depoimentos: “No TA temos o

contato com as disciplinas voltadas para o campo, com a teoria. No TC trocamos informações, conhecimentos, com a comunidade (EF06)”.

O TA nos norteia para que possamos chegar às comunidades e aplicar aquilo que é repassado, nos dá embasamento teórico, nos norteia para que nós possamos realizar um trabalho bom no campo. E o TC nos possibilita conhecer a fundo a realidade que vivemos porque muitas vezes o professor ignora os fatos que acontecem na comunidade, às vezes, chega e sai da comunidade e não procura conhecer as manifestações culturais (EF02).

Tais depoimentos permitem esclarecer que o TA é o tempo em que se socializa a teoria com os formandos e o TC o momento que esses sujeitos tem para dialogar com a realidade, tendo por base a teoria apreendida no TA. Nessa perspectiva compreendemos o TA como o momento do debate e reflexão teórica articulada com a realidade, com a prática, a qual terá uma ênfase maior no TC, quando a teoria refletida permita ao educando dialogar com o contexto, de modo a (re)produzir conhecimentos e não simplesmente aplicá-los. E o TC é o itinerário formativo propício para potencializar não só a dimensão cognitiva, mas, afetiva, social, cultural, ambiental, étnica, entre outras. Temos assim, dois territórios distintos, mas, não separados, que apresentam conflitos e consensos na

construção da formação do professor e professora do campo. Territórios que nos ajudam a provar que a formação docente está no e para além do espaço acadêmico.

Certamente, isso envolve um trabalho de ruptura com o paradigma dominante no ensino e na pesquisa, cuja realidade é a centralidade na articulação e debate do conhecimento científico com outros tipos de saberes, de modo que a realidade não seja apenas entendida, explicada, mas, também, transformada. Observamos que esse esforço alguns formadores e educandos procuraram fazer. Mas, a prevalência ainda é do ensino compartimentado, tendo-se de um lado a teoria e de outro a prática. Inferimos com base nisso que romper com esse processo não é um exercício que se faça sem correr riscos, dada à novidade desta formação.

É no trabalho educativo realizado em conjunto que formadores e formandos darão materialidade à docência por área em regime de alternância, logo, a formação inicial dos professores e professoras do campo como proposto no projeto desta licenciatura, que como indica tanto o Movimento de Educação do Campo quanto a própria política que a respalda, tem por objetivo conquistar escolas. E esse propósito vai além da construção do prédio, pretende-se contribuir com a superação de um modelo educativo que na

maioria, serve para excluir os sujeitos do campo. Daí a defesa de uma proposta curricular plural que contribua para construir uma nova escola no e do campo na Amazônia paraense e marajoara. Uma escola humana para formar o cidadão do campo.

Para tanto, carece formar professores responsáveis, sensíveis, comprometidos, atuantes, articuladores do conhecimento, como revela o seguinte depoimento:

Precisa ser um professor articulador do saber, articulador do conhecimento teórico com o conhecimento empírico. Este profissional deve provocar discussão dessa relação do conhecimento dentro da sala de aula, e buscando também envolver a comunidade, as pessoas que estão em volta da escola, porque esse é o papel social da escola (PF02).

Essa voz corrobora para o que Monteiro e Nunes (2010, p. 264) advertem quando tratam da profissão docente no atual contexto da Amazônia paraense, onde identificam que este professor “requer diversidades de competências”, quer sejam: “pessoal, social, cultural, pedagógica, política, ética e estética”. Interpretamos, desse modo, a formação do educador do campo como elemento imprescindível para a construção da educação do campo na Amazônia paraense enquanto paradigma de construção social.

Considerações parciais

Por todo o exposto, evidencia-se que a LPEC é uma importante iniciativa e conquista para se garantir o acesso à escola e à educação no e do campo. Além dessa intencionalidade, observa-se ainda que devido articular-se a um projeto de sociedade, cujo parâmetro é a transformação social, esta licenciatura representa uma importante estratégia para essa transformação.

Trata-se de uma proposta que lançou o desafio de ultrapassar a barreira da oferta dos anos iniciais e ampliar a própria concepção do direito à educação que os movimentos sociais e sindicais do campo vêm construindo na processualidade histórica, demarcada a partir da década de 90. Referida licenciatura configura-se também como um importante instrumento na luta por políticas que possibilitem a expansão da rede de escolas públicas e contribuam para ampliar a oferta da educação básica no campo e garanta, assim, a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

A existência da LPEC justifica-se, principalmente, pela urgência de ações afirmativas em vista de apresentar-se como estratégia relevante para reverter a situação educacional existente no campo, sobretudo no que se refere à oferta de educação

infantil, anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Entende-se que essa licenciatura propõe a inclusão de uma nova organização do trabalho pedagógico das escolas do campo.

Considera-se, desse modo, ser intenção deste curso conquistar novas escolas, não no sentido de uma nova estrutura física, mas, de um espaço aberto ao encontro, ao debate, ou melhor, uma escola do diálogo, pois, é uma escola de interesses reais, que está pautada em um projeto de sociedade que constantemente tem que disputar espaço no âmbito do Estado capitalista. Por isso ser também uma escola de conflitos e diálogos, caso contrário, a tornaremos em um aparelho novamente hegemônico. Daí ser importante desnaturalizar qualquer visão ingênua nesse sentido.

Entendo que a formação desenvolvida em Portel, no Marajó, representa para a Educação do Campo possibilidade de reconhecimento da realidade do campo e dos sujeitos como sujeitos de direitos. Trata-se de uma importante ação afirmativa para a Educação do Campo na Amazônia paraense e marajoara, visto que é uma possibilidade concreta de se construir e efetivar na prática uma educação capaz de romper com a visão urbanocêntrica, que há muito permeia a educação dos povos que

habitam a área rural, e consolidar-se em uma verdadeira e autêntica educação do e no campo da Amazônia Paraense. Isso mostra que a licenciatura em estudo contribui de forma significativa com a Educação do Campo em Portel, visto constituir-se em um importante instrumento na luta por políticas que possibilite a expansão da rede de escolas públicas e, por conseguinte, amplie a oferta da educação básica aos povos do campo no Marajó.

Cabe esclarecer que a Educação do Campo “não é somente um projeto educativo, uma modalidade de ensino, ... é uma perspectiva de transformação social, um horizonte de mudança nas relações sociais não só no campo, mas na sociedade brasileira, projetada pelos sujeitos coletivos de direito que a protagonizam”. (Molina, 2011, p. 107). Caldart (2002) compreende Educação do Campo como uma categoria dialética, ampla e complexa que abarca e valoriza as diversas identidades dos sujeitos do campo, tais como ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, pequenos agricultores, extrativistas, povos indígenas, pescadores, assentados, camponeses, povos das florestas, caipiras, roceiros, meeiros, sem-terra, agregados, caboclos, e outros.

Entendemos que esta expressão precisa ser melhor refletida e analisada

mediante as diferenças e diversidades culturais, econômicas, políticas e sociais de cada município e região brasileira. Todavia, adotamos o termo “educação do campo” na pesquisa, por interpretá-la como uma expressão polissêmica e também, assim como Molina (2011), por entendê-la como perspectiva de transformação social. Aspecto importante para pensar o reconhecimento e valorização das realidades específicas do arquipélago do Marajó. É um passo positivo nessa direção não se resume a uma formação específica, mas, inclui uma epistemologia que possibilite dialogar com outras culturas, tanto do campo como da cidade na relação com o mundo.

Referências

Antunes-Rocha, M. I., & Martins, M. F. A. (2012). Tempo Escola e Tempo comunidade: Territórios Educativos na Educação do Campo. In Antunes-Rocha, M. I., & Martins, M. F. A. (Orgs.). *Territórios Educativos na Educação do Campo: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais* (pp. 21-33). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Antunes-Rocha, M. I. (2009). Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. In Antunes-Rocha, M. I., & Martins, A. A. (Orgs.). *Educação do Campo: desafios para formação de professores* (pp. 39-56). Belo Horizonte: Autêntica.

Arroyo, M. G. (2011). *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Arruda, E. E., & Brito, S. H. A. (2009). Análise de uma proposta de escola específica para o campo. In Alves, Gilberto L. (Org.). *Educação no campo: recorte no tempo e no espaço* (pp. 14-58). Campinas, SP: Autores Associados.

Caldart, R. S. (2011). Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In Molina, M. C., & Sá, L. M. (Orgs.). *Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto* (pp. 95-122). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

_____. (2004). Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In Arroyo, M. G., Caldart, R., & Molina, M. C. (Orgs.). *Por uma educação do campo* (pp. 147-160). Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. (2002). Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: Kolling, E. J., Cerioli, O., & Caldart, R. S. (Orgs.). *Educação do Campo: identidades e políticas públicas* (pp. 18-25). Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo.

Cordeiro, G. N. K. (2009). *A relação teoria-prática do curso de formação de professores do campo na UFPA*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Edital Nº 2, de 23 de Abril de 2008. (2008, 23 de abril). Regulamenta a Chamada Pública para seleção de projetos de Instituições Públicas de Ensino Superior para o Procampo. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br>

Fazenda, I. (2008) *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez.

Gamboa, S. A. S. (1996). A contribuição da pesquisa na formação docente. In Reali, Aline M. M. R., & Mizukami, M. G. N.

(Orgs.). *Formação de professores: tendências atuais* (pp. 115-130). São Carlos: EdUFSCar.

Jantsch, A. P., & Bianchetti, L. (2011). Universidade e interdisciplinaridade. In Jantsch, A. P., & Bianchetti, L. (Orgs.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito* (pp. 172-208). Petrópolis, RJ: Vozes.

Kuenzer, A. Z. (2011). A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. *Revista Educação & Sociedade*, 32(116), 667-688.

Molina, M. C. (2011). Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas de educação do campo. In Munarim, A., Beltrame, S., Conde, S. F., & Peixer, Z. (Orgs.). *Educação do Campo: reflexões e perspectivas* (pp. 103-121). Florianópolis: Insular.

Monteiro, A. L., & Nunes, C. (2010). Formação continuada de professores de classes multisseriadas do campo: perspectivas, contradições, recuos e continuidades. In Antunes-Rocha, M. I., & Hage, S. M. (Orgs.). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada* (pp. 261-282). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Parecer Nº. 009/2001 de 08 de maio de 2001. (2001, 08 de maio). Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Recuperado de: <http://www.mec.gov.br>.

Projeto Pedagógico Licenciatura em Educação do Campo Área de Concentração: ciências da natureza e matemática. (2011). Belém: IFPA.

Ribeiro, M. (2010). *Movimento Camponês, Trabalho e Educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins*

da formação humana. São Paulo: Expressão Popular.

Santos, C. A. (2009). *Educação do Campo e políticas públicas no Brasil: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação.* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos.* Porto Alegre: Bookman.

ⁱ Uma primeira versão desse texto, como resumo expandido foi apresentada no XII Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo, I Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores, realizado em Belém, de 25 a 27 de novembro de 2014.

ⁱⁱ Universidade Nacional do Brasil, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal do Pará, Universidade Federal de Campina Grande, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Sergipe, Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Recebido em: 10/09/2016

Aprovado em: 25/09/2016

Publicado em: 13/12/2016

**Como citar este artigo / How to cite this article /
Como citar este artículo:**

APA:

Costa. E. (2016). Licenciatura em Educação do Campo: Intencionalidades da formação docente no Marajó. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 1(2), 279-298.

ABNT:

Costa. E. Licenciatura em Educação do Campo: Intencionalidades da formação docente no Marajó. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 1, n. 2, p. 279-298, 2016.

Reflexões sobre a Pedagogia Paulo Freire com os alunos de Pedagogia da Terra

Mariana Cunha Pereira¹, Francisco Hudson da Cunha Lustosa²

¹Universidade Federal de Goiás - UFG, Faculdade de Educação. Rua Delenda de Rezende, s/n, Goiânia - GO. Brasil. mcunhap@yahoo.com.br. ²Universidade Federal de Goiás - UFG.

RESUMO. Esse texto foi produzido como resultado da disciplina intitulada Núcleo Livre proposta ao curso Pedagogia da Terra, realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, entre os anos 2007 a 2011. A proposta do artigo é mostrar como se desenvolveram as aulas e o debate que se gerou sobre as ideias de Paulo Freire e a interpretação dos movimentos sociais do campo sobre o pensamento freiriano. Portanto, o texto é subsidiado a partir das análises que os autores fizeram da fala dos alunos, dos textos estudados e das discussões geradas e anotadas. Eram em torno de vinte e três alunos e os debates foram documentados por imagens e diário de campo das atividades realizadas. A conclusão dos autores refere-se aquelas provenientes de tais debates nas aulas/oficinas, qual seja: Que há um hiato entre as reflexões de Freire e o que eles vão construindo como palavra de ordem. Que muito ainda há para ser aprendido e interpretado para uma ação política consciente. Que entre esses atores sociais do campo há a boniteza de que nos fala Freire, nas ações sociais entre eles que independe das diferentes bandeiras que compõem os distintos movimentos sociais do campo.

Palavras-chave: Movimentos Sociais, Paulo Freire, Pedagogia da Terra.

Thoughts on the Pedagogy of Paulo Freire with students of Pedagogy of the Land

ABSTRACT. This text was produced as a result of a Free Core course organized to support the preparation of this article, but also to create the opportunity for reflection among teachers of one of the Popular Education courses and the end of studies assessment / TCC curriculum Land Education Course, the only class developed between 2007-2011 at the Faculty of Education/FE Federal University of Goiás/UFG. The previously mentioned Free Core course were offered to students wishing to study them. Its methodological format was in the form of workshops and meetings, teaching material used: texts, video, music and discursive lessons. Methodology explained on the syllabus, disclosed to course participants, as was the combination of the formalities between the social movement and the course coordinator. Therefore part of this course students who were interested in reflecting on the pedagogy of Paulo Freire and the practice of Social Movements Workers for Land, also called Social Rural Movements.

Keywords: Social Movements, Paulo Freire, Land Pedagogy.

Reflexiones sobre la Pedagogía Paulo Freire con los alumnos de la Pedagogía de la Tierra

RESUMEN. Este texto fue producido como resultado de la disciplina intitulada Núcleo Livre propuesta al curso Pedagogía de la Tierra, celebrado en la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Goiás, entre los años 2007 a 2011. El propósito de este artículo es mostrar cómo se han desarrollado las lecciones y el debate que se ha generado en las ideas y la interpretación de los movimientos sociales rurales por la pensamiento del Paulo Freire. Por lo tanto, el texto se subvenciona a partir del análisis de los autores hicieron el discurso de los estudiantes, los textos estudiados y los debates generados y anotados. Se acerca veintitrés estudiantes y discusiones fueron documentados por fotos y agenda de actividades. La conclusión de los autores se refiere a aquellos de tales discusiones en las clases / talleres, a saber: Que hay una brecha entre las reflexiones de Freire y lo que están construyendo como consigna. Todavía hay mucho que aprender e interpretada por una acción política consciente. Que entre estos actores sociales del campo hay la hermosura que nos dice Freire, acciones sociales entre ellos que es independiente de las diversas banderas que componen los diferentes movimientos sociales en el campo.

Palabras-clave: Los Movimientos Sociales, Paulo Freire, Pedagogía de la Tierra.

Introdução

Este artigo foi pensado a partir da propositura da disciplina de Núcleo Livre para o Curso de Pedagogia da Terra, mas, também para criar a oportunidade de reflexão entre os professores de uma das disciplinas de Educação Popular e, também, de Trabalho Conclusão de Curso/TCC do currículo do Curso de Pedagogia da Terra, única turma desenvolvida entre os anos de 2007 a 2011 na Faculdade de Educação/FE da Universidade Federal de Goiás/UFG. O referido Núcleo Livre foi apresentado como proposta aos alunos que desejassem cursá-los. Seu formato metodológico compunha-se de Oficinas, Encontros e aulas discursivas utilizando-se como material didático: textos, vídeo, documentos dos movimentos sociais, tais como cartilha, músicas e entrevistas. A metodologia foi explicitada na ementa, divulgada aos cursistas, conforme era a combinação dos trâmites entre o movimento social e a coordenação do curso. Portanto, participaram desse Núcleo Livre vinte e três alunos que se interessaram em refletir sobre a Pedagogia de Paulo Freire e a prática dos Movimentos Sociais dos Trabalhadores pela Terra, também denominado de Movimentos Sociais do Campo.

Foi assim que no curso de Pedagogia da Terra tivemos a oportunidade de discutir com alunos, na disciplina de Núcleo Livre - Educação Popular - e nas orientações de Trabalho de Conclusão do Curso – TCC, os fundamentos da Pedagogia de Paulo Freire.

Sabemos que nos documentos dos movimentos sociais do campo, a pedagogia Paulo Freire é um dos fundamentos da reflexão-ação-reflexão. Na perspectiva de entender e refletir junto com eles e sobre eles o que está escrito, o que dizem e o vivem, é que nos propusemos a realizar uma pesquisa na “sala de aula”ⁱ a fim de problematizar a reflexão sobre os textos de Freire e, com isto, podermos escrever este artigo.

Nossa experiência como professores da turma Salete Strozake, primeira turma do curso de Pedagogia da Terra na Faculdade de Educação/Universidade Federal de Goiás, nos possibilitou a inserção junto a esses alunos/militantes e ainda a tornar nossa ação pedagógica um espaço de pesquisa, seguindo a perspectiva de Fazenda (1991, p. 34) que diz: “O estudo do cotidiano escolar se coloca como fundamental para se compreender como a escola desempenha o seu papel socializador”.

Nosso artigo trata, então, da forma como os militantes/alunos ao estudar sobre

a dinâmica de sua ação política se espantam, reelaboram, ensinam e apreendem com a história da educação popular e a análise dos documentos dos movimentos sociais dos quais fazem parte. Estudar esses documentos como conteúdos no cotidiano das aulas, na composição de suas monografias e de que modo eles recriam seus entendimentos sobre a Pedagogia Paulo Freire. Quais as dúvidas e as interpretações sobre essa pedagogia? As possíveis observações sobre incoerências/coerências entre a prática política e as reflexões freirianas são alguns dos elementos de discussão que brotaram nesse processo de aprendizagem. Bem como o questionamento a partir das reflexões sobre a pedagogia de Paulo Freire e o ensino na universidade pública. Também se questionou a prática educativa na escola do campo no qual são eles os educadores. Além disso, o vídeo/texto trouxe a polêmica sobre a própria produção acadêmica de Freire, se esta se tratava de uma Pedagogia ou de um método de alfabetização? A este debate, eles incorporaram elementos significativos de suas práticas educativas como: professores, ativistas e educadores populares.

A metodologia de pesquisa se deu a partir do cotidiano escolar que, no nosso caso, se expressa no convívio com essa turma durante os períodos de aula que se

organizam por meio da alternância do tempo. Portanto, já foram realizados nos meses de janeiro, julho e dezembro de 2007, 2008, 2009; janeiro e julho de 2010 e se estendeu a janeiro de 2011 quando, enfim, eles concluíram sua graduação em Pedagogia – séries iniciais.

Nesse cotidiano escolar, ainda segundo Fazenda (1991), estão presentes três dimensões do processo educativo na realização da pesquisa em educação. São as dimensões: institucional, interação de sala de aula e a história de cada sujeito manifestada no cotidiano escolar.

Nesse sentido, nosso artigo parte de uma pesquisa documental (dimensão institucional) e da pesquisa de campo (sala de aula e as perspectivas históricas dos sujeitos em questão); são eles – militantes/alunos e nós educadores. O material empírico analisado são os exercícios de produção de textos realizados no Núcleo Livre e na disciplina de TCC, anotações das observações das aulas, exercícios de fixação de leituras e a produção/reflexão de uma oficina sobre a Pedagogia de Paulo Freire. A pesquisa documental produziu uma análise/interpretativa das cartilhas elencadas e da bibliografia fundamentada em Paulo Freire: Cartilhas do MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra); MAB (Movimento dos Atingidos

por Barragens); Pastoral da Terra (Comissão Pastoral da Terra); MCP (Movimento Camponês Popular); Via Campesina (Rede que orienta os Movimentos Sociais do Campo na América Latina).

Portanto, a pesquisa de campo não se utilizou de entrevistas e nem questionários e sim de coletas de dados documentais junto à coordenação do curso referente à turma, das anotações no caderno de campo durante a sala de aula, nos encontros de corredor, nas festas, encontros nacionais e marchas e, por fim, complementamos com as pesquisas junto à bibliografia de Paulo Freire.

A oficina realizada no mês de julho teve como objetivo um momento de síntese de nossas observações e discussões. Assim, deixamos a vontade que os alunos se inscrevessem independente de terem ou não sido alunos do Núcleo Livre e de serem orientandos de TCC. Desse modo, acreditamos (e de fato conseguimos) que diferentes alunos viessem participar e principalmente aqueles atraídos pela temática da oficina, qual seja: "Discussões sobre a Pedagogia de Paulo Freire". A referida oficina constituiu-se de três encontros/aula à noite e teve como material didático de leitura: "A Fala de Paulo Freire aos Sem Terra" sobre o Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos que

estava sendo implantado nos assentamentos; o texto "Papel da Educação na Humanização" e o vídeo: "Paulo Freire: educar para transformar".

Durante a pesquisa documental, fizemos um estudo de conteúdo primeiro sistematizando os documentos quanto ao pensamento de Freire sobre educação, formação política e conjuntura, e depois comparamos tais conteúdos com o que dizem e vivem os militantes/alunos desses movimentos sociais. Ainda no mês de julho, foi desenvolvida a oficina de debate para sistematização do material empírico da pesquisa que, junto a esses alunos, embasa este texto.

Refletindo a partir dos textos de Freire priorizados para a discussão

Por que estes textos e não outros de Freire? Talvez seja a primeira pergunta de quem leia esse artigo. Nossa resposta é simples: eles atendiam diretamente a discussão sobre como se dá no interior dos movimentos sociais do campo os processos de conscientização política; a educação popular e a discussão/fundamentação da luta pela terra segundo a orientação e escolha de alguns desses movimentos do campo na reflexão que fazem das ideias de Paulo Freire. O texto em forma de vídeo evidencia no seu título o que parece ser comum nos discursos dos movimentos

sociais do campo, qual seja: “educação para a transformação”. E, por fim, do ponto de vista do tamanho atendiam a dinâmica das oficinas/encontros.

O texto: “Fala de Paulo Freire aos Sem Terra” apresentado na cartilha organizada por Caldart e Kolling (2005) reforça a profunda identificação histórica e política desse educador com as lutas sociais do campo. Para ele, os trabalhadores do campo, que são sujeitos de projetos de educação popular por vias do movimento ou de campanhas de alfabetização, fazem ou participam de um processo que ao mesmo tempo é político, social e pedagógico. E que assim sendo, tal processo leva a conquista de dois direitos que só se consegue com esse movimento de briga: “... o direito a conhecer, a conhecer o que se conhece, e o direito a conhecer o que ainda não se conhece.” (Freire, 1991, p. 05).

É nesse aspecto que Freire constrói a relação entre o saber popular e o saber erudito, levando os trabalhadores a entender o modo como cada um desses saberes é produzido, por que e para que cada saber será utilizado, e de que modo eles foram postos como antagônicos. Freire explica ali que o saber dito popular é o saber do senso comum, que ele é importante, mas, não é suficiente. E que pode ser completado pelo saber dito

erudito ou científico. Mas, este último tem de partir do saber popular. Ele diz: “O primeiro é o saber que a gente chama de saber prático sem o qual a gente não realiza as coisas. O outro saber é o saber que a gente chama de saber teórico sem o qual a gente também se perde”. (p. 24). É nesse termo que o autor nos ajuda a refletir com os alunos o sentido de práxis.

No texto “Papel da Educação na Humanização” Freire explica os fundamentos de uma educação humanizadora, demarcando a diferença para uma educação que torna mecânico o ato de ensinar, que desrespeitando o vir a ser de cada homem/mulher o objetiva, o desumaniza. E explica esse processo de humanização e desumanização, portanto, na diferença entre uma educação bancária (que desumaniza o aluno) para uma educação libertadora (que produz o homem sujeito). Porém, esclarece que: “Ambas, humanização e desumanização, são possibilidades históricas do homem como um ser incompleto e consciente de sua incompleticidade”. (Freire, p. 03). Explica a incompletude do ser, e este é um conceito fundamental para a discussão com os alunos/militantes que tanto se referendam na noção de dialética em seus discursos e no material político de leitura que seus movimentos produzem. Entende-se que a incompletude do ser nos remete as

possibilidades do vir a ser, e considera os contínuos processos de construção – negação – (re)construção do ser.

É, também, com esse texto que foi possível aos alunos estabelecer relação entre o princípio do movimento social do campo de estar em constante movimentação física em função da luta pela terra e a articulação com a reflexão que faz Freire, ao falar do ser que busca sua realidade concreta, a fim de ser um sujeito participativo, um “sujeito concreto”, em suas palavras: “A concepção humanista e libertadora da educação, ao contrário, jamais dicotomiza o homem do mundo. Em lugar de negar, afirma e se baseia na realidade permanentemente mutável”. (Freire, p. 05).

Por fim, no vídeo/texto: “Paulo Freire: educar para transformar” a discussão que está posta é se Paulo Freire desenvolveu um método, uma teoria do conhecimento ou uma pedagogia? Os interlocutores dessa peleja são seus ex-colegas de trabalho, sua esposa e ex-aluna, poetas e estudiosos em geral. Com esse debate, aprendemos sobre a vida de Paulo Freire que se confunde com a história dos movimentos de cultura popular/MCP e do círculo popular de cultura/CPC nos anos 60 no Brasil; aprendemos ainda mais sobre o que é uma pedagogia engajada e o que é alfabetização da palavra e do mundo.

O vídeo/texto explica que “o MCP nasceu nos anos 60 em Recife e era uma grande escola aberta de cultura, e que os sonhos das pessoas que compunham o MCP era trazer para as crianças e adultos nas ruas, nas feiras, nas beiras de rios tudo que podia ser visto de bom e bonito” (narrativa do vídeo). Nesse vídeo o poeta Thiago de Melo narra uma das experiências marcantes que viu ocorrer em um dos CPC de alfabetização de adultos, no qual uma senhora, ao aprender sobre os fonemas após algumas aulas, juntou pela primeira vez três fonemas e construiu a frase: “tu já lê”. Esse processo de alfabetização das palavras e da leitura do mundo foi se alastrando pelo interior do Brasil e provocando preocupações no poder central, assim que quando se instituiu o golpe militar em 1964, Freire foi aprisionado. Seu crime? Segundo o cantor/poeta de literatura popular Costa Senna: “foi que ele queria o povo alfabetizar”. Entretanto, Freire considera que essa prisão foi um aprendizado para saber viver no exílio, no exterior para onde foi ao sair da prisão.

Ainda sobre a polêmica do que representa sua produção acadêmica: se uma teoria ou um método de alfabetizar? Trazemos duas falas que dizem ser: “Uma teoria de respeito ao homem. Coerência entre teoria e prática. Respeito pela

identidade do outro.” (Moacir Gadotti). E Anita Freire discorda que Paulo Freire tenha criado um método de ensino. Entende que ele criou uma teoria do conhecimento, uma epistemologia na qual há a possibilidade de que as pessoas se alfabetizem através da palavra. Mas, é o próprio Freire que, ao final do vídeo/texto, nos apresenta uma interpretação de sua obra: “Reflexão, um filosofar sobre. Sobre a educação e não apenas um método de alfabetizar. Uma compreensão crítica da educação, portanto da prática educativa. Não importa que essa prática educativa tem que ver com a alfabetização de um grupo de gente que não ler e nem escreve ou que essa prática educativa tem que ver com a pós-graduação de uma universidade”. (Freire, vídeo).

Dados, Observações, Narrativas e Debates com os alunos – desenvolvendo o tema

A turma de Pedagogia da Terra Salete Strozake, que se iniciou em janeiro de 2007 na Faculdade de Educação da UFG, surgiu após uma reunião do Comitê de Educação do Campo de Goiás/CECEG formado por representantes das seguintes instituições e entidades: CPT; MST; UFG, Secretaria Estadual de Educação de Goiás/SEDUC-GO e MAB. A discussão sobre educação e exclusão, bem como

sobre educação do campo, proporcionou que o representante da UFG sugerisse aquele Comitê que se propusesse a Faculdade de Educação da UFG um curso de graduação para os povos do campo. Tal experiência já está sendo realizada em outras universidades com cursos de graduação direcionados aos povos do campo, em especial aos movimentos sociais do campo. Naquela ocasião, foi redigido um ofício direcionado ao diretor da FE no qual o Comitê de Educação do Campo encaminhava essa solicitação àquela Faculdade. Assim, através do convênio com o Programa Nacional de Reforma Agrária/PRONERA e a Via Campesina, a UFG instituiu um vestibular específico para essa demanda.

Evidentemente que ocorreu um tramite interno para o qual em todas as instâncias se fez necessário à articulação entre aqueles que, dentro da universidade, entendem que o espaço e o serviço que essa instituição presta à sociedade devem efetivamente ser de caráter público.

Após um processo de vestibular direcionado aquela demanda – lideranças dos movimentos sociais do campo – a turma foi composta num total de oitenta alunos, porém, ocorreu uma evasão e assim, o curso concluiu-se com cinquenta e nove alunos.

Durante a estada dos alunos do Curso de Pedagogia da Terra, estes ficavam alojados na própria Faculdade de Educação, modificando em muito a paisagem do espaço escolar universitário, uma vez que ao se alojarem, em ritmo de acampamento, os alunos traziam consigo o modo da vida no acampamento. Ou seja, em seus alojamentos nas cinco salas de aula reservadas a eles, estavam seus pertences pessoais, os objetos do movimento político com os quais fazem suas místicas, manifestações, reuniões e

também, o espaço denominado “Ciranda” onde ficam as crianças durante os horários em que seus pais estão em aula. É importante ressaltar que a Ciranda é mais do que um espaço onde estão às crianças. Trata-se de uma ação pedagógica para os sem-terrinha, de acordo com eles, visto que tem uma proposta pedagógica com a orientação dos setores de educação dos vários movimentos, e esta é uma preocupação sempre presente nos movimentos sociais.



Foto 01 - Fonte: Arquivo dos autores: Mística do Encerramento das Aulas com Homenagem àqueles que contribuíram com o curso, 2011.

Na observação sobre as místicas, os discursos durante os eventos e a forma de manter as relações durante o curso, vimos que estão inter-relacionadas à Pedagogia de Paulo Freire, sendo este o mote que nos

impulsionou a pensar esse artigo. Mas, foi também o entendimento de que a universidade é um espaço fecundo da contradição, das incoerências e do espanto para esses alunos ao se verem como sujeito

e objeto de estudo que nos impulsionou. Ali estava a oportunidade de discutir com eles o que, de fato, constitui essa Pedagogia de Paulo Freire no cotidiano do movimento e desenvolver essa formação em outra esfera, que não aquela que costuma ocorrer nos interstícios dos movimentos sociais.

A exemplo, citamos as místicas que eram preparadas como rituais de passagem ou de iniciação e finalização de algum momento, que poderia ser: o início do dia; o início do semestre; a finalização de cada disciplina; uma data comum aos movimentos participantes, etc. A mística traduz o movimento social que a organizou naquele dia e espaço. Expressa sua identidade, as bandeiras que defende, as cores, os mártires que já tomaram na luta do campo. Enfim, a mística traz um conjunto de símbolos e significados para expressar em um só momento a mensagem elaborada para aquele fim. A mística a ser realizada impõe e corporifica naqueles símbolos apresentados à identidade política e constitutiva daquele movimento. Dito isto, foi possível, com base na discussão que Freire faz no texto que fala aos sem terra problematizar o quão importante é que os trabalhadores sem terra que integram os movimentos sociais do campo,

alguns deles nesse momento vivenciando a condição de alunos, aprendam para além do conhecimento que já traziam do mundo, entendam o sentido das palavras do que para eles já fora apreendido, ultrapasse, portanto, a força dos *slogans*, diríamos das palavras de ordem. Em uma das místicas, lembramos que a finalização desta era quando todos em círculo com o braço em punho levantado gritavam a palavra de ordem: “globalizamos a luta, globalizamos a esperança”. Ou seja, Freire nos leva a pensar sobre cada sentido que a mística produz, inclusive esse, em que a palavra de ordem naquela frase expressa uma tomada de posição ideológica de reelaboração do sentido do termo: globalização. Pois, globalização é a mundialização das coisas, das relações sociais, das relações de trabalho e da produção das mercadorias e do consumo em função dos interesses do capital. Porém, enquanto palavra de ordem dentro da mística, há uma reelaboração que só é possível se entendida a partir de uma ressignificação crítica, do sentido atribuído no movimento social, no qual é compreendida por todos que a gritam nessa perspectiva crítica de tomada de posição. Que naquela palavra de ordem aparece como globalizar o que defendemos, socializando a todos.



Foto 02 - Fonte: Arquivo dos autores. Imagem de uma das Místicas realizada durante o curso.

Em outras palavras e, a partir do que fomos apreendendo com as narrativas sobre o modo como o movimento social se organiza, entendemos que no dia a dia do movimento existe um processo constante de aprendizagem/de educação no movimento e em movimento, e que este aprender os acompanha na mobilidade que fazem a todos os lugares aonde vão, ao mesmo tempo em que se lançam a conviver com outros sujeitos e espaços da sociedade. No entanto, nossa perspectiva por ser um curso de graduação que segue os trâmites da universidade, era de que pudéssemos tratar com eles de um conhecimento sistematizado, fazendo-os produzir, escrever e ler teorias, ler autores que discutem as situações empíricas à luz da teoria.

Esse olhar nos fez iniciar com o texto de Paulo Freire – Educação e Humanização -. Pedimos que os alunos pontuassem algumas palavras que se caracterizam por representar algo que podem ser conceitos e/ou ferramentas para a compreensão de outras temáticas. Em outras palavras, buscávamos as categorias de análises com as quais eles tinham percebido que o autor trabalha ao discutir sobre educação e humanização, mesmo que ao modo da academia eles não entendessem o que seria uma “categoria de análise”, estávamos ali pra juntos pensar e descobrir o sentido disso. Surgiram, assim: **Alfabetização, Cultura, Educação, Poder, Luta.** (grifo nosso).

E, ao elencar esses conceitos, como assim os denominaram, os alunos nos levaram à discussão do texto “Fala de

Paulo Freire ao Sem Terra”, no qual uma das orientações de Paulo Freire, que o movimento tem traduzido para si, quanto a esse processo de capacitação formal é que: “Ninguém escreve se não escrever, assim como ninguém nada se não nadar”. E “... Ao deixar claro que o uso da linguagem e da escrita, portanto o da leitura, está em relação com o desenvolvimento das condições materiais da sociedade, estou sublimando que minha posição não é idealista”. (Freire, apud Caldart & Kolling, 2005, p. 36).

Quando apontava para o movimento social do campo à necessidade da instrução formal, da qualificação instrumental de seus integrantes, Freire reafirmava aquilo que já estava posto em sua literatura ao discutir a necessidade da alfabetização como forma de instrumentalizar o homem para ter acesso aos códigos de linguagem da sociedade à qual faz parte e do sistema que o coloca como objeto, que o coisifica. Na fala que fez para os trabalhadores do Assentamento Conquista da Fronteira em Bajé, no dia do lançamento do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos dos Assentamentos do MST, ao se remeter a importância disto, explicou:

Eu acho que uma seria transformação revolucionária da sociedade teria, se ela for realmente democrática, se ela for radical, se ela for às raízes, ela terá que oferecer ao povo, ela terá que democratizar o saber...O que

vocês estão ajudando a fazer possibilitando aos companheiros que ainda não lêem a palavra, mas já lêem o mundo, quer dizer, já tem um certo saber pouco rigoroso do mundo, da sua realidade: o que vocês estão agora começando a possibilitar é que lendo a palavra, aprendendo a ler a palavra, a escrever a palavra lida, os adultos jovens e companheiros adultos possam reler a leitura anterior do mundo... (Freire apud Caldart & Kolling, 2005 p. 25).

A leitura dessa fala de Freire impressa na cartilha organizada pelo ITERRA produziu uma aula sobre o repensar da prática, das palavras de ordem, enfim, do acesso ao conhecimento e da prática política. Foi uma aula a partir do que disse Freire: “... conhecer melhor o que já se conhece tem que ver com o que a gente chama de saber popular, sabedoria popular, ao lado do saber que a gente chama de saber erudito...” (2005, p. 22). Assim, aulas como estas levaram a oralidades muitas vezes produzidas somente na sala de aula, mas, que o recurso da memória com algumas anotações pretende aqui sistematizar.

No terceiro encontro da oficina discutimos o texto da “Fala ao Sem Terra” e também o vídeo: “Educação e Transformação”. Os debates iniciaram-se com a discussão: se existe ou não um método Paulo Freire? Esta pergunta gerou uma grande polêmica, até mesmo por que no vídeo há alguns depoimentos de pessoas

que conviveram com Paulo Freire que divergem quanto a isto. Alguns afirmam a existência de um método e outros entendem que Freire criou um sistema de educação ou uma epistemologia da educação.

Não está claro para os alunos se há ou não um método Paulo Freire. E, em uma das alunas pontuou: “Eu acredito que Paulo Freire não tem um método e sim um modo de pensar a educação. Estamos em Rondonópolis discutindo com nossos companheiros do dia a dia sobre os problemas da área, tentamos sistematizar isso e encontrar os caminhos. Como é difícil a gente se libertar, como é difícil discutir a opressão. Eu vejo Paulo Freire como um indagador de nossa própria realidade”.

As falas apontam para que se entenda que há uma interpretação sobre método como algo mais limitado, quanto à abrangência das ideias e dos estudos de Freire. Um dos presentes falou: “... se você pegar a fala de Paulo Freire e dizer que é um método você a engessa, é mais como uma metodologia...”, a partir dessa fala, se percebeu a necessidade de explicitar que a polêmica era entender que estávamos discutindo sobre método de alfabetização, e nesse sentido, o pensamento ou a produção científica de Freire não se limita a um método de Alfabetização apenas. É

por isso que se utilizam da proposta de alfabetizar de Freire também como uma ação conscientizadora para as discussões na organização dos assentamentos, e por este entendimento a aluna citou o exemplo: “Cada área de assentamento tem uma temática de assunto de problema para resolver e é isso que faz ter o tema gerador. Às vezes é problema de gênero no outro é de casa para construir”.

De suas narrativas compreendemos que há uma imediata correlação teoria-prática, posto que ao tentar defender o tema sobre os quais estão escrevendo, o fazem contextualizando em exemplos do cotidiano das lutas. Expressar a compreensão do texto do autor é narrar um exemplo que reinterpreta o pensamento do autor. Isto também é recorrente nas aulas de orientação de TCC, quando alguns alunos, ao discutirem suas temáticas com base numa leitura recomendada, refletem sobre as teses do autor a partir de interpretações que se materializam no vivido.

Um das alunas, ao discutir sua temática de monografia, na qual apresenta a história da educação do Brasil, explicava de forma insistente a necessidade de compreender a história da educação desde o período colonial, mesmo que a orientasse dizendo que para discutir o problema foco da monografia apenas necessitaria de fazer

um recorte temporal. Ainda assim, ela sente necessidade de realizar o estudo desde o início da história da educação para poder situar e entender em quais momentos os movimentos sociais esteve agindo sobre aquele tema. Não conseguiria nesse artigo descrever o grau de felicidade em suas narrativas durante a orientação de monografia, quando esta se encontrou através das leituras de História da Educação nos livros de Maria Lucia Aranha; Maria Luiza Ribeiro e Otaíza Romanelli com o momento dos anos 60, quando nascem e se organizam os movimentos de cultura popular, o sistema de alfabetização de Paulo Freire e a Campanha de Alfabetização de Pé no Chão também se aprende a ler. Percebemos essa situação como um momento em que a pessoa está se alfabetizando, porém, nesse caso é uma inicialização no mundo da história da educação de seu país.

Ainda na oficina, chamou nossa atenção um debate que se gerou quanto ao entendimento de ser a Pedagogia de Paulo Freire uma das fundamentações com a qual os movimentos sociais elaboram e reelaboram suas dinâmicas de ação coletiva, mesmo que a obra de Freire não seja conhecida na sua totalidade por esses militantes. A narrativa de uma das alunas parece apontar para que compreendamos que muitas vezes as ideias de Freire estão

tão instituídas na pedagogia dos movimentos que a obra científica na sua totalidade como algo da teoria da educação ficou ao largo. Da mesma forma, sua narrativa, também, sugere isso quanto à academia ao comparar o que estudou no Núcleo Livre de Educação Popular. Ela diz:

Eu não tinha muita leitura em Paulo Freire e Educação Popular, então não posso falar muito. A academia traz um conhecimento fragmentado, mas, tenho observado que o que acontece conosco quando vamos lendo Paulo Freire, você começa a querer rever o que está na frente. Você começa a ter necessidade de rever o que você já fez o que está posto para você. Você vê a leitura de mundo que ele fala. (Aluna do curso durante oficina).

A Cultura Escolar no Campo o que nos dizem os Educadores do Campo

Uma vez que o tema sugere olhar para o que se viveu, alguns alunos exemplificaram situações vivenciadas como professores. Se, a partir de agora, fariam diferente e demonstraram também o espanto de entender por que tinham tomado essa ou aquela atitude. Um dos nossos alunos disse que até chegar à universidade, não tinha o entendimento do que era cultura, entendia apenas o que era cultura no sentido da roça, ou seja, a cultura do milho, do arroz, da mandioca. Ao fazer essa constatação, a fazia com humor, estabelecendo a relação do espanto

entre o saber popular e o erudito, ou a descoberta de um pelo outro no mesmo sujeito/histórico.

O termo cultura que conhecia expressa um dos significados trazidos nos dicionários, qual seja, o cultivo de um cereal ou planta. Mas, que em alguns componentes curriculares ali no curso de Pedagogia da Terra ele estava aprendendo no sentido antropológico, ou seja, no entendimento de que cultura é um conjunto de significados que para um grupo social ou uma sociedade se expressa por diferentes valores. E que existe muitos autores que falam sobre isso, inclusive Paulo Freire. Citamos, como exemplo, ao discutir na oficina a categoria cultura, a qual eles tinham identificado como um conceito importante para Freire. O exemplo narrado pelo autor, no qual reporta-se a sua experiência em um país africano. Quando ao realizar um passeio com um colega pelo campus da universidade que trabalhava, seu colega naturalmente pegou-lhe a mão e passaram a caminhar de mãos dadas. Freire narra que foi de grande espanto entender o que significava aquele ato impensável entre dois homens no Brasil, na sua cultura. Foi aí que compreendeu o sentido de cultura, como algo que tem a ver com o modo de ser de cada povo, de cada sociedade.

Discussões como essa muito impressionavam aquele aluno e, mais ainda, quando na orientação de monografia apresentei-lhe o termo cultura corporal. Sua monografia pretendia abordar sobre aulas de Educação Física no campo. E com os textos que lhe recomendei, ele acabou por entender sobre cultura corporal. Discutimos em vários momentos que cada povo tem um jeito de andar, de sentar-se a mesa e de jogar, que expressam sentidos próprios do lugar onde habitam e onde o significado do corpo pode ter esse ou aquele sentido. Seu entendimento sobre a necessidade dos alunos da escola do campo também, de aprenderem sobre a cultura corporal se explica na noção que Freire tanto nos remete ao falar de “leitura de mundo que antecede a leitura da palavra”. Percebíamos isso quando ele trouxe uma redação inicial, primeiro exercício que costumo fazer quando oriento TCC. Sua narrativa foi:

... Eu como fui aluno dessa escola, conheço a realidade do assentamento e da educação da mesma. Por conhecer essa realidade e dificuldade no ensino da educação física. Eu vesti essa camisa e ajudar na área do esporte voluntariamente. Essa foi à forma que achei para contribuir com a escola e os jovens da minha comunidade... (Aluno do Curso Pedagogia da Terra – fragmento do texto produzido).

Ao final do curso, esse aluno produziu e defendeu uma monografia que

trata da Educação Física na escola de seu assentamento, ou seja, a Educação Física a ser ensinada no campo. Escrever a monografia foi um exercício científico que lhe esclareceu a partir da leitura da palavra o que ele já conhecia de modo empírico, sobre a cultura corporal da vida no campo. Sua atividade de professor de Educação Física, como acima explicou, era de voluntário, mas, foi por essa experiência que se descobriu e construiu como professor, e foi a partir de um elemento da cultura do campo – jogos, lutas e brincadeiras – que ele se dava conta do que em sua realidade do assentamento ele poderia nomear cultura corporal. Uma passagem do seu texto de TCC explicita bem o nível de compreensão que o conceito de cultura corporal lhe proporcionou:

Neste estudo queremos discutir a Educação Física na educação básica para entender conhecimentos necessários que possa me fundamentar como professor de educação física da escola do P.A. Vale do Esperança. E a partir da inter-relação entre a história da nossa luta e o que os autores chamam de cultura e cultura corporal contribuir com a construção dos conhecimentos de crianças e adolescentes considerando o processo político educacional vigente e do qual elas fizeram parte na luta pela terra. (Aluno, 2011, pg.21).

Nossa discussão sobre cultura como modo de vida, signos e significados se

alargou em outros debates por outros componentes curriculares. Entretanto, não foi capaz de superar alguns aspectos naturalizados de sua compreensão da realidade dada. Percebi isso quando no seu texto expôs sem explorar criticamente que a cultura corporal está submersa a um recorte de gênero. No entanto, o sentido e a percepção do que é cultura corporal está clara:

Naquela escola tenho trabalhado apenas com os aspectos da cultura corporal dos assentados, que se refletem em brincadeiras que exploram o ambiente em que estamos inseridos, ou seja, o campo. Em geral as atividades mais comuns são os jogos e as brincadeiras tradicionais da cultura rural do Brasil. Com os meninos brincamos de bola e estas bolas são em geral criadas por nós mesmo, quando a escola não tem doada pela Secretaria de Educação. E, para as meninas que preferem se recolher em brincadeiras abaixo das árvores ou no pátio da escola estão as brincadeiras de pular corda, queimada baliza, entre outras.

Considerações finais

Nossa inserção como professores articulados aos movimentos sociais do campo, sem dúvida, é um elemento significativo para a construção desse objeto de estudo. Quando o curso Pedagogia da Terra se iniciou em nossa instituição, emergiram as forças políticas das posturas contra-hegemônicas da sociedade brasileira e isso não foi somente em Goiás. Toda essa

história pode ser entendida, hoje, como parte da história da educação popular no Brasil, quando esta se cruza com a educação erudita, mas, principalmente aqui, revela os sujeitos sociais do campo tentando ocupar novos espaços que não a terra de cultivar produtos agrícolas, e sim a de cultivar os conhecimentos.

Sua inserção nos muros da universidade revelou histórias de preconceito e discriminação, nos fez perceber as incoerências daqueles que escrevem sobre dialética, mas, não sabem vivenciar a relação dialética. Do ponto de vista dos alunos, nos fez perceber que eles quebraram paradigmas internos do movimento social quanto a necessidade que a condição de alunos os colocou na exigência do domínio dos códigos de linguagem e de saberes dominante e hegemônicos de nossa sociedade.

Também, uma convivência mais horizontal, numa perspectiva freiriana com essa turma, nos proporcionou o entendimento de que esses alunos compreendem a vida na luta e no lúdico. Suas condições concretas de existência não lhes tiram o potencial de querer e viver emoções, de viver a boniteza que Freire tanto reclama em sua literatura. E, também, a dimensão da solidariedade humana. Isso foi possível observar quando algumas situações inesperadas de perda ocorreram

com integrantes da turma (perca de parentes ou amigos) ou nos casos de saúde os quais são impossíveis prever. A solidariedade entre eles ultrapassava os limites das bandeiras, hinos e das ações políticas previsíveis nos seus movimentos. A tudo isso Freire chamaria de boniteza de viver. Isso muito tinha a ver com o saber popular, o saber do campo, o saber de buscar remédios nas plantas medicinais ou na cultura popular de cada região e lugar de onde provinham. Não foi uma nem duas vezes que antes ou pós-aulas algumas situações de saúde entre os componentes da turma e as crianças da ciranda produziram discussões sobre remédios caseiros, amamentação e curas com plantas medicinais ou com benzedadeiras.

Nesse sentido, pensamos que nossa contribuição seja fazer essa intercessão entre os conhecimentos, a fim de que possamos fecundar uma formação mediada pela discussão da identidade do sujeito do campo, que ora se pluraliza e que, ao pensar pedagogicamente, requisita o pensamento daquele que foi um dos maiores educadores populares deste país.

A reelaboração que fazem hoje, dessa experiência de estudar na universidade, está diretamente relacionada à ação política que desempenham na sociedade como sujeitos sociais que se impulsionam contra o que é estabelecido

pelo Estado burguês, e que por isso cabem alguns embates dentro do aparelho burguês de dominação que é a instituição pública – escola -. Por isso, durante todo o curso eles estabeleceram a mesma lógica dentro dos muros da universidade com as quais eles atuam diretamente com o poder estatal, qual seja: a prática de dialogar em comissões, de realizar suas místicas, de dividir o trabalho sexual e social no dia a dia da escola, de manifestar-se, de expor seus símbolos para marcar território e, por fim, de questionar os ritos pré-estabelecidos da instituição.

Ser professores desses alunos e ter vivenciado com eles inúmeras experiências de luta dos movimentos sociais nos possibilitou um reinventar da prática pedagógica e do sentido de viver a educação escolar nos muros da universidade. A eles só temos que agradecer.

Referências

Fazenda, I. (Org.). (1991). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez.

Freire, P., & Nogueira, A. (1989). *Que Fazer: teoria e prática em educação popular*. Petrópolis: Vozes.

Freire, P. Fala de Paulo Freire aos Sem Terra [1991]. (2005). In Caldart, R. S., & Kolling, J. E. (Orgs.). *Paulo Freire: uma educador do povo*. Veranópolis, RS: ITERRA/MEC/FNDE.

_____. (1979). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1997). Papel da Educação na Humanização, *Revista da Faeeba/FE/UNEB*, 6(7), 9-32.

_____. (1998). *Alfabetização: com escola, terra e dignidade*.

Caldart, R. S., & Kolling, J. E. (2005). *Paulo Freire: um educador do povo*. Veranópolis, RS: ITERRA/MEC/FNDE.

Vídeo Documentário. (2005). *Paulo Freire: educar para transformar*. (28 min.). Projeto Memória. Instituto Paulo Freire: Petrobras: Governo Brasileiro.

ⁱ Sala de Aula, aqui neste texto, é mais do que lugar onde se realizam as aulas dos conteúdos programados. São todos os espaços de aprendizagem onde, através do Curso de Pedagogia da Terra, nos relacionamos com os alunos, como homens e mulheres da sociedade em que vivemos, e isto ultrapassa as quatro paredes da sala de aula, estendendo-se às manifestações, às festas, aos eventos acadêmicos e aos debates políticos que ocorreram. (Palavras dos autores).

Recebido em: 01/07/2016

Aprovado em: 31/07/2016

Publicado em: 13/12/2016

Como citar este artigo / How to cite this article / Como citar este artículo:

APA:

Pereira, M. C., & Lustosa, F. H. C. (2016). Reflexões sobre a Pedagogia Paulo Freire com os alunos de Pedagogia da Terra. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 1(2), 299-317.

ABNT:

PEREIRA, M. C.,; LUSTOSA, F. H. C. Reflexões sobre a Pedagogia Paulo Freire com os alunos de Pedagogia da Terra. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 1, n. 2, p. 299-317, 2016.

O conhecimento sobre o lazer no curso de Licenciatura em Educação Física da UNEB campus/DCH IV e a especificidade da Educação do Campo

Cristóvão da Cruz Santos¹, Amália Catharina Santos Cruz²

¹Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Rua Dr. J. J. Seabra, n. 158, Jacobina - BA. Brasil. crcsantos@live.com. ²Universidade do Estado da Bahia - UNEB.

RESUMO. O presente estudo pretende contribuir com o debate sobre a formação de professores de Educação Física para intervirem de forma qualificada na Educação do Campo, especialmente no conhecimento sobre o Lazer, baseado no materialismo histórico-dialético, na perspectiva Marxista. A questão norteadora foi a seguinte: como está sendo desenvolvido o debate sobre a formação de professores de Educação Física na Educação do Campo, a partir do conhecimento do lazer? O objetivo deste trabalho foi analisar como vem sendo feita a formação dos professores de Educação Física para atuarem no campo, considerando o conhecimento sobre o Lazer. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica (Gil, 2007), fazendo levantamento de referências teóricas e publicadas por meio escritos e eletrônicos. Para tanto, nos baseamos na análise de conteúdo de Bardin (2006). Quanto a natureza dos dados a pesquisa se classifica como qualitativa, segundo Minayo (2001). A análise dos dados foi feita seguindo a organização de Bardin (2006). Foi observado nas análises que uma formação de professores de Educação Física para cidade e campo poderá contribuir para quebrar a polarização cidade-campo. Quanto ao lazer, foi verificado o quanto estamos perdendo cada vez mais ou deixando de exigir o que é nosso por direito.

Palavras-chave: Formação de Professores, Educação Física, Educação do Campo, Lazer.

Knowledge of leisure in the course of degree in Physical Education from the UNEB and specificity of Rural Education

ABSTRACT. This study aims to contribute to the debate on the formation of Physical Education teachers to intervene in a qualified manner in Rural Education, especially in knowledge about Leisure, based on historical and dialectical materialism, the Marxist perspective. The main question was: how is being developed debate on the formation of Physical Education teachers in Rural Education, from the pleasure of knowledge? The aim of this study was to analyze as it has been made the training of physical education teachers to work in the rural, considering the knowledge of the Leisure. This is a literature (Gil, 2007), making lifting theoretical references and published through written and electronic. For this, we rely on Bardin content analysis (2006), as the nature of the research data is classified as qualitative, according to Minayo (2001). Data analysis was performed according to the organization Bardin (2006). It was observed in the analysis of the data that training of physical education teachers for town and country could help to break the urban-rural bias. As for leisure, as we are losing more and more or failing to demand what is rightfully ours was observed

Keywords: Teacher Training, Physical Education, Rural Education, Leisure.

Conocimiento del ocio en el curso de la Licenciatura en Educación Física de la UNEB y la especificidad de la Educación Rural.

RESUMEN. El presente estudio pretende contribuir al debate sobre la formación de profesores de educación física para intervenir así calificados en el educación rural, especialmente en el conocimiento de ocio, basado en el materialismo histórico, perspectiva marxista Dialéctico. ¿La pregunta guía fue la siguiente: como el debate se está desarrollando en la formación de profesores de educación física en el campo de la educación, del conocimiento del ocio? El objetivo de este trabajo fue analizar como la formación de profesores de educación física para trabajar en los campos, teniendo en cuenta el conocimiento sobre ocio. Esto es una búsqueda bibliográfica (Gil, 2007), estudio de referentes teóricos y publicado a través de escritos y electrónicos. Para ello, nos basamos en el análisis de contenido de Bardin (2006), sobre la naturaleza de los datos de la investigación califica como cualitativa, segundo Minayo (2001). Análisis de datos se realizó siguiendo la organización de Bardin (2006). Se observó en el análisis de los datos que una formación de profesores de educación física de la ciudad y el país podría ayudar a romper la ciudad campo de polarización. En cuanto a ocio, se observó cuánto estamos perdiendo más o salir a exigir lo que es legítimamente nuestro.

Palabras-clave: Formación Docente, Educación Física, Educación Rural, Ocio.

Introdução

O presente estudo pretende contribuir com o debate sobre a formação de professores de Educação Física para intervirem de forma qualificada na Educação do Campo, especialmente no conhecimento sobre o Lazer. Elias e Duninng (1992) afirmam que a sociabilidade é um elemento básico do lazer, e que este desempenha papel preponderante na maioria das atividades. Lazer nas comunidades e áreas rurais, às vezes, pode ter pouca variedade, comparado à cidade que tem atrativos de lazer em maior amplitude para o “descanso, diversão e desenvolvimento” ressaltados por Dumazedier (2001). Muitas formas de se divertir, de brincar no campo estão sendo esquecidas, trocadas pelas novelas ou por programas de auditório, bares, festas, cultos religiosos.

Entendemos que o campo não significa o rural, o atrasado, o inculto. Muito pelo contrário, é o território (Santos, 2004) do agricultável, da agricultura, uma das mais antigas ciências da humanidade, fonte que abastece todas as cidades, toda a humanidade.

A luta pela posse da terra no Brasil já vem sendo observada desde a época da colônia e reporta-se aos dias de hoje por meio das características reconfiguradas através dos tempos, principalmente no que

se refere aos interesses de classes, aspectos presentes nos conflitos pela terra. É do campo que vem a matéria prima para os principais sustentos e equilíbrio da sociedade como a comida, a energia e a água.

A divisão entre campo e cidade foi estabelecida junto com a divisão do trabalho, a partir da chegada das indústrias para que o modo de produção capitalista se desenvolvesse. Os homens e mulheres do campo foram expulsos de suas terras de modo violento, coagidos a migrarem para as cidades manufatureiras sob pena de tortura e escravidão (Marx & Engels, 1984). Segundo os autores:

A cidade já é o fato da concentração da população, dos instrumentos de produção, do capital, dos prazeres e das necessidades, ao passo que o campo evidencia exatamente o fato oposto: o isolamento e separação. A oposição entre campo e cidade só pode existir nos quadros da propriedade privada. É a expressão mais crassa da subsunção do indivíduo à divisão do trabalho, a uma determinada atividade que lhe é imposta -subsunção que converte uns em limitados animais urbanos e outros em limitados animais rurais, reproduzindo diariamente a oposição entre os interesses de ambos. (Marx & Engels, 1984, p. 78).

Observamos com essa assertiva da obra de Marx e Engels (1984), que expressa a oposição entre campo e cidade, tendo a visão do campo como um lugar de isolamento e atraso dos meios de produção,

é fruto da propriedade privada, condição fundamental para o avanço do capital e da divisão social do trabalho. Esta oposição, oculta na verdade, demonstra que a questão não é o isolamento ou não do campo, mas, a alienação e exploração da humanidade, sejam eles do campo ou da cidade, uma vez que, o que une os indivíduos da classe trabalhadora é seu desprovimento dos meios de produção e a venda de força de trabalho.

“A luta não é só pela terra: é por terra, trabalho, educação, saúde, lazer, esporte etc.”. (Taffarel, et al., 2009, p. 60). Apontamos que nossa população não vem tendo uma educação que contemple todos os quesitos necessários para se inserir no mundo de trabalho de forma digna. No campo, estas questões têm sido ignoradas pelos governantes. Ou seja, se na cidade as oportunidades estão cada vez mais escassas, no campo a situação é periclitante.

Os movimentos sociais gerados pela luta da democratização do acesso à posse da terra ressurgem com força a partir do fim do período ditatorial e o início da reabertura política, anos 80 do século passado, sendo o principal o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), sobre o qual Almeida e Paulino (2000) se posicionam:

O MST eclode num momento de abertura política na ordem autoritária e repressora, juntamente com outros movimentos sociais (feministas, raciais, barragens, ecológicos, sem teto) que são gestados a partir da década de 1970 e que trazem uma nova compreensão de sociedade. Diferem dos antecessores por apregoarem uma concepção de sociedade pautada na importância do controle decisório, na diminuição do autoritarismo, seja ele do Estado, do partido, ou da Igreja. (Almeida & Paulino, 2000, p. 125)

Faz-se necessário pensar na reforma agrária na sociedade atual sob outra perspectiva, entre outros aspectos, assinalar para o desenvolvimento da agricultura familiar no interior do país, descentralizando e gerando maiores oportunidades de renda e emprego, para todos, em especial para a juventude, através de sistema cooperativo, baseado na agricultura familiar, na solidariedade de classe, mesmo diante das contradições impostas pela realidade, como vem fazendo o MST com o seu trabalho de educação inserindo pelo Brasil:

A escola para a educação do campo está compreendida, antes de tudo, como uma parte ou uma extensão da “grande escola” que é o MST. Daí derivar a máxima de que a escola é mais do que escola e da necessidade de se ocupar a escola formal. (Zanella, 2008, p. 101).

A educação é entendida pelo MST como um estratégico instrumento na luta pela emancipação dos trabalhadores do

campo e cidade. A partir desse entendimento, o MST ao longo da sua história tem buscado garantir a escola, principalmente a do campo, como um espaço de educação extremamente importante. Constatamos isso ao analisarmos a luta por escola nos acampamentos e assentamentos, por exemplo. Ademais, os coletivos de educação do movimento estão sempre preocupados com o tipo de educação que se pretende desenvolver, pois, não é para qualquer sociedade, tampouco para qualquer projeto de formação humana.

De acordo com dados do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - o Brasil possui cerca de 4,13 milhões de agricultores familiares e representam 85,2% dos estabelecimentos rurais do país. Destes, 49,6% situam-se na região Nordeste, sendo os mais pobres. Existem 475.779 assentados no país, em 6067 assentamentos (IBGE, 2009). A agricultura familiar representa mais de 84% dos imóveis rurais do país. Ao redor de 4,1 milhões de estabelecimentos, os agricultores familiares são responsáveis por aproximadamente 40% do valor bruto da produção agropecuária, 80% das ocupações produtivas agropecuárias e parcela significativa dos alimentos que chegam à mesa dos brasileiros, como o feijão (70%); a mandioca (84%); a carne

de suínos (58%); de leite (54%); de milho (49%); e de aves e ovos (40%) (IBGE, 2009). Segundo Mello (2008), a agricultura familiar:

É o sistema predominante no mundo inteiro. No Brasil, são cerca de 4,5 milhões de estabelecimentos (80% do número de estabelecimentos agrícolas), dos quais 50% no Nordeste. O segmento detém 20% das terras e responde por 30% da produção nacional. Em alguns produtos básicos da dieta do brasileiro - como o feijão, arroz, milho, hortaliças, mandioca e pequenos animais - chega a ser responsável por 60% da produção. Em geral, são agricultores que diversificam os produtos cultivados para diluir custos, aumentar a renda e disponibilidade de mão-de-obra. Por ser diversificada, a agricultura familiar traz benefícios socioeconômicos e ambientais. (Mello, 2008, p. 18).

Na agricultura familiar, geralmente são agricultores com baixo nível de escolaridade. Por ser diversificada, a agricultura familiar traz benefícios agro socioeconômicos e ambientais. O campo é rico, é de onde vem a sustentação para os grandes centros.

Soares (2005) diz que devemos ser capazes de reconhecer em nosso pensamento e em nossa convivência que o mundo não é homogêneo, a começar pela nossa experiência familiar. Faz parte da nossa trajetória de vida o reconhecimento da heterogeneidade entre os seres humanos, defendendo assim, um modo de

pertencimento das pessoas à comunidade e à sociedade em geral, que impeça a transformação das diferenças em efetivas desigualdades. Assim, entendemos que direitos devem ser assegurados aos povos do campo, que têm na sua identidade cultural um elemento que permite a valorização do produto social local, considerando que a identidade cultural no campo está fortemente ligada ao lazer, por exemplo, na dança, nas lutas, nos jogos etc.

Então, pessoas do campo e da cidade devem ser tratados de forma igualitária, dispondo dos mesmos direitos, deveres e mesmas oportunidades.

A nossa questão norteadora foi a seguinte: como está sendo desenvolvido o debate sobre a formação de professores de Educação Física na Educação do Campo, a partir do conhecimento do lazer?

O objetivo deste trabalho foi analisar como vem sendo feita a formação dos professores de Educação Física para atuarem no campo, considerando o conhecimento sobre o Lazer.

De acordo com os procedimentos adotados, esta pesquisa trata-se de uma revisão bibliográfica, que segundo o entendimento de Gil (2007), a pesquisa bibliográfica desenvolve-se a partir das investigações sobre ideologias, ou sobre aquelas que se propuserem analisar a as diversas posições acerca de um problema,

fazendo levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meio escritos e eletrônicos. Para isso, utilizamos a análise de conteúdo baseada em Bardin (2006).

Dessa forma, a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que tem como objetivo ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados coletados. O jogo entre as hipóteses, entre a ou as técnicas e a interpretação. “Isto porque a análise de conteúdo se faz pela prática”. (Bardin, 2009, p. 51). Segundo Bardin (2006) a análise de conteúdo constitui e se organiza em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Para Minayo (2001, p. 74), a análise de conteúdo é “compreendida muito mais como um conjunto de técnicas”. Na visão da autora, constitui-se na análise de informações sobre o comportamento humano, possibilitando uma aplicação bastante variada com duas funções: verificação de hipóteses e/ou questões e descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos. Tais funções podem ser complementares, com aplicação tanto em pesquisas qualitativas como quantitativas.

Segundo a natureza dos dados, a pesquisa se classifica como qualitativa.

Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com universo de significações, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que responde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Ocupa um lugar central na teoria e trata-se basicamente do conjunto de técnicas a ser adotado para construir uma realidade. De acordo com objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória, que possui como finalidade básica desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias para a formulação de abordagens posteriores (Gil, 1999).

Este trabalho tem base no materialismo dialético, na perspectiva Marxista dialética, que é o estudo das mudanças que ocorrem na natureza, no homem e na sociedade no decorrer da história. O que Gamboa (2010) nomeia como pesquisa crítico-dialética, que se configura nos estudos sobre experiências, práticas pedagógicas, processos históricos, discussões filosóficas ou análises contextualizadas a partir de um prévio referencial teórico. Também explica que:

As pesquisas crítico-dialéticas questionam fundamentalmente a visão estática da realidade implícita nas abordagens anteriores. Esta visão esconde o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade. Sua postura marcadamente crítica expressa a pretensão de desvendar,

mais que o “conflito das interpretações”, o conflito dos interesses. Essas pesquisas manifestam um “interesse transformador” das situações ou fenômenos estudados, resguardando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudanças. (Gamboa, 2010, p. 107-108).

O materialismo dialético procura compreender as transformações sociais que ocorrem na sociedade, sendo este inseparável do materialismo histórico (Pereira, 2011). A partir do momento que ocorre uma transformação ou mudança, também, se transforma e muda a história por meio da ação do homem sobre a natureza. Sendo assim, o materialismo histórico e dialético é um método de análise do desenvolvimento humano, levando em consideração que o homem se desenvolve à medida que age e transforma a natureza, e neste processo também se modifica (Pereira, 2011).

A Educação do Campo vem se consolidando como modalidade educativa no interior do sistema. Martins (2009) diz que é mais apropriado falar em categoria, pois, o conteúdo, o significado e o movimento que a envolve produz novas práticas e compreensões sobre um determinado fenômeno educativo no Brasil.

Taffarel (2005) aponta que educação é apresentada pelo setor empresarial como o remédio de todos os males, o meio de

corrigir os excessos e as consequências nefastas do modo de produção capitalista. Educar as jovens gerações para cuidar do meio ambiente, requer o reconhecimento da capacidade destrutiva do capital, não importando as consequências, nem mesmo a eliminação total da humanidade, conforme análise de Meszáros (2002).

As iniciativas de formação por parte do MST e de outros movimentos sociais organizados têm como base um projeto político com caráter de classe e as lutas pela terra e pela reforma agrária. O MST, segundo D'agostini e Vendramini (2014):

O MST é exemplo de um movimento social de massa, com formas de luta originais, que mantém lideranças fortes e um projeto político de transformação social, aliado com experiências de produção e de educação avançadas, nos limites desta sociedade. É um movimento que preserva a autonomia, mas que busca articular sua luta com movimentos em âmbito mundial, como é o caso da Via Campesina. (D'agostini & Vendramini, 2014, p. 314).

As autoras também ressaltam a importância das características dos trabalhadores do campo, afirmando que:

É importante e necessário conhecer a natureza e as características específicas dos trabalhadores ligados à atividade agrícola, ao trabalho e à vida no campo, seja como assalariados rurais, permanentes e temporários, arrendatários, pequenos agricultores e outros. (D'agostini & Vendramini, 2014, p. 314).

Na Resolução CNE/CEB 01, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo, no seu artigo 2º Parágrafo único, aponta os elementos que definem a identidade da educação e da escola do campo que, por sua vez, aponta também sua especificidade:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p. 1).

Observamos que já estão em vigor leis que regulam e direcionam para a obrigatoriedade do ensino de uma educação pautada nas necessidades dos moradores do campo e áreas rurais. A valorização do povo do campo começa com um projeto de educação pautado no meio no qual se vive, como explica Martins:

... valorizar a identidade cultural do homem/mulher do campo, ao estabelecer que a educação condizente com as necessidades desse povo vai além da apreensão de novas técnicas agropecuárias, ao buscar condições reais para que os povos do campo tenham acesso à educação (vista como desenvolvimento das

potencialidades humanas) está se proclamando um projeto social pautado em valores que privilegiam o ser em detrimento do ter, que estabelecem prioridades ao ser humano e não ao capital; está se propondo uma sociedade que procure na solidariedade e não na competição alicerce para as relações sociais. (2008, p. 14).

De acordo como Arroyo (1992) o tratamento específico da Educação do Campo, teria dois fundamentos: a condição carente do homem do campo ou sua pobreza econômica e, em contraste, sua riqueza cultural. Apesar da carência de estruturas, possibilidades e ações estatais no campo, é possível se identificar um rico alicerce de atividades culturais, tradições, costumes e envolvimento social local nas atividades localizadas no campo, e são nessas atividades que as pessoas se socializam e trocam experiências.

O conceito apresentado por Dumazedier (2001) aponta que o lazer se configura em um:

... conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se, ou ainda, para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora, após livrar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais. (Dumazedier, 2001, p. 34).

Um tempo para praticar lazer pode proporcionar a vivência de componentes que contribuem para a manifestação de valores críticos e questionadores da realidade social. Ter lazer é um dos sonhos mais acalentados pelos seres humanos, livre do interminável mundo das obrigações, livre para buscar aquilo que queremos de maneira voluntária e prazerosa, livre para encontrar e aceitar seu lugar no mundo, enfim, livre para existir em estado de graça (Godbey, 1990). O Lazer é uma dimensão da cultura constituída pela vivência lúdica de manifestações culturais no tempo e espaço conquistados pelo sujeito ou grupo social, estabelecendo relações dialéticas com as necessidades, os deveres e as obrigações – especialmente com o trabalho produtivo (Gomes, 2004). Segundo Elias e Dunning (1992) o lazer é algo que faz parte da vida do ser humano que produz cultura. Portanto:

De uma maneira simples ou complexa, a um nível elevado, as atividades de lazer proporcionam, por um breve tempo, a erupção de sentimentos agradáveis fortes que, com frequência, estão ausentes nas suas rotinas habituais da vida. A sua função não é simplesmente, como muitas vezes se pensa, uma libertação de tensões, mas a renovação dessa medida de tensão, que é um ingrediente essencial da saúde mental. (Elias & Dunning, 1992, p. 137-138).

Segundo Marcelino (1990), as produções científicas na área tendem a interferir na organização e estruturação curriculares por meio da valorização do lazer, auxiliando no processo de contraposição ao aniquilamento da cultura lúdica humana. A produção se faz necessária para que possamos exigir e garantir o lazer para todos, também, por meio de pesquisas e constatações que é possível apontar onde estão os problemas e procurar soluções para tais, seja na cidade ou no campo.

Taffarel (2005) lembra de como o lazer vem sendo produzido como comércio para os que podem pagar mais e usufruírem, questionando que:

Basta perguntar sobre como garantir a todos o acesso à cultura e ao lazer? Quando questionamos o poder aquisitivo da população, o salário mínimo e os índices de desemprego, podemos perspectivar possibilidades de uso do tempo, isto é, do lazer. Quando indagamos o sistema de seguridade, a aposentadoria e a assistência, constatamos o quanto os trabalhadores perdem seus direitos, que comprometerão as práticas culturais, autodeterminadas e auto-organizadas também no campo do lazer. (Taffarel, 2005, p. 99).

Nas comunidades do campo, o lazer se mistura ou se entrelaça nos trabalhos familiares, no território e com tudo que está ali ao seu redor. Como afirma Brandão (1999) o lazer nas comunidades do campo envolve os animais da propriedade, os

vizinhos e os passeios pela redondeza, onde ocorre a visita a rios, lagos e lagoas, para nadar ou pescar, além das próprias atividades de trabalho familiar. Suas atividades de lazer também se misturam ao trabalho familiar, não existindo uma separação rígida entre trabalho e lazer como ocorre na cidade. O lazer no campo pode existir mesmo quando existe um isolamento, mesmo sem ter vizinhos por perto para participar dos momentos de lazer. Neste caso, essas atividades ficam restritas à família, que geralmente são grandes onde ocorrerem manifestações culturais e religiosas. Mas, quando existem vizinhos próximos, como nos povoados, há possibilidades de trocas de experiências entre os moradores de mesma idade que compartilham da mesma realidade local.

É necessário buscar um desenvolvimento do campo que garanta melhores condições de vida e acesso a todos à educação, à cultura e ao lazer. Defender o mesmo direito à educação de qualidade e com as reais necessidades para os moradores do campo é necessário para que se mantenha o equilíbrio dentro da sociedade. Os cidadãos do campo têm os mesmos direitos e deveres do cidadão urbano. Nesse contexto, torna-se necessário investigar se uma boa parte dos profissionais da Educação Física está sendo inserido nesses meios e quais são os

conteúdos que vem sendo trabalhados e se contemplam a necessidade da maioria.

Formação de professores de Educação Física da UNEB/DCH IV e a relação com a Educação do Campo

O presente estudo abarca na coleta, análise e discussão dos resultados as três etapas de Bardin (2006). A primeira etapa, chamada de pré-análise, se referiu a coleta prévia dos dados obtidos nos bancos de dados a procura das referências, começando pela leitura de resumos, observando os que se encaixariam melhor na produção do texto, como foi feito neste trabalho. Organizou-se o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Tratou-se da organização propriamente dita por meio de quatro etapas: (a) leitura flutuante, que é o estabelecimento de contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer o texto; (b) escolha dos documentos, que consiste na demarcação do que será analisado; (c) formulação das hipóteses e dos objetivos.

Sabemos que essa discussão sobre a formação de professores está longe de ser esgotada e, ao repensá-la, obrigatoriamente devemos rever também os currículos dos cursos de Educação Física e sua inserção nessa discussão. Em nossas reflexões, partimos do princípio de que os currículos

têm sido construídos e influenciados pelos contextos produzidos ao longo de suas histórias, mas, vêm se estabilizando e deixando de acompanhar o período histórico e a contextualização da região onde estão inseridos.

Os cursos de licenciatura devem seguir o que aponta a Resolução n. 02/2002 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE/CES), em seu segundo artigo:

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;

II - o acolhimento e o trato da diversidade;

III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;

IV - o aprimoramento em práticas investigativas;

V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;

VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;

VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. (BRASIL, 2002).

Em 2009 ocorreu a aprovação pelo CES/CNE da Resolução 04/2009 CNE/CES que institui a carga horária dos cursos de graduação em Educação Física, na modalidade graduação/bacharelado, no

mínimo 3.200 horas, com um tempo de integralização mínimo de quatro anos.

Em relação ao curso de Licenciatura em Educação Física da UNEB Campus IV, este detém uma carga horária de 3.485 horas, divididas em 46 componentes curriculares, com 8 blocos de eixos temáticos específicos. O curso ainda não possui Projeto Político Pedagógico. Analisando o ementário do curso, não existe em nenhuma das ementas dos componentes curriculares algo que contemple ou tenha como conteúdo explícito a Educação do Campo.

No 1º Bloco – Eixo Temático Articulador: Conhecimento e Identidade Profissional, composto por 7 componentes curriculares, existem dois componentes curriculares que poderiam conter em sua ementa conhecimentos que podem possibilitar a aproximação dos alunos com a Educação do campo.

Um deles é Campos de Atuação do Profissional de Educação Física, visto que a ementa diz “Trabalho de campo objetivando o contato e a reflexão a respeito dos variados campos da atuação do profissional da Educação Física” (UNEB, 2005).

Poderia mostrar mais esse campo, que ainda está sendo pouco explorado e estudado. Percebemos que os alunos ingressam no curso e se formam sem

conhecer o termo Educação do Campo, o que vai dificultar o ingresso destes alunos nessa área, por não conhecerem e também por não estarem com a preparação adequada para atuar, deixando o campo com déficit de profissionais, causando um desnível entre campo e zona urbana e sem acesso aos conhecimentos da Educação Física.

Outro componente curricular é Pesquisa e Prática Pedagógica I que possui na ementa:

O conhecimento enquanto fenômeno social e histórico. O Conhecimento e a Educação formal. A docência como instrumento da transformação social. Elementos constitutivos da formação docente. Leitura analítica: documentação, anotação e fichamento. Organização de trabalhos acadêmicos: relatórios, artigos científicos, normas ABNT, coordenação das atividades interdisciplinares com as demais disciplinas do bloco. (UNEB, 2005).

Caberia transmitir conhecimentos sobre a Educação do Campo, já que a transformação social pode vir com a educação específica para o contexto social, o território onde o indivíduo se encontra, para futuramente serem aplicadas em Pesquisa e Prática Pedagógica IV onde se tem desenvolvimento de oficinas pedagógicas e outras atividades e conteúdo que venham potencializar a articulação entre as disciplinas do semestre: as produções intelectuais, acadêmicas e/ou de

exploração de campo de pesquisa relacionadas à docência; ferramentas metodológicas, que poderiam ser utilizadas e levadas para o Campo.

2º Bloco – Eixo Temático
Articulador: Bases Epistemológicas da Educação Física, composto por 8 componentes curriculares.

3º Bloco – Eixo Temático
Articulador: Conhecimento e Intervenção Pedagógica I. O componente Educação Física, Currículo e as Políticas Educacionais “estuda a organização sistemática dos currículos em Educação Física nos diversos níveis de ensino. Estudo crítico da legislação e das políticas públicas relacionadas com a Educação e a Educação Física”. (UNEB, 2005). Poderia acrescentar o estudo das leis que estão relacionadas além da Educação, Educação do Campo, Educação Quilombola e Educação Indígena.

Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Jogo:

Estuda os aspectos filosóficos e sociológicos do jogo e do esporte. Estuda e avalia as metodologias do ensino do jogo e do esporte. O significado do jogo. Concepções teóricas sobre o jogo e suas relações com o desenvolvimento da criança. Análise de referências lúdicas, aspectos metodológicos do jogo. (UNEB, 2005).

Poderia elencar em seus conteúdos jogos populares do campo, de cultura dos

agricultores, povos indígenas e quilombolas. Outro componente Saberes Necessários à Docência:

Didática objeto de estudo, pressupostos, papel e importância da Didática na formação do professor; a Didática e as tendências pedagógicas no Brasil; problematização e análise crítica da prática pedagógica. Experiências alternativas para o ensino: características, pressupostos, componentes operacionais, avanços e limites. Questão do método: pressupostos teóricos, o método do conhecimento, o método dialético, o método didático no contexto da educação, a relação objeto-conteúdo-método, conceituação e classificação. (UNEB, 2005).

Que tem na ementa experiências alternativas para o ensino: características, pressupostos, componentes operacionais, avanços e limites. Poderia incluir experiências com a Educação do Campo, já que o meio de transmissão do conhecimento é uma forma alternativa a educação urbana.

No 4º bloco, denominado Eixo Temático Articulador: Conhecimento e Intervenção Pedagógica II é composto por 7 componentes curriculares, sendo, um deles o componente curricular: As Práticas da Educação Física no Lazer, com carga horária de 60 horas, sendo 45 teóricas e 15 práticas. Sua ementa:

Origem; reflexão/trabalho/lazer/ócio. Evolução histórica do lazer; lazer e suas relações sociais; o lazer espontâneo, voluntário e orientado; o

lazer e a cultura; o lazer numa abordagem antropológica e sua relação com a Educação Física/Esporte. (UNEB, 2005).

Também poderia conter Lazer no Campo, pois, existe uma necessidade de se ter uma aproximação desses conhecimentos, visto que irão atuar em locais que podem exigir um Lazer mais próximo da realidade do campo e não da cidade. As formas de lazer na zona rural e urbana podem se distinguir em formas, práticas e conteúdo. A vida no campo é diferente da vida na cidade, a rotina não é a mesma, as relações pessoais e o tempo são diferentes, tanto para as crianças, quanto para jovens, adultos e idosos.

5º Bloco – Eixo Temático
Articulador: Bases para a Produção do Conhecimento e Intervenção Pedagógica I é composto por 8 componentes curriculares, dentre eles existem os estágios denominados “A Escola Como Espaço Reflexivo para Experiências Pedagógicas em Educação Física I (Estágio I)”:

Analisar e discutir a partir da observação do espaço escolar as ações desenvolvidas, visando a elaboração e aplicação de uma proposta pedagógica no sétimo e oitavo semestre, tomando como base os referenciais teóricos e práticos vivenciados ao longo do curso. (UNEB, 2005).

Além de Investigação e Reflexão Sobre Ações Pedagógicas na Educação Física Não Formal I (Estágio II):

Analisar e discutir a partir da observação de ações desenvolvidas em espaços não escolares, tais como: clubes, academias, escolinhas de esportes, entidades sociais, organizações não governamentais (ONG), etc., visando a elaboração e aplicação de uma proposta pedagógica no sétimo e oitavo semestre, tomando como base os referenciais teóricos e práticos vivenciados ao longo do curso. (UNEB, 2005).

Estes são os estágios de observações nos espaços onde futuramente poderão atuar, onde se deveriam incluir espaços da zona rural.

6º Bloco – Eixo Temático
Articulador: Bases para a Produção do Conhecimento e Intervenção Pedagógica II é composto por 8 componentes curriculares, dentre esses estão mais 2 componentes de estágio de observação. A Escola Como Espaço Reflexivo para Experiências Pedagógicas em Educação Física II (Estágio III):

Analisa e discute a partir da observação do espaço escolar as ações desenvolvidas e elabora uma proposta pedagógica que será aplicada no sétimo e oitavo semestre, tomando como base os referenciais teóricos e práticos vivenciados ao longo do curso. (UNEB, 2005).

E Investigação e Reflexão Sobre Ações Pedagógicas na Educação Física Não Formal II (Estágio IV):

Analisar e discutir a partir da observação de ações desenvolvidas em espaços não escolares, tais como: clubes, academias, escolinhas de esportes, entidades sociais, ONGS, etc., visando a elaboração e aplicação de uma proposta pedagógica no sétimo e oitavo semestre, tomando como base os referenciais teóricos e práticos vivenciados ao longo do curso. (UNEB, 2005).

Também são estágios de observações nos espaços onde futuramente poderão atuar, onde se deveriam incluir espaços do campo. Nas observações, tanto formal ou não-formal, o campo não é oferecido ou estimulado como alternativas para observação e futura intervenção, o que dificulta a procura dos estudantes para desenvolver práticas educativas no campo, como experiência de estágio, por exemplo. Às vezes, por falta de estímulo/curiosidade, não deixando de levar em consideração a falta de transporte e infraestrutura na UNEB para que os alunos tenham mobilidade, deixando de vivenciar as áreas formais/escolares, quanto as não formais/não escolares.

7º Bloco – Eixo Temático
Articulador: Atuação Profissional e Conhecimento Científico I, composto por 6 componentes curriculares, dentre esses estão Trabalho, Cultura, Tecnologia e

Educação Física, cuja ementa é apresentada a seguir:

O desenvolvimento histórico da tecnologia como produção sócio-cultural. Globalização e meio técnico-científico informacional. Impactos sociais, culturais e educacionais das novas tecnologias. Os novos sistemas de signos na mediação dos processos ensino-aprendizagem. As relações entre sujeito-aprendiz e os sistemas de signos em situações de ensino. As novas percepções de tempo e espaço e os novos territórios e formas de ensino e da aprendizagem. Automação, inteligência artificial e pensamento humano. Críticas à racionalidade tecnológica e respostas sociais e educacionais. (UNEB, 2005).

Poderia trazer na sua ementa as tecnologias que vem sendo e podem ser utilizadas para o ensino na Educação do Campo, já que muitas vezes a zona rural fica sem aproximação com o que vem acontecendo nos grandes centros. Alguns tipos de tecnologias podem aproximar e trazer o conhecimento para o campo. O componente Papel do Profissional de Educação Física nas Ações Administrativas, diz em sua ementa:

Estudo crítico sobre princípios organizacionais aplicados à Educação Física e Desportos; sistema desportivo brasileiro e sua legislação, política nacional de Educação Física e desportos e seus planos setoriais; elementos envolvidos na organização e desenvolvimento de eventos esportivos. Fases e funções da organização. (UNEB, 2005).

Poderíamos incluir na ementa criação e aplicação de projetos sociais para o Campo. Trabalho de Conclusão do Curso I, com a ementa “Definição do tema de pesquisa visando a elaboração da monografia final; identificação, localização e prospecção das fontes, levantamento bibliográfico e elaboração do projeto”.

Também está incluso neste bloco, definição do tema de pesquisa visando a elaboração da monografia final; identificação, localização e prospecção das fontes, levantamento bibliográfico e elaboração do projeto. Estão incluídos estágios de intervenção. Desenvolvimento de Ações Pedagógicas na Educação Física Formal I (Estágio V). Ementa:

Desenvolve proposta pedagógica relacionada com a Educação Física no espaço da educação básica. Aproximação do aluno com o trabalho docente na área da Educação Física Escolar sob orientação e supervisão do professor, compreendendo a elaboração de planejamentos didáticos, realização de aulas e discussão dos resultados do trabalho. (UNEB, 2005).

E Desenvolvimento de Ações Pedagógicas na Educação Física Não Formal I (Estágio VI):

Desenvolve proposta pedagógica relacionada com a Educação Física no espaço não escolar. Aproximação do aluno com o trabalho docente na área da Educação Física não escolar, tais como: clubes, academias, escolinhas de esportes, entidades

sociais, ONGS etc., sob orientação e supervisão do professor, compreendendo a elaboração de planejamentos didáticos, realização de aulas e discussão dos resultados do trabalho. (UNEB, 2005).

8º Bloco – Eixo Temático Articulador: Atuação Profissional e Conhecimento Científico II, é composto por 4 componentes curriculares, dentre esses mais dois estágios. Desenvolvimento de Ações Pedagógicas na Educação Física Formal II (Estágio VII):

Desenvolve proposta pedagógica relacionada com a Educação Física no espaço da educação básica. Aproximação do aluno com o trabalho docente na área da Educação Física Escolar sob orientação e supervisão do professor, compreendendo a elaboração de planejamentos didáticos, realização de aulas e discussão dos resultados do trabalho. (UNEB, 2005).

E Desenvolvimento de Ações Pedagógicas na Educação Física Não Formal II (Estágio VIII):

Desenvolve proposta pedagógica relacionada com a Educação Física no espaço não escolar. Aproximação do aluno com o trabalho docente na área da Educação Física não escolar, tais como: clubes, academias, escolinhas de esportes, entidades sociais, ONG, etc., sob orientação e supervisão do professor, compreendendo a elaboração de planejamentos didáticos, realização de aulas e discussão dos resultados do trabalho. (UNEB, 2005).

Além de Pesquisa e Intervenção em Educação Física IV com a ementa “Organização de atividades interdisciplinares visando à avaliação final das ações de pesquisa e estágio”. (UNEB, 2005) e Trabalho de Conclusão do Curso II, “Elabora pesquisa, seleciona bibliografia, classificação dos resultados obtidos e apresenta resultado em seminário”. (UNEB, 2005), o que torna este último bloco desgastante.

Nos estágios de intervenção, Desenvolvimento de Ações Pedagógicas na Educação Física Formal (I e II) com carga horária de 40 horas, que tem como objetivo aproximação do aluno com o trabalho docente na área da Educação Física Escolar, deveriam contemplar o campo, já que há espaço formal no campo. Em Desenvolvimento de Ações Pedagógicas na Educação Física Não Formal (I e II) com 40 horas de prática a campo, que tem como objetivo aproximação do aluno com o trabalho docente na área da Educação Física não escolar, tais como: clubes, academias, escolinhas de esportes, entidades sociais, ONGS, etc., poderiam ter aproximações com os movimentos sociais do campo e cidade, ou, desenvolver “estágio de vivência”¹ em assentamentos, comunidades quilombolas e indígenas.

Quando tratamos da formação de professores em uma análise do currículo de formação do Curso de Educação Física do Campus IV, existem muitas lacunas a serem fechadas para uma formação mais sólida e consistente, que atenda tanto a cidade quanto o campo.

A falta de vivências em atividades do campo pode interferir diretamente nesse processo, porque o campo passa a ser desconhecido pela maioria. De certa forma, o problema de deslocamento tanto de alunos como de professores também interfere conseqüentemente no possível acompanhamento dos professores nesses estágios, dificultando ainda mais a futura intervenção para estas comunidades. Também, faltam campos para a atuação, visto que as associações e movimentos sociais da região não têm tanta atuação, o que dificulta a procura e elaboração de projetos para atuação.

Nos componentes curriculares de Pesquisa e Intervenção em Educação Física (I, II, III, IV) que têm como principais objetivos da avaliação e discussão do processo de produção do conhecimento em Educação Física e analisa as nuances do trabalho pedagógico dessa área formal e não formal, também, não trazem aproximações com a discussão sobre educação do campo, no sentido mais geral.

A dificuldade ou a falta de interesse em pesquisar a Educação do Campo pode estar diretamente ligada à falta de conhecimento dos docentes, falta de estímulo pela própria instituição, ou seja, a falta de motivação durante o percurso do curso torna difícil o acesso pelo estudante a determinados conhecimentos. Se formos analisar as pesquisas sobre o conteúdo Lazer, são bem mais desenvolvidas para a cidade do que para o campo. O que deixa o campo com uma lacuna enorme, necessitando, portanto, de mais estudos e uma melhor compreensão da realidade.

O Campo sempre se manteve sustentável para si e para sustentar a cidade. A migração de volta está ocorrendo. Contudo, temos que dar suporte para esses cidadãos no que diz respeito ao conhecimento à educação, saúde e lazer de qualidade. A atuação nele vem sendo reconhecida e procurada cada dia mais. A falta de pesquisas na área, também pode estar relacionada a falta de vontade política, por ser algo que contraria a ordem, que ainda vem se estruturando e já traz no seu bojo inúmeras polêmicas. A educação do campo também não é área “campo” neutro.

Podemos observar também que ainda não possuímos um elo com o tripé ensino, pesquisa e extensão que funcione realmente. Nos grupos de pesquisa do

curso até então, não incluíram em seus estudos o conhecimento da Educação do Campo. Se existisse, poderia ajudar na aproximação e auxílio no que carece no currículo, proporcionando possibilidades no trato do conhecimento científico para com a Educação do Campo. Projetos relacionados ao lazer também estão deixando a desejar, até mesmo voltados para a cidade.

Ao analisarmos o fluxograma é notória a carência de atenção para o conteúdo lazer, esportes, jogos e cultura do campo. No geral, existe uma série de problemas curriculares no processo da formação de professores de Educação Física, dos quais aponta Taffarel (2006):

Problemas teóricos, no campo do conhecimento que ainda sofre influência de outras áreas; problemas epistemológicos, evidentes da produção do conhecimento; problemas de financiamento público, decorrentes dos ajustes estruturais que desresponsabilizam o Estado; problemas de oferecimento das condições de funcionamento dos cursos, como infraestrutura inexistente ou insuficiente; problemas curriculares, como inconsistente base teórica; problemas políticos, como a perda da autonomia universitária com a ingerência nos rumos que deve ter a formação pela forte anuência, por um lado, do poder executivo e legislativo nas universidades e faculdades, através de medidas legais que vão desde a definição de diretrizes até as questões de orçamento para a educação superior, contratação de pessoal, programas e projetos que interessam

ao governo... (Taffarel, et al., 2006, p. 154-155).

A reformulação curricular do curso é algo quem vem sendo discutida diariamente, e a busca pela a melhor forma de fazê-lo traz as contradições, tensões e os limites. As discussões tentam trabalhar com o par aparência/essência para que o currículo ofereça uma formação consistente, com sólida base científica e que contemple a relação campo-cidade, não como dualidade. Consideramos para isso, ao situarmos em uma cidade do interior da Bahia, no nordeste do Brasil, aonde a maioria dos estudantes que ingressa na universidade é de cidades menores que Jacobina ou de Distritos e Povoados. Assim, estes sujeitos históricos poderão, quando formados, retornar às suas localidades, intervindo de forma consciente na realidade da sua região.

Segundo o Coletivo de Autores (1992) o currículo deve ser capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares, tendo como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória. Canen e Oliveira (2002), ao tratar do currículo, afirmam que:

Apresenta de um lado, a necessidade de promovermos a equidade

educacional, valorizando as culturas dos alunos e colaborando para a superação do fracasso escolar. Por outro, a quebra de preconceitos contra aqueles percebidos como “diferentes”, de modo que se formem futuras gerações nos valores de respeito e apreciação à pluralidade cultural, e de desafio a discursos preconceituosos que constroem as diferenças. (Canen & Oliveira, 2002, p. 62)

Os grandes centros possuem a grande maioria dos graduados no ensino superior, devido à falta de preocupação com o desenvolvimento do campo. Após a promulgação das Diretrizes CNE/CP 1/2002 e CNE/CES 4/2007, as instituições de Ensino Superior têm que implantar projetos políticos pedagógicos próprios. Mas, o curso de Educação Física da UNEB/DCH IV ainda não possui, mas, sim um documento norteador.

Popkewitz (1997) diz que, ao se propor outras formas de se pensar a formação docente, automaticamente estar-se-á propondo mudanças nessa formação, não havendo uma ligação linear entre o que se propõe e as mudanças evidentemente ocorridas. A palavra reforma para o autor “... não possui um significado ou definição essencial. Nem tampouco significa progresso ...”. (Popkewitz, 1997, p. 12). A ideia que o autor traz é que as reformas estão direcionadas para uma melhoria na eficiência das formas de ensino que predominam, tornando as formas de

regulação social menos aparentes. Nesse sentido, elas se relacionam com o poder, na medida em que o mesmo passa a ser exercido sem atos de repressão ou violência, mas, por meio da construção de uma identidade social. Mendes e Prudente (2011) refletem que:

Portanto, considerando que as diretrizes e o projeto pedagógico irão, atualmente, nortear o currículo, sem dúvida vemos a necessidade de mais pesquisas que abordem essas discussões, principalmente levando em conta as recentes alterações provocadas por essas novas exigências legais e o impacto da fragmentação do curso de Educação Física em duas modalidades, com formações específicas – licenciatura e bacharelado. Concluímos que os processos de reestruturação curricular nos cursos de Educação Física não ocorreram sem lutas e embates. Pelo contrário. Foram significativos momentos de disputas políticas que vão além do senso comum, mas não escapam de visões do senso comum. (Mendes & Prudente, 2011, p. 82)

Freitas (1987) defende que o projeto histórico aponta para a necessidade da elaboração de uma teoria pedagógica que explicita seu projeto social, sendo definida como a que trata do “pedagógico-didático”, dos princípios que orientam o processo pedagógico:

... enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para a sua consecução. Implica uma ‘cosmovisão’, mas é mais que isso. É

concreto, está amarrado às condições existentes e, a partir delas, postula fins e meios. Diferentes análises das condições presentes, diferentes fins e meios geram projetos históricos diversos. (Freitas, 1987, p. 123).

É necessário compreendermos e valorizarmos os processos históricos que levaram ao que chegamos hoje, e com eles adicionar aos que temos no presente. Temos que cultivar a cultura de acesso/permanência no campo, mas, com qualidade. Existe um grande campo de atuação e trabalho disponível e necessitado no campo de profissionais, que estejam engajados nessa militância para se unir com os movimentos sociais, dando saltos significativos para a educação em geral e para a educação do campo, em específico. Ao apontarmos a necessidade da reestruturação curricular, pensamos em um currículo que tenha como projeto a formação omnilateral, que é a:

Chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. (Manacorda, 2007, p. 89).

Foi verificado que a Educação Física está materializada em diferentes práticas, em diversos contextos institucionais,

profissionais, acadêmicos, podendo, portanto, ser também identificada por variados objetos de conhecimento, que se apresentam como campos em disputa. Nesse sentido, vem se estabelecendo uma fragmentação do próprio campo de atuação. Isto se reflete no debate entre Licenciatura e Bacharelado, aspecto que, em última instância, diferencia o espaço de intervenção do professor a partir, unicamente, das possibilidades do mercado de trabalho. Porém, essa divisão pode anular determinados princípios ligados à ideia defendida hoje de que é a formação unificada, defendida pelo MEEF – Movimento Estudantil de Educação Física, na qual o profissional deve ter uma sólida e consistente formação para atuar de forma qualificada em quaisquer espaços de trabalho. Sendo assim, contempla o campo e cidade.

Ao juntarmos todas essas peças, encontraremos uma melhor formação de nossos profissionais e mais qualificados tanto para cidade quanto para o campo. A Educação do Campo com sua proposta inovadora tem mostrado sua contribuição, mesmo que existam limites e polêmicas. Essas experiências devem se expandir para outras regiões do país. O que precisamos é de uma educação igualitária que atenda às necessidades de todos, que se adeque às noções de identidade e territorialidade no

contexto da luta de classes, por exemplo, para que as gerações preservem o que existe em sua comunidade e, ao mesmo tempo, que seja um auxílio para transformações conscientes no decurso do seu desenvolvimento.

Quanto ao lazer, foi observado o quanto estamos perdendo cada vez mais ou deixando de exigir o que é nosso por direito. Quando tratamos do campo, o quadro agrava ainda mais o compromisso com campo. Os moradores das localidades em seu tempo livre do trabalho ficam sem ter grandes opções para o aproveitamento deste tempo, ficando limitados e reduzindo cada vez mais este tempo.

Mesmo com todas essas limitações, o lazer está presente no campo, mas, precisando de melhores e maiores investimentos. Os principais responsáveis por estas práticas são os próprios moradores do campo, são eles que juntos conseguem fortalecer e manter vivas as práticas de cultura corporal do campo.

Conclusão

Este estudo propôs analisar como vem sendo feita a formação dos professores de Educação Física para atuarem no campo. Nos resultados observamos que a formação não está oportunizando e vivenciando a Educação do Campo e, tampouco, o Lazer para o

campo e cidade. Observamos também a pouca produção deste conteúdo no Curso de Educação Física da UNEB/Campus IV. Talvez, por falta de conhecimento ou interesse dos docentes sobre o assunto, por falta de estrutura da instituição ou, ainda, pelo engessamento do currículo.

Observamos o quanto há necessidade de cobrarmos a inserção da Educação do Campo em todos os níveis da educação, como fazem os movimentos sociais, com lutas por igualdade de terra, de educação, de trabalho e lazer, sendo o MST o principal expoente de luta.

As práticas de lazer tanto na cidade quanto no campo estão sendo tomadas pela lógica capitalista, tornando-se um mercado e não o direito a ser cobrado pela classe trabalhadora. Conferido como uma das produções do capitalismo imperativo, o lazer recebe uma forte tendência deste dentro das produções. Porém, embora influenciados diretamente, percebemos que essa interferência não é absoluta, pois, muitas culturas ainda preservam seus costumes, tradições e identidades expressas através das manifestações culturais e da cultura corporal do lazer, como podemos identificar no campo, onde isto está mais presente e em maior evidência.

Quanto ao currículo de formação de professores de Educação Física da UNEB Campus IV, verificamos que existem

lacunas no ementário que podem ser repensadas para que se possa inserir conhecimentos e vivências da Educação do Campo, para maior aproximação dos alunos e, com isso, aumentar o número de produções relacionadas à Educação do Campo.

Observamos nas análises dos dados que a sólida e consistente formação de professores de Educação Física para cidade deverá ter bases científicas embasadas na realidade, considerando a luta de classes, com foco na identidade e territorialidade, por exemplo. Apontamos que a dualidade cidade-campo é falsa e que sustenta o modo de produção capitalista, ou seja, essa fragmentação é um dos sustentáculos do sistema hegemônico.

Por fim, espera-se que este trabalho contribua para estabelecer diálogos entre a formação de professores Educação Física e a Educação do Campo, tendo como conteúdo específico o estudo do Lazer, compreendendo as especificidades da população do campo.

Pretende-se, a partir de outras produções, continuar a pesquisa, buscando cada vez mais aprimorar a potencialidade da temática, bem como seu grau de relevância.

Referências

- Almeira, R. A. & Paulino, E. T. (2000). Fundamentos teóricos para o entendimento da questão agrária: breves considerações. *Revista Geografia*, 9(2), 113-127.
- Arroyo, M. G. (1992). Escola, Cidadania e Participação no Campo. *Em Aberto*. (9).
- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Brandão, C. R. (1999). *O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural*. Porto Alegre: Sulina.
- Campanhola, C., & Silva, J. G. (2002). O lazer e o novo rural. In Bruhns, H. T., & Guitierrez, G. L. (Orgs.). *Enfoques Contemporâneos do lúdico: III ciclo de debates e lazer e motricidade*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Coletivo de Autores. (1992). *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez.
- Conselho Nacional de Educação. (2002). *Parecer nº 0138, de 3 de abril de 2002 (2002, 3 de abril). Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física*. Brasília: Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação.
- D'Agostini, A., & Vendramini, C. R. (2014). Educação do Campo ou Educação da classe trabalhadora? A perspectiva do empresariado, do Estado e dos movimentos sociais organizados. *Revista Reflexão e Ação*, 22(2), 299-322, <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>
- Diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo*. (2002). Resolução 001/02. Brasília: CNE/MEC.
- Dumazedier, J. (2001). *Lazer e cultura popular*. São Paulo: Perspectiva.
- Elias, N., & Dunning, E. (1992). *A busca da excitação*. Lisboa: Memória e Sociedade.
- Freitas, L. C. (1987). Projeto histórico, ciência pedagógica e “didática”. *Educação e Sociedade*, São Paulo: Cortez, ano IX, (27).
- Gamboa, S. A. S. (2010). A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In Fazenda, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Godbey, G. (1990). *Leisure in your life: an exploration*. Pennsylvania: Venture Publishing.
- Gomes, C. L. (Org.). (2004). *Dicionário crítico do lazer*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- IBGE. (2009). *Censo Agropecuário 2006 – Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação*. Rio de Janeiro: IBGE.
- Manacorda, M. A. (2007). *Marx e a pedagogia moderna*. Tradução Newton Ramosde-Oliveria. Campinas, São Paulo: Alínea.
- Marcellino, N. C (1990). *Pedagogia da animação*. Campinas: Papyrus.
- Martins, F. J. (2009). *Educação do Campo: processo de ocupação social e escolar*. Congr. Intern. Pedagogia Social Mar.
- Marx, K., & Engels, F. (1984). *A ideologia alemã*. São Paulo: Moraes.
- Mendes, C. L.; Prudente, L. G. (2011). O currículo de formação dos cursos de educação. *Form. Doc.*, 3(5), 70-84.

Mello, E. L. (2008). *Reflexão Sobre Agricultura Familiar e Educação*. Trabalho Final apresentado para o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, em convênio com a Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

Mészáros, I. (2002). *Para Além do Capital: rumo a uma teoria da transição*. Campinas: Boitempo/Unicamp.

Minayo, M. C. S. (Org.). (2001). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petropolis: Vozes.

Pereira, J. B. J. J. & Francioli, F. A. S. (2011). Materialismo Histórico Dialético: Contribuições para a teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. *História, Trabalho e Educação*, 3(2).

Popkewitz, T. S. (1997). *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Tradução: Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas.

Resolução CNE/CP nº 02, de 19 de fevereiro de 2002 (2002). *Institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior*. Brasília: Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação.

Resolução 04/2009 CNE/CES , de 6 de abril de 2009 (2009). *Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial*. Brasília: Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação.

Santos, M. (2004). *O espaço dividido: os dois circuitos da economia urbana dos países subdesenvolvidos*. São Paulo: Edusp.

Soares, E. (2005). *Bases para uma política pública de educação do campo*, Mimeo.

Taffarel, C. N. Z. (2005). Lazer e projeto histórico. *Impulso*, 16(39), 91-106.

Taffarel, C. N. Z., Lacks, S., Carvalho, M. S., Casagrande, N., D’Agostini, A., & Santos Júnior, C. L. (2006). Formação de Professores de Educação Física para a Cidade e o Campo. *Rascunho Digital*.

Taffarel, C. N. Z., Santos Júnior, C. L., Colavolpe, C. R. (Orgs.). (2009). *Trabalho Pedagógico e Formação de Professores/Militantes Culturais: Construindo Políticas Públicas para a Educação Física, Esporte e Lazer*. Salvador: EDUFBA.

Taffarel, C. N. Z., Santos Júnior, C. L., D’Agostini, A., Colavolpe, C. R., Santos, J. B., Titton, M., Oliveira, M. L., & Tranzilo, P. R. (2009). Mutirões e Círculos Populares de Educação, cultura, esporte e lazer no campo. In Taffarel, C., Santos Júnior, C., & Colavolpe, C. (Orgs.). *Trabalho Pedagógico e Formação de Professores/Militantes Culturais: Construindo Políticas Públicas para a Educação Física, Esporte e Lazer*. Salvador: EDUFBA.

UNEB. (2005). *Ementário do Curso de Licenciatura em Educação Física*. Departamento de Ciências Humanas - Campus IV, Jacobina.

ⁱ Atividades já desenvolvidas pelos cursos de Educação Física da UFPR e UFBA, por exemplo.

Recebido em: 03/07/2016

Aprovado em: 28/07/2016

Publicado em: 13/12/2016

**Como citar este artigo / How to cite this article /
Como citar este artículo:**

APA:

Santos, C. C., & Cruz, A. C. S. (2016). O conhecimento sobre o lazer no curso de Licenciatura em Educação Física da UNEB campus/DCH IV e a especificidade da Educação do Campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 1(2), 318-343.

ABNT:

SANTOS, C. C.; CRUZ, A. C. S. O conhecimento sobre o lazer no curso de Licenciatura em Educação Física da UNEB campus/DCH IV e a especificidade da Educação do Campo. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 1, n. 2, p. 318-343, 2016.

Escola do campo: uma visão dos jovens sobre as aulas de Biologia de uma comunidade rural no município de Cunha/SP

Juliana Souza de Oliveira¹, Tatiana Souza de Camargo², Ramofly Bicalho dos Santos³

¹Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ. Instituto de Biologia. Rodovia BR 465, Km 07, Seropédica, Rio de Janeiro - RJ. Brasil. juoliveirabio93@gmail.com. ²Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ. ³Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ.

RESUMO. O objetivo deste trabalho é buscar compreender, através do olhar dos jovens filhos de agricultores familiares agroecológicos, as relações (in)existentes entre as aulas de Biologia de escolas localizadas em zona rural do município de Cunha/SP e os assuntos cotidianos dos alunos e suas famílias. Para isso, utilizamos entrevistas orais semiestruturadas, onde os entrevistados, dois jovens do ensino médio e um do nono ano do ensino fundamental, responderam a perguntas guias e também contam um pouco do dia-a-dia na escola, principalmente nas aulas de Biologia. A fim de entender o contexto em que esses alunos estão inseridos, dois familiares também foram entrevistados, motivados a falar a respeito de seu trabalho e o cotidiano junto a seus filhos. Os pais fazem parte de um grupo de agricultores agroecológicos que ganharam força em Cunha, graças a iniciativa da OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público) SerrAcima com a parceria da Petrobrás. Com os dados coletados das entrevistas pudemos observar que, apesar do estudante do campo vivenciar muito de perto a produção orgânica de alimentos, através do dia-a-dia com os seus pais, eles ainda têm dificuldades de enxergar oportunidades de crescimento profissional no campo e estas questões aparentam ter pouco espaço de debate em sala de aula. Essas análises corroboram a nossa percepção da importância política do desenvolvimento de ações em Educação do Campo, que busquem, ao mesmo tempo, valorizar o mundo rural como espaço de vida e que promovam o desenvolvimento sustentável nesses espaços, como uma forma estratégica de enfrentar a progressiva migração dos jovens para atividades externas à agricultura.

Palavras-chave: Saberes do Campo, Escolas do Campo, Agroecologia, Cunha.

School Rural: a vision of young people about the Biology of a rural community in the municipality of Cunha/SP

ABSTRACT. The objective of this study is to see through the eyes of young people the biology classes in schools located in rural municipality of Cunha / SP and how they relate to the everyday concerns of students, children of agroecological farmers; using oral interviews where respondents, two young high school and ninth grade of elementary, answered questions and guides also have some of the day-to-day at school mainly in biology classes. In order to understand the context in which these students are inserted, two family members were also interviewed about their work and daily life with his children. Parents are part of a group of agroecological farmers gained strength in Cunha thanks to the initiative of OSCIP (civil society organization of public interest) SerrAcima a partnership with Petrobrás. With the data collected from interviews I observed that although the student rural experience, through their parents, as organic farmers still have difficulties to see professional growth opportunities in the rural and these issues seem to have no time to classroom debate. These analyzes confirm our perception of the political importance of developing actions in the Countryside Education, seeking at the same time enhance the rural world as a living space and to promote sustainable development in these areas, as a strategic way to face progressive migration of young people to outdoor activities to agriculture.

Keywords: Knowledge of the Countryside, Countryside Schools, Agroecology, Cunha.

Escuelas de campo: una visión de los jóvenes sobre la Biología de una comunidad rural en el municipio de Cunha/SP

RESUMEN. El objetivo de este estudio es ver a través de los ojos de los jóvenes de las clases de biología en escuelas del municipio rural de Cunha / SP y cómo se relacionan con las preocupaciones cotidianas de los estudiantes, hijos de agricultores agroecológicos; a través de entrevistas orales donde los encuestados, dos jóvenes de secundaria y noveno grado de básica, respondieron preguntas y guías también tienen algunas de las del día a día en la escuela, principalmente en las clases de biología. Con el fin de comprender el contexto en el que se insertan estos estudiantes, dos miembros de la familia también fueron entrevistados acerca de su trabajo y la vida diaria con sus hijos. Los padres son parte de un grupo de agricultores agroecológicos ganaron fuerza en Cunha gracias a la iniciativa de OSCIP (organización de la sociedad civil de interés público) SerrAcima una asociación con Petrobrás. Con los datos obtenidos de entrevistas que observaron que, si bien el estudiante la experiencia de campo, a través de sus padres, ya que los agricultores orgánicos siguen teniendo dificultades para ver las oportunidades de crecimiento profesional en el campo y estos temas parecen tener poco espacio para el debate en el aula. Estos análisis confirman nuestra percepción de la importancia política de las acciones de desarrollo en el campo de la educación, buscando al mismo tiempo mejorar el mundo rural como un espacio de vida y promover el desarrollo sostenible en estas áreas, como una forma estratégica para hacer frente progresiva la migración de los jóvenes a las actividades al aire libre a la agricultura.

Palabras-clave: El Conocimiento de Campo, Las Escuelas de Campo, Agroecología, Cunha.

Introdução

O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar e estudar com dignidade de quem tem seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem, como afirma a professora Maria de Nazareth Baudel Wanderley (2008), o campo:

...é um espaço de vida, isto é, um lugar onde se vive, onde tem gente! No Brasil, cerca de 30 milhões de pessoas vivem no meio rural. É um lugar de onde se vê o mundo e de onde se vive o mundo... não é algo a ser superado pela urbanização, mas é uma qualidade que decorre da sua dupla face ambiental e social. Sua qualidade está associada à importância da natureza no espaço rural e às formas de vida social nele predominantes, fundadas nos laços de proximidade e na sua capacidade de integração. Como tal, é uma qualidade que interessa não só a seus habitantes, mas ao conjunto da sociedade, devendo ser preservada e positivamente valorizada. (p. 2).

Este é o espaço e território de camponeses e quilombolas; o campo tem florestas onde vivem as diversas nações indígenas; o campo, sobretudo, é lugar de educação. Devemos ter o entendimento a respeito da diferença entre educação do campo e educação rural, além da educação da cidade, tal como posta no debate

acadêmico e político na atualidade. O termo “campo” é resultado de uma nomenclatura proclamada pelos movimentos sociais e deve ser adotada pelas instâncias governamentais e suas políticas públicas educacionais, mesmo quando ainda relutantemente pronunciada em alguns universos acadêmicos de estudos rurais (Arroyo & Fernandes, 1999).

Enquanto o termo rural é carregado de anos de negligência e preconceito sobre o residente do campo, embora ainda existam aqueles que se refiram para denominar exemplo de atraso frente aos avanços tecnológicos advindos da revolução industrial, o crescimento da cidade e das demandas de trabalho especializado, a educação que se fazia na cidade era para suprir as demandas do novo sistema. Rural carrega certo desvalho do significado que o campo tem para seus protagonistas e para aqueles que dele dependem, ou seja, todos. Confirma Souza (2008) que na trajetória da educação no meio rural, em estudo realizado, mostra que o homem do campo foi concebido como exemplo do atraso, e a política educacional se organizava em conformidade com os interesses capitalistas predominantes em cada conjuntura.

A Constituição Federal de 1934 foi a primeira a mencionar o homem do campo, destinando recursos para a educação rural, atribuindo à União a responsabilidade pelo financiamento do ensino nessas áreas. Observa-se que no texto constitucional de 1934 a educação rural está contemplada no artigo 121, parágrafo 4º:

O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial em que se atenderá, quanto possível, ao disposto nesse artigo. Procurar-se-á fixar o homem ao campo, cuidar de sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas.

O artigo 156, por sua vez, “para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das quotas destinadas a educação no respectivo orçamento anual”. A educação para o meio rural ganha atenção dos olhos capitalistas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 (Lei nº 4.024/61), como uma maneira de evitar uma explosão de problemas sociais nas cidades, um mecanismo para conter o enorme fluxo migratório do campo para os grandes centros urbanos, estimulando o crescimento dos cinturões de pobreza hoje existentes nas grandes cidades, e manter o trabalhador no campo. Essa linha de pensamento, afirma Jesus (2008):

...denomina de *ruralismo pedagógico*, não havia nenhuma preocupação com as necessidades dos sujeitos do campo, somente a preocupação salvacionista dos patronos, a qual consistia em transformar crianças indígenas em “cidadãos” prestimosos, unindo para isso educação e trabalho, atendendo aos interesses das elites. (p. 19).

O modelo educativo ainda comumente utilizado no campo é baseado num modelo advindo dos centros urbanos; ainda é recente o entendimento de que o campo não poderia ter o mesmo modelo e foco de ensino que a cidade, afinal, são realidades e contextos diferentes. A educação do campo é feita com a participação dos seus elementos protagonistas e não a educação no campo (rural), que remete a ideia de passividade, qual os sujeitos são considerados desprovidos de qualquer conhecimento o qual este deveria ser inserido. Diz Santos (2007):

A superação da educação rural vista apenas como uma formação mercadológica e a recente concepção de educação do campo foram constituídas por uma longa trajetória de lutas e discussões no interior dos movimentos sociais, das entidades, representações civis, sociais e dos sujeitos do campo. (p. 2).

Nos anos 60 em plena ditadura militar, em resistência à sua repressão, e mais efetivamente a partir de meados da década de 1980, as organizações da sociedade civil, especialmente as ligadas à

educação popular, incluíram a educação do campo na pauta dos temas estratégicos para a redemocratização do país. A ideia era reivindicar e simultaneamente construir um modelo de educação sintonizado com as particularidades culturais, os direitos sociais e as necessidades próprias à vida dos camponeses.

A Constituição de 1988 é um marco para a educação brasileira, porque motivou uma ampla movimentação da sociedade em torno da garantia dos direitos sociais e políticos, dentre eles o acesso de todos os brasileiros à educação escolar como uma premissa básica da democracia. Ao afirmar que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (Art. 208), ergueu os pilares jurídicos sobre os quais viria a ser edificada uma legislação educacional capaz de sustentar o cumprimento desse direito pelo Estado brasileiro. A educação escolar do campo passa a ser abordada como segmento específico, cheia de implicações sociais e pedagógicas próprias (Brasil, 1988).

Em 1998, foi instituído o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (Pronea) junto ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA). Este programa representa uma parceria estratégica entre Governo Federal, instituições de ensino superior e

movimentos sociais do campo, para elevação de escolaridade de jovens e adultos em áreas de reforma agrária e formação de professores para as escolas localizadas em assentamentos.

Foi criada em 2004 a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), à qual está vinculada a Coordenação-Geral de Educação do Campo. Significa a inclusão na estrutura estatal federal de uma instância responsável, especificamente, pelo atendimento dessa demanda a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) estabelece uma base comum a todas as regiões do país, a ser complementada pelos sistemas federal, estaduais e municipais de ensino e determina a adequação da educação e do calendário escolar às peculiaridades da vida rural e de cada região. Estabelece em seu artigo 28:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, no inciso: I - conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo a 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 Educação do Campo vem sendo feita a fim de atender essas especificidades e oferecer uma educação de qualidade, como apontada no caderno da SECADI (2007): "... adequada ao modo de viver, pensar e produzir das populações identificadas com o campo-agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, seringueiros". (p. 9). E esta é a educação que está comprometida com os valores e necessidades dos camponeses, que entende os processos educativos na diversidade de dimensões que os constituem como processos sociais, políticos e culturais formadores do ser humano e da própria sociedade. (Arroyo, Caldart & Molina, 2004).

Segundo Arroyo (2004) o processo da educação do campo envolve todo o sentido do trabalho das lutas sociais e culturais dos camponeses na sua diversidade enquanto trabalhadores desse meio. Bicalho (2011) relata sobre a importância na participação da construção de uma consciência das responsabilidades de e para com os indivíduos envolvidos na educação do campo.

Afirma Souza (2008) em seu trabalho, que as Escolas-Família Agrícolas (EFAs), experiências desenvolvidas por

Paulo Freire e as Casas Familiares Rurais (CFRs) que ocorreram em Alagoas e Pernambuco, tendo se estendido para a região Sul do Brasil, entre 1989 e 1990 (Andrade & Di Pierro, 2004). Tiveram como sujeitos centrais os filhos dos pequenos produtores e utilizam-se da Pedagogia da Alternância, caracterizada por um projeto pedagógico que reúne atividades escolares e outras planejadas para desenvolvimento na propriedade de origem do aluno. Essa proposta pedagógica é executada a partir da divisão sistemática do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente familiar. Esse modelo tem sido estudado e elogiado por grandes educadores brasileiros e é apontado pelos movimentos sociais como uma das alternativas promissoras para uma Educação do Campo com qualidade.

Com a iniciativa da SECADI/MEC e da Secretaria de Educação Superior - SESU, o objetivo é apoiar programas integrados de licenciaturas que proponham alternativas de organização do trabalho escolar e pedagógico e viabilize a expansão da educação básica para o campo, com a qualidade exigida pela dinâmica social e pela necessidade de se reverter a histórica desigualdade que sofrem os povos do campo.

Mesmo diante de avanços consideráveis para o fortalecimento da

concepção de educação do campo, podemos constatar que a educação rural ainda é uma realidade. Permanece a serviço do agronegócio, do latifúndio, do agrotóxico, dos transgênicos e da exportação. Sua prioridade é o fortalecimento da mecanização e a inserção do controle químico das culturas em detrimento das condições de vida do homem e da mulher no campo (Martins, 2009).

A formação do indivíduo do campo na sua integralidade vai além da necessidade de ensino adequado, mas, de uma educação que integre a formação pessoal e a formação intelectual, possibilitando a criação de uma identidade individual e coletiva do campo. Para atender a essa demanda, se faz imprescindível que o educador esteja preparado para enfrentar essa realidade no campo e do campo, pois, enfrentar falta de infraestrutura é só o início das demandas deste meio.

O quadro da educação do campo ganha um importante marco com Edital do PRONERA/2009 que estabelece as Licenciaturas em Educação do Campo. As licenciaturas em educação do campo oferecidas por inúmeras universidades públicas espalhadas por esse Brasil, incluindo a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, o curso de Licenciatura do

Campo vem com o objetivo de preparar educadores para corresponder a demandas de uma educação voltada para campo e os assentados da reforma agrária.

Cenário do Campo brasileiro: olhar sobre Cunha / SP

No que diz respeito ao perfil socioeconômico da população rural, os indicadores mostram que é grande a desigualdade existente entre as zonas rural e urbana, e também entre as grandes regiões do Brasil. A paisagem no campo mudou expressivamente a partir da Revolução Verde, onde florestas espessas cheias de vida deram lugar a uma espécie de deserto verde baseado na monocultura e pecuária extensiva. Esta, responde por quase 90% de toda a atividade agropecuária realizada. Por outro lado, os pequenos produtores familiares lutam para ganharem espaço e importância no mercado.

Em cerca de meio século de hegemonia do modelo de desenvolvimento para o campo difundido a partir da Revolução Verde – expansão de monocultivos por grandes empresas agroindustriais, mecanização da produção, intensiva utilização de insumos químicos, incorporação da biotecnologia – ainda são pouco visíveis, do ponto de vista científico,

as implicações para as questões fundiária, ambiental, cultural e de saúde.

De acordo com Miranda (2012), se a produção mundial de grãos por hectare duplicou entre 1950 e 1980, o consumo de fertilizantes químicos saltou de 4 para 150 milhões de toneladas em 60 anos do século XX. Desde 2008, o Brasil ocupa o primeiro lugar no ranking mundial de consumo de agrotóxicos. Enquanto nos últimos dez anos o mercado mundial desse setor cresceu 93% no Brasil, esse crescimento foi de 190%, de acordo com dados divulgados pela ANVISA.

No fim da 1ª Guerra Mundial tiveram algumas iniciativas ao redor do mundo que visavam resgatar os princípios naturais, a exemplo da agricultura natural no Japão, agricultura regenerativa na França e da agricultura biológica nos Estados Unidos. Segundo Altieri (2002), os movimentos tinham princípios semelhantes e passaram a ser conhecidos como agricultura orgânica. Trata-se de uma dinâmica emergente totalmente descentralizada e diversificada, assumindo diferentes denominações e conceitos. Por contrapor-se ao padrão convencional de desenvolvimento agrícola fundamentado no paradigma da Revolução Verde, esse processo inicialmente foi identificado como “agricultura alternativa”. A partir da década de 1990, sobretudo na América

Latina, essa denominação imprecisa foi substituída pela de “Agroecologia”. Definida como a ciência que aplica conceitos e princípios ecológicos.

A Conferência para o Desenvolvimento e o Meio Ambiente, a ECO- 92, no Rio de Janeiro, chegou-se à conclusão de que os padrões de produção e atividades humanas, em geral, notadamente a agrícola, teriam de ser revistas. A partir desta, foram criadas e desenvolvidas novas diretrizes às atividades humanas, reunidas na agenda 21, com o objetivo de alcançarmos um desenvolvimento duradouro e com o menor impacto possível, que passou a ser chamado de desenvolvimento sustentável.

O conceito de agroecologia e agricultura sustentável foi consolidado a partir da Eco 92, porém, hoje o conceito se estende se referindo a um conjunto de princípios e técnicas que visam reduzir a dependência de energia externa e o impacto ambiental da atividade agrícola, produzindo alimentos mais saudáveis e valorizando o homem do campo, sua família, seu trabalho e sua cultura. A agroecologia deve ser compreendida em uma dimensão integral onde as variáveis sociais ocupam um papel muito relevante.

Por outro lado, no Brasil, atendendo a reivindicações da sociedade, com destaque para ações das mulheres do

campo, em 2012 o governo lançou a Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica, no Decreto nº 7.794/2012 PNAPO (cartilha PRONARA Já, 2014). Houve intensa participação da sociedade civil organizada. O passo seguinte foi estabelecer uma comissão formada por membros do governo e da sociedade civil – a Comissão Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (CNAPO).

Com o objetivo de articular medidas concretas que possibilitem a transformação da realidade atual da agricultura brasileira, através da criação de políticas públicas que induzam uma crescente redução no uso de agrotóxicos e a promoção da agricultura de base agroecológica, foi então criado um grupo de trabalho responsável por formular o PRONARA: Programa Nacional de Redução de Agrotóxicos, que foi aprovado em agosto de 2014 e é constituído por 6 etapas ou eixos: Primeiro eixo é o Registro; segundo Controle, Monitoramento e Responsabilização da Cadeia produtiva; terceiro Medidas Econômicas e Financeiras; quarto Desenvolvimento de Alternativas; quinto Informação, Participação e Controle Social; e sexto Formação e Capacitação. (cartilha Pronara Já, 2014).

Em São Paulo os grupos de produtores familiares vêm experimentando

e criando novas formas de transformar e comercializar o que produzem. Para isso, têm-se organizado em diversas formas como grupos informais, associações, cooperativas, para trabalhar coletivamente as etapas da cadeia produtiva. Essas associações também funcionam como uma forma de evitar os atravessadores e, principalmente, possibilitar o contato direto do produtor com o consumidor, gerando maior confiabilidade da origem e qualidade do produto adquirido.

Na cidade de Cunha existe uma organização de agricultores familiares agroecológicos, a GAFAC. Esse grupo foi fundado 2009 em conjunto com a OSCIPⁱ SerrAcima com projeto patrocinado pela Petrobrás, graças a Lei nº 9.790/99 de 2003, também conhecida como lei do Terceiro Setor, possibilitando a parceria do Estado e a Sociedade Civil.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE determina através da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, o valor de 30% do valor repassado a estados, municípios e Distrito Federal pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Deve ser utilizado na compra de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, priorizando-se os

assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e as comunidades quilombolas (Brasil, 2009). Este tem sido um canal de comercialização interessante para os produtos agroecológicos dos agricultores familiares de Cunha, além de constituir um recurso

financeiro complementar, possibilitando o acesso da população local aos alimentos agroecológicos em sua região.

Caracterização local de Cunha



FIGURA 1: Mapa da localização do município de Cunha/SP

Localizada no Alto Paraíba, o município de Cunha ocupa 1410 km² de colinas e montanhas aninhadas entre as serras do Quebra-Cangalha, da Bocaina e do Mar. Limita-se com Ubatuba, São Luiz do Paraitinga, Lagoinha, Guaratinguetá, Lorena, Silveiras, Areias, São José do Barreiro no Estado de São Paulo, e a Paraty no Estado do Rio de Janeiro (Figura 1). A porção paulista da bacia hidrográfica Paraíba do Sul possui 370.239 hectares de vegetação natural remanescente, correspondendo a 26% de sua superfície. Isso representa pouco mais de 34 campos

de futebol. Ainda assim, é uma das bacias que possui os maiores índices de vegetação remanescente e diversidade local.

A cidade de Cunha é a décima primeira em extensão territorial do Estado de São Paulo, com aproximadamente 22 mil habitantes, sendo 45% localizados em zona rural. Os dados sobre o uso do solo rural da Secretaria do Meio Ambiente do Estado (2008) indicam que cerca de 60% da superfície está ocupada por áreas de pastagens; 10% ocupadas com reflorestamentos; e 20 % áreas com vegetação natural. Os 10% restantes estão

ocupados por produção agrícola em Unidades de Produção Agropecuária (UPAs).

Segundo o site "O Portal de Cunha", a história do município é reflexo do próprio processo de invasão do território brasileiro pelos portugueses que buscavam aqui as riquezas para manter o alto padrão de vida da coroa portuguesa. No primeiro momento, por volta de 1500, as terras brasileiras foram divididas em Capitânicas. Em 1597, é datado o primeiro contato de expedições portuguesas com essa região. As expedições foram enviadas para desbravar o território com o objetivo de chegar ao interior do continente (Minas Gerais) e encontrar as minas para a extração do ouro. Para isso, utilizaram as rotas traçadas pelos índios Tamoios, ocupantes históricos desta região. Estes caminhos foram denominados "Trilhas dos Guaianás", "Trilha Velha" e, em seguida, "Caminho do Ouro".

Com o fim do ciclo do ouro e pedras preciosas, por volta de 1800, foi inserida a cultura da cana-de-açúcar, modificando, em parte, a estrutura econômica da região. Cunha possuía no ano de 1798 sete engenhos com uma razoável produção de cana-de-açúcar. Mas, fortaleceu-se, de fato, como principal produtor de gêneros de primeira necessidade que abasteciam as fazendas de café que entraram em ascensão

no médio Vale do Paraíba, após o ciclo do ouro.

Em 1932, Cunha foi palco da Revolução Constitucionalista, quando um batalhão da marinha composto por quatrocentos praças subiu a Serra do Mar com a intenção de chegar à São Paulo, via Vale do Paraíba. Durante três meses, houve intensos combates e, foi dentro deste período, que a cidade conheceu o seu grande herói e mártir, o lavrador Paulo Virgínio, morto por não revelar o local e a posição das tropas paulistas. Foi construído nas margens da estrada que liga Cunha a Paraty um monumento em homenagem a este ilustre cidadão, passando a estrada Cunha-Paraty a ser denominada Rodovia Paulo Virgínio.

No ano de 1945 a prefeitura da cidade de Cunha protocolou junto ao governo do Estado, um pedido de transformação do município em Estância Climática, promulgada pelo governador de São Paulo na época, de acordo com a Lei nº 182, convertendo a cidade de Cunha em Estância Climática. No ano de 1993 a Estância Climática de Cunha assumiu de vez sua identidade turística através de seu Conselho de Desenvolvimento, realizando neste ano a sua primeira temporada de inverno com calendário de eventos e roteiro de atrações turísticas.

Atualmente, o município mantém-se ligado às tradições do campo, através de atividades como a pecuária leiteira, de corte e a venda de alguns produtos *in natura* com destaque para o pinhão. A agricultura segue como a segunda principal atividade econômica. A agricultura agroecológica do grupo GAFAC ganha força com as Feiras Agroecológicas semanais com seus produtos orgânicos no centro da cidade.

Entrevistas

Foram realizadas entrevistas com três jovens regularmente matriculados em escolas públicas em zona rural de Cunha, sendo dois no ensino médio e um no ensino fundamental. Foram entrevistados também, dois familiares dos jovens, que fazem parte do grupo de agricultores agroecológicos de Cunha – GAFAC. Ambas as entrevistas se caracterizaram como semiestruturadas, isto é, seguiam a perguntas guias do assunto desejado a tratar, porém, específicas para cada grupo de entrevistados, pois, versavam sobre assuntos de seus cotidianos na escola e/ou no campo.

A fim de preservar a identidade dos colaboradores, adota-se a seguinte representação: os jovens serão tratados por Estudante A (homem), Estudante B (homem) e Estudante C (mulher), assim

como os agricultores entrevistados serão tratados por Agricultor A (homem), Agricultora B (mulher).

Com base em Alberti (2000), creio que trabalhar com o relato oral é colher através da fala histórias impregnadas de vida, pois, traz ao que fala o resgate de suas experiências. Segundo a autora, “O relato pessoal (e a entrevista de história oral é basicamente um relato pessoal) transmite uma experiência coletiva, uma visão de mundo tornada possível em dada sociedade”. (p. 2). É crescente o uso de história oral como mecanismo de pesquisa histórica como afirma Alberti (2000), “... a consolidação da história oral como metodologia de pesquisa se deve ao fato de a subjetividade e a experiência individual passarem a ser valorizadas como componentes importantes para a compreensão do passado”. (p. 1).

O intuito desse trabalho foi entender o ponto de vista do estudante a respeito da realidade da vida no campo, seu dia-a-dia escolar e os fatos que os rodeia. Procurou-se entender, através de seus relatos orais, como enxergavam o campo e sua visão como parte integrante deste meio. Em acréscimo, como os fatores como o incentivo escolar e o incentivo familiar auxiliavam na formação de opinião a respeito das perspectivas para sua atuação dentro ou fora do campo. Devo esclarecer

que a entrevista com um desconhecido pode ser um fator intimidador, podendo acarretar a respostas curtas ou menos formuladas; pude notar no caso de alguns dos jovens entrevistados certa timidez. Segundo Freire (2001):

Reconhecemos que a simples presença de objetos novos, de uma técnica, de uma forma diferente de proceder, em uma comunidade, provoca atitudes que podem ser de desconfiança, de recusa, total ou parcial, como de aceitação também. (p. 2).

O estudante A: é um jovem de 17 anos cursando o último ano do ensino médio e seus pais estão no grupo de agricultores familiares agroecológicos há dois anos. Ele tem um irmão que mora em Lorena, uma cidade mais urbanizada em relação à Cunha. O estudante B: é um jovem de 14 anos cursando o 9º ano do ensino fundamental, cujos pais entraram para o grupo dos Agricultores Familiares Agroecológicos a pouco mais de um ano. Frequenta regularmente a escola.

A estudante C é uma jovem de 16 anos cursando o segundo ano do ensino médio. Seus pais (sua mãe é a Agricultora B a ser mencionada no presente trabalho) e tios integram a primeira turma de agricultores familiares agroecológicos formada em meados de 2009. Tem um primo (Agricultor A) que foi estudar Licenciatura em Educação no Campo em

Guaratinguetá e retornou ao campo. Ele trabalha também como produtor orgânico.

Essas entrevistas foram áudio-gravadas e transcritas assegurando fidelidade ao conteúdo das narrativas. Aos entrevistados do grupo dos estudantes, questionou-se a respeito de como suas escolas tratavam sobre assuntos do campo, como, por exemplo, agricultura familiar e agroecológica, tema rotineiro dentro de suas casas, visto que seus pais e/ou familiares compunham o GAFAC. Obtive as seguintes respostas:

Estudante A: “Fala” sim

Estudante B: Fala assim, sobre alimentação assim, não muito.

Estudante C: (...) Até tem uma horta lá que, eles “tavam”...eles estavam cuidando da horta, tem bastante coisa já, mas é só no esterco mesmo, coloca nada não. A gente escuta falar bastante também, se eu não me engano, parece que vai ter palestra sobre alimentação agroecológica alguma coisa assim.

Ambos os estudantes afirmam, ao decorrer da sua vida escolar, que durante as aulas de Ciências tratam sobre questões que lhes são próximos, como sua alimentação e a importância de se comer alimentos livre de agrotóxicos. Na etapa de formação do indivíduo, a escola tem papel importante no que diz respeito ao por vir do estudante que está a terminar o ensino médio no campo, com isso questionou-se a

respeito da preparação que têm na escola.

Destacam-se os depoimentos:

Estudante A

Entrevistador (a): E você acha que na sua escola te preparam para atuar no campo ou na cidade? Os professores te incentivam quando terminar os estudos a ir para cidade?

Estudante A: Mais para cidade.

Estudante C

Entrevistador (a): E na sua escola você acha que eles te preparam para atuar aqui no campo ou para trabalhar ou estudar na cidade?

Estudante C: Olha...Os dois, mais prepara mesmo para fora assim, porque é muita gente, eu vejo muita gente assim que “num” quer ficar na roça né, eles dizem que a gente tem subir na vida né, quer ficar assim, “pra” (...). Não quer ficar na roça assim, quer trabalhar em alguma coisa, não em agricultura.

Com relação à ambiguidade expressa na oposição entre, por um, investir na educação fora da comunidade, nas cidades, para, na sequência, buscar ingressar em melhores condições no mercado de trabalho urbano; e, por outro lado, dar continuidade às atividades de que participa na unidade de produção agrícola familiar, concordamos com Gaviria & Menasche (2006) ao afirmar que esse é um ponto chave a ser enfrentado de forma intersetorial - incluindo a Educação e especialmente a Educação do Campo - para fazer frente ao processo de progressiva migração dos jovens para às atividades externas à agricultura e para

fora de suas famílias, territórios e comunidades. (p.70)

Quando se perguntou aos estudantes se podiam imaginar-se trabalhando futuramente em atividades do campo ou na cidade, podemos perceber, neste momento, ao comparar as respostas, que a estudante C e os seus familiares estavam envolvidos há mais tempo como Grupo de Agricultores Agroecológicos de Cunha, pois, apresentou uma perspectiva mais positiva da atividade camponesa.

Estudante A: Ah, não sei; depende né, futuro é “complicado”.

Entrevistador(a): Você gosta da vida aqui no campo?

Estudante A: Gosto, gosto sim, é legal.

Entrevistador (a): Você se interessa pela maneira de produção do seu pai? Você vê como uma possibilidade de trabalho?

Estudante A: Eu gosto sim, é importante, “mais” por enquanto “tá” com pouca venda, não da muito lucro.

Estudante B: Entrevistador (a): Você sabe mais ou menos o que você quer fazer no futuro?

Estudante B: Por enquanto não (risos).

Entrevistador (a): Você gosta de campo, do trabalho no campo?

Estudante B: Gosto

Estudante C: Entrevistador (a): E você acha que o campo pode te dar uma possibilidade de renda? De uma maior renda?

Estudante C: Acho..., Acho que sim, pode até da uma renda maior do que...,do que numa..., faculdade assim que a gente for entrar, até que eu vejo o pai assim colhendo as coisas assim né, eu falei..., quando o pai começou na feira assim né ,

voltava com pouco dinheiro em casa, mas agora já “ta” rendendo bastante, eu vejo assim que dá pra tirar um bom sustento da roça.

No relato da Agricultora B há menções do papel da escola como agente formador de opiniões. Relata principalmente a respeito de como a escola poderia ajudar no diálogo com os estudantes a respeito das oportunidades de atuação no campo, a seguir:

Entrevistador (a): Você acha que seria importante na escola ter esse tipo de conversa?

Agricultora B: Eu vejo que é pouco eles deviam falar mais, tem uns professor também que não entende o trabalho do homem do campo, eu acho que precisa qualificar o professor também, porque ele é o que tem mais “condição” de conversar com os alunos e falar também das oportunidades que tem na roça...Hoje já existe professor assim “mais” eu ainda acho pouco. Porque o que eu vejo até os pais acham que o filho terminou o terceiro ano do ensino médio né, tem que ir pra cidade fazer uma faculdade e morar na cidade. É um conceito que já vem enraizado que são passados, de que as oportunidades só se têm na cidade.

Considerações finais

Considerando os relatos dos jovens, posteriormente reforçados pelos relatos dos pais e familiares, acredita-se haver um distanciamento entre o cotidiano escolar e o cotidiano do aluno, de forma que as temáticas que visam relacionar a realidade do campo e do aluno, tratadas dentro das

aulas de Ciências/Biologia, por vezes, ficam restritas à alimentação saudável e agricultura sem agrotóxicos, o que nos aponta a necessidade de uma maior comunicação entre escola e a comunidade. Tal conjunto de relatos corrobora a nossa percepção da importância política do desenvolvimento de ações em Educação do Campo que busquem, ao mesmo tempo, valorizar o mundo rural como espaço de vida e que promovam o desenvolvimento sustentável nesses espaços, como uma forma estratégica de enfrentar a progressiva migração dos jovens para atividades externas à agricultura.

Concordamos com Peres (2009) ao afirmar a necessidade de uma educação que leve em conta as especificidades dos lugares, uma vez que, cada fragmento do espaço possui formas de vida diferenciadas, o que demanda um olhar pedagógico que contemple essas diferenças, respeitando e valorizando o saber social da comunidade que ali produz e reproduz seu espaço de vida.

Nesse sentido, Koling (1999) salienta que a luta por uma educação voltada à realidade dos sujeitos do campo tem como finalidade promover desenvolvimento sociocultural e econômico respeitando diferenças históricas, uma educação que contribua para a permanência e a reprodução dos

homens do campo e a melhora de sua qualidade de vida. Para isso, não basta ter escolas no campo, é necessário construir escolas do campo com um Projeto Político Pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo.

O modelo educativo ainda comumente utilizado no campo ainda é baseado num modelo advindo dos centros urbanos. Ainda é recente o entendimento de que o campo não poderia ter o mesmo modelo e foco de ensino que a cidade, afinal, são realidades e contextos diferentes. A educação do campo é feita com a participação dos seus sujeitos, enquanto protagonistas. Alguns autores afirmam que a educação “no” campo (rural) traz a ideia de passividade. Onde os sujeitos são considerados desprovidos de qualquer conhecimento e deveria ser inserido no processo de ensino-aprendizagem, como uma folha em branco a ser escrita.

Fator contribuinte para migração o jovem do campo para cidades é a falta de perspectiva de crescimento profissional e econômico. Este fator afeta a questão de sucessão social do campo, como pudemos perceber com os relatos dos jovens, o mercado do agricultor agroecológico ainda é muito recente e um pouco restrito, predominando agricultura convencional em

larga escala. Por outro lado, os agricultores aliados à SerrAcima apresentam boas perspectivas.

O investimento em um novo público apresenta chances de crescimento num novo mercado, a dos produtos agroecológicos, graças a consciência de um consumo sustentável e saudável que tem ganhado força nos últimos anos, aliado a investimentos, mesmo que ainda tímidos, na valorização do pequeno agricultor, o que tem se tornado um meio de reação a pressão do agronegócio. A agroecologia recupera a compreensão holística do meio rural, negligenciada pela Ciência, porém, importante entre as populações tradicionais, para entrar nos complexos “entremeados da diversidade” na busca da compreensão dos “saberes, desejos e necessidades” das populações locais e tradicionais.

Com o presente estudo pudemos perceber uma parte singular das demandas da educação que se faz no campo. Os relatos apontam que esse modelo de educação atribui ao sujeito do campo a obrigação de adequar-se e incorporar a educação vinda do ambiente escolar, não percebendo o engajamento da escola pela valorização do campo geográfico, sociocultural e todas suas múltiplas significações.

Ainda de acordo com os relatos, as poucas temáticas abordadas pelas escolas que se relacionavam com as vivências dos estudantes e seus familiares foram discutidas nas aulas de Ciências e Biologia. Apenas uma estudante entrevistada mencionou o projeto para a construção de uma horta escolar orgânica, atividade na qual uma abordagem interdisciplinar poderia ser colocada em prática.

Entendemos que esse tipo de trabalho, que busca problematizar o modelo de educação posto em prática em escolas de áreas rurais nas quais estudam jovens vinculados à GAFAC, contribui para que sejam discutidas outras abordagens e outros caminhos para a Educação do Campo, a fim de que essa seja, de fato, pensada para contemplar as singularidades desse grupo, valorizando o modo de vida e a identidade do sujeito do campo, que promova possibilidades para atuação dos jovens neste meio e contribuindo para a sucessão familiar.

Referências

Agrária-PRONERA: *relatório geral avaliação externa do programa.*

Altieri, M. A. (2002). *Agroecología: principios y estrategias para diseñar sistemas agrarios sustentables.* In Sarandon, S. J. *Agroecología: el camino hacia una agricultura sustentable.* Buenos Aires – La Plata.

Andrade, M. R., & Di Pierro, M. C. (2004). *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.*

Arroyo, M. G., & Ba, F. (1999). *A educação básica e o movimento social do campo.* Coordenação da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo.

Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (2004). *Por uma educação do campo.* Petrópolis: Vozes.

Brasil. (2014). *Censo Escolar 2014.* Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em: maio 2016.

Brasil. (2016). *Constituições Federais.* Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/principal.htm. Acesso em: maio 2016.

Caldart, R. S., & Benjamin, C. (2000). *Projeto popular e Escolas do Campo.* Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo.

De Souza, M. A. (2008). *Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica.*

Dos Santos, R. B. (2011). A educação do campo e o ensino de história: possibilidades de formação. *PerCursos*, 12(1), 183-191.

Dos Santos, R. B. (2011). Avanços e possibilidades da educação do campo no Brasil. *Recôncavo: Revista de História da UNIABEU*, 1(1), 100-115.

Dos Santos, R. B., & Bueno, M. C. (2013). Educação do Campo e Pedagogia da Alternância na formação do professor. *Recôncavo: Revista de História da UNIABEU*, 3(4), 125-140.

- Ferreira, M. D. M., Fernandes, T. M., & Alberti, V. (2000). *História oral: desafios para o século XXI*. Editora Fiocruz.
- Freire, P. (2014). *Extensão ou comunicação?* Editora Paz e Terra.
- Gaviria, M. R., & Menasche, R. (2006). A juventude rural no desenvolvimento territorial: análise da posição e papel dos jovens no processo de transformação do campo. *Estudo & Debate*, 13(1), 69-82.
- Jesus, V. C. P. (2008). *A Educação No Campo Na História Educacional Brasileira: Alguns Apontamentos*.
- Koling, E. J., & Molina, M. C. (1999). *Por uma Educação Básica do Campo*. (1). Brasília, DF. Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo.
- Leite, S. C. (1999). *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. Cortez Editora.
- Martins, F. J. (2008). Educação do Campo: processo de ocupação social e escolar. In *Proceedings of the 2nd II Congresso Internacional de Pedagogia Social*.
- Mion, R. A., & Jesus, V. C. P. D. (2006). *Proposta para educação no campo e demandas dos trabalhadores*.
- Miranda, A. C. O dilema da Rio +20. (2012). *CienSaude Colet*; 17(2), 284.
- Molina, M. C., & Jesus, S. M. S. A. D. (2004). *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo.
- Peres, P. C., & Wizniewsky, C. R. F. (2009). *A Escola E Seu Papel Na Formação Dos Sujeitos Do Campo: O Caso Da Escola Municipal De Ensino Fundamental Bernardino Fernandes*. Distrito Pains, Santa Maria, RS.
- Petersen, P., & Silveira, L. (2007). *Construção do conhecimento agroecológico em redes de agricultores-experimentadores: a experiência de assessoria ao Pólo Sindical da Borborema*. Construção do Conhecimento.
- Portal de Cunha. <http://www.portaldecunha.com.br/>. Acesso em MAI 2016.
- Pronera. (2015). *Cartilha PRONERA Já: Pela Implementação imediata do Programa Nacional de Redução de Agrotóxicos*. Rio de Janeiro.
- Secadi/MEC. (2007). *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*. Cadernos SECADI. Brasília.
- Secretaria da Educação de Cunha. <http://www.cunha.sp.gov.br/educacao/>. Acesso em: dezembro 2015.
- SerrAcima. <http://www.serracima.org.br/>. Acesso em: maio 2016.
- Soares, A. M. D., & Oliveira, L. D. (2005). Ensino técnico agropecuário: “novas” perspectivas ou uma velha receita. *Identidades sociais. Ruralidades no Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A/Nead.
- Wanderley, M. N. (2016). *Meio Rural: um lugar de vida e trabalho*. Disponível em: <<http://sistemas.mda.gov.br/condraf/arquivos/2169821555.pdf>>. Acesso em: junho 2016.
- Zóti, T. S. (2011). *Causas e consequências da evasão de jovens da comunidade rural de São Vitor, município de Camargo/RS*.
- Silva, J. B. (2012). *Crianças assentadas e educação infantil no/do campo: contextos e significações* (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo.

ⁱ Organização da Sociedade Civil de Interesse Público.

Recebido em: 01/07/2016
Aprovado em: 03/08/2016
Publicado em: 13/12/2016

**Como citar este artigo / How to cite this article /
Como citar este artículo:**

APA:

Oliveira, J. S., Camargo, T. S., & Santos, R. B. (2016). Escola do campo: uma visão dos jovens sobre as aulas de Biologia de uma comunidade rural no município de Cunha/SP. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 1(2), 344-363.

ABNT:

OLIVEIRA, J. S.; CAMARGO, T. S.; SANTOS, R. B. Escola do campo: uma visão dos jovens sobre as aulas de Biologia de uma comunidade rural no município de Cunha/SP. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 1, n. 2, p. 344-363, 2016.

El Sistema Educativo Cubano y su carácter inclusivoⁱ

Lídice Mesa Gómez^{lii}

ⁱUniversidad de Artemisa - UA. Assessora do Reitor da Universidade de Artemisa. Rua 8C, 713, Província Artemisa. Cuba. lidicemg@uart.edu.cu.

RESUMEN. La Revolución cubana ha logrado avances significativos en la educación por la acertada visión estatal, basada en la igualdad y justicia social. El artículo tiene como objetivo caracterizar el sistema educativo cubano desde una perspectiva inclusiva, para ello se presenta en su estructura y organización como un sistema, en que todos sus niveles (primario, secundario y superior) están orgánicamente unificados e integrados. Son abordados con mayor profundidad los subsistemas de educación primaria y superior, para evidenciar cómo se expresa la inclusión desde la formación inicial hasta la universitaria, exponiéndose a su vez las particularidades del sector rural. Se aportan datos estadísticos de carácter general, a nivel de país y de la provincia Artemisa a modo de ejemplo, que evidencian que el sistema educativo cubano garantiza la igualdad de oportunidades para los estudiantes a la continuidad de estudios en los diferentes niveles, independientemente de los contextos urbano y rural en que se desarrolle su formación.

Palabras clave: Sistema Educativo Cubano, Educación Rural, Educación Inclusiva, Igualdad de Oportunidades.

The Cuban Educational System and its inclusiveness

ABSTRACT. The Cuban Revolution has made significant progresses in education by successful state vision based on equality and social justice. The article aims to characterize the Cuban educational system from an inclusive perspective, for it is presented in its structure and organization as a system in which all (primary, secondary and higher) levels are organically unified and integrated. They are addressed in greater depth subsystems primary and higher education, to demonstrate how inclusion is expressed from initial training to university, exposing themselves to turn the particularities of the rural sector. Statistical general data are provided, at the country level and province Artemisa by way of example, they show that the Cuban educational system guarantees equal opportunities for students to continue their studies at different levels, regardless of the urban and rural contexts in which training is developed.

Keywords: Cuban Educational System, Rural Education, Inclusive Education, Equal Opportunities.

O Sistema Educativo Cubano e o seu caráter inclusivo

RESUMO. A Revolução Cubana tem feito progressos significativos na educação pela visão bem sucedida do estado baseada na igualdade e justiça social. O artigo tem como objetivo caracterizar o sistema educacional de Cuba a partir de uma perspectiva inclusiva, para ele é apresentado em sua estrutura e organização como um sistema em que todos os níveis (primário, secundário e superior) são organicamente unificados e integrados. São abordados com maior profundidade os subsistemas de educação primária e superior, para demonstrar como a inclusão é expressa desde a formação inicial para a universidade, expondo-se a transformar as particularidades do setor rural. São apresentados dados gerais estatísticos do país e da província de Artemisa a título de exemplo, que mostram que o sistema educacional cubano garante a igualdade de oportunidades para os alunos a continuar os seus estudos em diferentes níveis, independentemente do contextos urbanos e rurais em que a formação é desenvolvida.

Palavras-chave: Sistema Educativo Cubano, Educação do Campo, Educação Inclusiva, Igualdade de Oportunidades.

Introducción

En la intervención que hiciera en Pedagogía 2015 el entonces Ministro de Educación Superior, Rodolfo Alarcón Ortiz hacía referencia a que el mundo cada vez está más afectado por las guerras o amenazadas de ellas, las crisis financieras y energéticas, el cambio climático, la devastación del medio ambiente, el continuo esfuerzo de las fuerzas del mal por restablecer la unipolaridad, la aparición de enfermedades letales, entre otros problemas que amenazan con destruir a la humanidad. Por tanto, se requiere una educación que responda a los patrones culturales de cada nación, que forme en sus hijos el compromiso de construir una sociedad justa, equitativa, solidaria y pacífica. El logro de ese propósito depende de la voluntad política de los estados y gobiernos de cada país.

Constituye un enorme placer para nosotros poder compartir con ustedes algunas particularidades del sistema educativo cubano, que les servirán indudablemente para contrastar con sus experiencias, vivencias, aprendizajes formativos iniciales o posgraduados. Insistimos en que son realidades de una nación como Cuba que ha sido asediada durante más de medio siglo por la potencia imperialista más grande de la humanidad y ha preservado y defendido sus conquistas

fundamentales como son la educación y la salud.

La Constitución de la República de Cuba en sus capítulos del IV al VI establece la responsabilidad de la familia con la educación de sus hijos, la cual descansa en igualdad absoluta de deberes y derechos de los padres. Reconoce la igualdad de derecho de todos sus hijos a recibir una educación gratuita y una formación integral como ciudadanos útiles, preparados para la vida en sociedad. Establece que el Estado orienta, fomenta y promueve la educación, la cultura y las ciencias en todas sus manifestaciones.

Según la Constitución, el Estado estimula y viabiliza la investigación, dirigida a resolver los problemas que atañen al interés de la sociedad y al beneficio del pueblo cubano. Defiende la identidad de la cultura cubana y vela por la conservación del patrimonio cultural, la riqueza artística e histórica de la nación. Establece además los derechos conquistados por la Revolución, la igualdad de derechos y deberes, sanciona cualquier tipo de discriminación. Declara que la mujer y el hombre gozan de iguales derechos en lo económico, político, cultural, social y familiar.

Lo expresado hasta aquí, constituyó premisa para estructurar y organizar la educación cubana como un sistema,

sustentado en los sólidos principios que promovieron los más insignes educadores del país. De ahí que el objetivo de la conferencia sea caracterizar el sistema educativo cubano desde una perspectiva inclusiva.

Desarrollo

Desde el propio modelo de escuela primaria se plantea que el fin de la educación cubana es la formación integral de la personalidad de los educandos, de manera que estos no solo dispongan de conocimientos, habilidades, hábitos y capacidades que les permitan interpretar y apreciar los avances de la ciencia y la técnica, que sepan operar con ellos con rapidez, rigor y exactitud, de modo consciente; y que puedan aplicarlos de manera creadora a la solución de los problemas en las diferentes esferas de la vida.

Lo anterior, solo sería posible si esas transformaciones se dirigen a lograr la formación de un hombre reflexivo, crítico, independiente, que asuma una actitud protagónica, posea y manifieste sentimientos de amor y respeto hacia la familia, la escuela, sus compañeros, la comunidad, la naturaleza, que sea portador de cualidades esenciales como la responsabilidad, la honradez, la laboriosidad y la solidaridad, entre otras.

Teniendo en cuenta lo planteado anteriormente, los principios que sustentan la educación cubana según refiere (Martínez Llantada, 2004) son los siguientes:

- Principio del carácter masivo de la educación
- Principio de la participación de toda la sociedad en las tareas de la educación del pueblo
- Principio de estudio trabajo
- Principio de universalización de la enseñanza
- Principio de coeducación
- Principio de gratuidad.

La educación cubana en su real concepción de sistema

A partir del triunfo de la Revolución cubana, (Martínez Llantada, 2004) se concibe a la educación como un sistema, en que todos sus niveles (primario, secundario y superior) estuvieran orgánicamente unificados e integrados, evitando así los cambios bruscos que se producían de un nivel a otro de enseñanza. El sistema se estructura en subsistemas que se integran, relacionan e interactúan, bajo una dirección que mantiene la unidad sobre la base de los sólidos principios que la sustentan. Estos subsistemas son:

- Educación preescolar

- Educación general politécnica y laboral (primaria, secundaria y preuniversitaria)
- Educación especial
- Educación técnica y profesional
- Educación de adultos
- Educación superior

En correspondencia con el objetivo propuesto serán abordados con mayor profundidad los subsistemas de educación primaria y superior, para evidenciar cómo se expresa la inclusión desde la formación inicial hasta la universitaria, exponiéndose a su vez las particularidades del sector rural. Los datos estadísticos que se ofrecen son de carácter general, a nivel de país y de la provincia Artemisa a la cual pertenece la autora.

En el **subsistema preescolar** se realiza un trabajo educativo sistemático con el objetivo de desarrollar la personalidad del niño y prepararlo para su ingreso a la escuela en instituciones educacionales como jardines y círculos infantiles, o a través de las vías no formales, mediante el programa Educa a tu hijo, para niños que no reciben esta educación inicial.

Cuba cuenta hoy con 1 078 círculos infantiles, con capacidad para 152 786 niños de 2 a 6 años, lo que beneficia alrededor de 125 801 madres. Tienen

prioridad los sectores de educación y la salud.

La **educación primaria** abarca los grados de primero a sexto, comprende las edades de 6 a 11 años y es de obligatorio cumplimiento.

La escuela primaria graduada (tiene todos los grados de primero a sexto), en su estructura administrativa consta de un director, subdirector, secretario docente, 2 jefes de ciclo y un administrador. En el caso del colectivo docente además de los maestros fijos del aula, cuenta con profesores de educación física, computación, instructor de arte, bibliotecarios, asistentes educativas, logopedas y psicopedagogos.

Los órganos de dirección y técnicos son: el consejo de dirección, colectivo de ciclo, claustro y el consejo de escuela.

En las escuelas rurales no hay consejo de dirección, sino grupo de trabajo y se reúnen a nivel de despacho. Este tipo de escuela puede ser graduada, que ya se abordó anteriormente, semigraduada (solo ofrecen estudios de un ciclo) y multigrado que suelen ser simples o complejas en dependencia de la integración de ambos ciclos en el aula. En las escuelas con multigrado por cada maestro serán atendidos hasta 15 alumnos, en las restantes como norma regular hasta 20.

La preparación metodológica es sabática, no obstante, los docentes tienen la posibilidad de matricular en diplomados, maestrías y doctorados. En el caso específico de la provincia Artemisa, hoy cuenta con 20 Masters en Ciencias de la educación en las montañas, que obtuvieron esta categoría científica tras cursar el Programa de maestría con carácter nacional y de amplio acceso que contó con tres versiones.

La escuela primaria cubana trabaja en dos sesiones, mañana y tarde. Se organiza en dos ciclos de primero a cuarto y de quinto a sexto grados. En el primero se imparten conocimientos elementales de Español, Matemática, nociones relacionadas con la naturaleza y la sociedad y se realizan actividades de Educación física, laboral y estética. En el segundo ciclo se incorpora el estudio de la Historia y la Geografía de Cuba, Ciencias naturales, Educación cívica y se introduce la Lengua inglesa.

El estado cubano garantiza la asistencia de los alumnos a la escuela con el semi-internado, sistema en que los alumnos de educación primaria permanecen en la escuela durante el horario vespertino, almuerzan y realizan actividades extracurriculares.

Según las estadísticas actuales existen 6 827 escuelas primarias en el país,

de ellas 4 730 en el sector rural, esto equivale al 69,2 % del total, lo que obedece a las características de la geografía nacional. La cantidad de docentes que labora en estos centros es de 74 133 de ellos 60 563 son mujeres, para un 82 %.

En la provincia Artemisa existen 222 escuelas primarias, de ellas 107 urbanas y 115 rurales, de estas últimas 29 pertenecientes al Plan Turquino (en zonas montañosas), 24 con multigrado. A pesar de que se lleva a cabo un proceso de reordenamiento escolar para evitar gastos innecesarios, todavía en la provincia se cuenta con 5 centros en el llano y 3 en la montaña con matrículas de 1 a 5 alumnos.

Entre los aspectos comunes y diferencias de la escuela graduada y la escuela rural cubana se puede señalar que ambas forman parte del mismo subsistema de educación, por tanto, los principios y objetivos son los mismos, de ahí que el plan de estudio que se desarrolla sea el mismo, deben adecuar los objetivos y programas comunes a las particularidades psicológicas de cada grupo de alumnos y a las realidades de cada comunidad. Las diferencias consisten en que la organización de la escuela rural funciona de acuerdo al tipo de escuela graduada, semigraduadas y multigrados; el papel preponderante del trabajo independiente

diferenciado para el desarrollo del proceso docente educativo; la integración de los objetivos y contenidos que implica su organización; la escuela graduada se organiza en ciclos y la multigrado en grupos clases de forma heterogénea.

La dirección del aprendizaje en estas escuelas exige mayor nivel de organización para explicar un nuevo material, para comprobar el cumplimiento de una tarea y para atender las necesidades de los niños y niñas, máxime cuando se incluyen en los grupos clase a los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), y se cuenta con el apoyo de especialistas del Centro de diagnóstico y orientación (CDO). Durante la planificación de las clases el maestro debe determinar en qué momento ubicar la actividad directa, qué grado o grados priorizar y qué materias. La orientación de cada actividad contemplará la explicación de cómo trabajar, en qué orden y cómo se realizarán y controlarán.

En el caso de la provincia de Artemisa en los sectores Llano y Turquino existen 99 alumnos de primero a sexto grados con NEE incluidos en los grupos clase.

La educación en el multigrado se organiza a partir de la Resolución Ministerial 200 (MINED, 2014), la cual en su artículo 93.6 en relación con el multigrado en el sector rural precisa que

las formas de organización fundamentales a emplear son:

Variante 1. Clase única dirigida a la totalidad del grupo clase multigrado (frontal), incluyendo sistemas de tareas de aprendizaje que den atención a los objetivos de cada grado. Se aprovechan todos los espacios donde se puedan realizar actividades colectivas, frontales, vinculando estas con acciones de atención individual a los objetivos específicos.

Variante 2. Combinar durante todo el tiempo de la clase (el maestro trabaja de forma directa con los alumnos de un grado), mientras los del otro ejecutan las actividades de forma independiente, a partir de las orientaciones dadas por el maestro y durante toda la clase se alternan entre uno y otro grado, tanto actividades dirigidas; como independientes.

Variante 3. Actividad colectiva inicial para los diferentes grados sobre un mismo contenido, alternando en distintos momentos de la clase con actividades diferenciadas para los diferentes grados, que pueden ejecutar los alumnos de forma independiente y que presentan diferente nivel de dificultad, de acuerdo con los niveles de desarrollo alcanzados y los objetivos del grado.

Variante 4. Organización de la actividad a realizar por los alumnos de los diferentes grados mediante formas de

trabajo cooperativo de ayuda de los alumnos de los grados superiores a los inferiores en correspondencia con los objetivos de la actividad.

En la planificación y preparación de la clase el papel rector lo ocupa la determinación de los objetivos que se desean lograr en el aprendizaje de los alumnos. En correspondencia con el contenido de las diferentes asignaturas y el diagnóstico de los escolares se seleccionan los métodos, medios, recursos didácticos que van a favorecer su cumplimiento.

La docencia incluye además el trabajo a través de ejes transversales como son: los valores, la formación laboral, la educación ambiental, la educación para la salud y sexual, la lengua materna y la inglesa, la computación, entre otras.

Con independencia del trabajo dentro del aula, se organizan otras actividades didácticas: excursiones, acampadas, el trabajo en parcelas y huertos escolares. De esta manera, el docente puede organizar el tiempo dedicado tanto al trabajo simultáneo con alumnos de varios grados a la vez o al más individualizado, ya que mientras labora de forma directa con algún grupo, los alumnos de otros pueden realizar actividades en la biblioteca, en las computadoras, frente al Canal Educativo, deportivas y en la huerta escolar.

La enseñanza de las artes es un aspecto central dentro del currículo cubano: la danza, la música, el teatro y la plástica son áreas que se abordan con el apoyo de los instructores itinerantes especializados, quienes visitan al menos una vez por semana las escuelas multigrado.

La práctica deportiva se convierte en un aspecto central dentro de la educación integral de los alumnos, incluso en el medio rural. Posibilita la identificación de alumnos con potencial para formarse como atletas en las escuelas de deporte. El ajedrez, que se enseña en todas las aulas y se introduce para el desarrollo del pensamiento y el razonamiento lógico en los alumnos.

Con respecto a la orientación profesional y la formación vocacional, se desarrollan círculos de interés que respondan a la demanda de profesionales de la provincia y la localidad donde radica el centro escolar. Funcionan como una vía para orientar la vocación y potenciar el talento, la inteligencia y la creatividad en niños y adolescentes. En el caso de Artemisa se desarrollan orientados a la pedagogía, agricultura, enfermería, deporte, forestal, turismo, medioambiente, artes plásticas, jardinería, apicultura, bibliotecología, carpintería, computación,

entre otros con la ayuda de especialistas de diferentes sectores y ramas de la economía.

A pesar de los logros expuestos algunos investigadores y metodólogos de la educación rural consideran como principales dificultades las siguientes:

- Se dificulta la realización de las visitas de ayuda metodológica por los directivos que asesoran el trabajo en estas escuelas, debido a la ubicación de las escuelas.
- Los programas, orientaciones metodológicas y libro de texto están estructuradas para trabajar en escuelas graduadas.
- La programación del canal educativo no se corresponde con la dirección del proceso en todas las combinaciones del multigrado.
- Carencia de materiales especializados para esta modalidad, como libros de texto y software educativos.

El subsistema de educación secundaria agrupa a los alumnos comprendidos entre los 12 y 14 años de edad, formando parte, junto con la educación primaria de la educación básica obligatoria. En este nivel se sistematiza la enseñanza de las distintas asignaturas y comprende de séptimo a noveno grados, lo cual garantiza que los alumnos reciban los conocimientos necesarios del nivel básico común, para continuar la educación

general media superior en el preuniversitario (bachillerato) o en centros de enseñanza técnico profesional.

Se desarrolla en dos tipos de centros: secundaria básica urbana (ESBU) y secundaria básica en el campo (ESBEC), éstas últimas con régimen de internado.

Según datos estadísticos recientes existen en Cuba 1 002 escuelas secundarias básicas en el país, de ellas 121 en el sector rural, que acogen a los adolescentes de las zonas más intrincadas.

Además de la ESBU y la ESBEC, existen las escuelas vocacionales de arte (EVA) y escuelas de iniciación deportiva (EIDE) para alumnos que aprueban los exámenes de aptitud demostrando sus potencialidades en esas áreas.

El principio de la combinación estudio-trabajo tiene su expresión en la secundaria básica, donde se intensifican el enfoque politécnico de la enseñanza, la educación estética y laboral, conjuntamente con actividades orientadas a motivar hacia diferentes profesiones. Los estudiantes de los centros urbanos secundarios con régimen externo (ESBU) desarrollan su actividad laboral; asistiendo anualmente durante 5 o 7 semanas a los planes agrícolas del país o laboran en el trabajo preventivo de salud en su comunidad, huertos, recuperación de libros, etc. En todos los casos se garantiza

la alimentación, atención médica y protección a los estudiantes mediante riguroso control, organización y disciplina ejercida por las direcciones de las escuelas.

En la conformación del escalafón del escolar para optar por la continuidad de estudios cuentan no solo los resultados académicos de los exámenes y trabajos prácticos, también es determinante el componente educativo, donde se evalúa el comportamiento, la participación y actuación del alumno en todas las actividades, la responsabilidad, el respeto, el cuidado de la propiedad social, la solidaridad, entre otros valores.

La orientación vocacional mediante los círculos de interés, debe estar en sintonía con las necesidades del territorio, pero exige la colaboración de la familia en el llenado de la boleta, porque es requisito que el alumno ponga sus diez opciones, y que para ello no solo lo asista su profesor guía o el secretario docente.

Los estudiantes de toda Cuba pueden optar por estudiar en: el Instituto Preuniversitario, las Escuelas Pedagógicas, el Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Exactas, la Escuela Superior de Perfeccionamiento Atlético o la Escuela Militar Camilo Cienfuegos, que serán abordados más adelante, lo que pone de manifiesto la igualdad de condiciones en

que se encuentran los niños, adolescentes y jóvenes al decidir su futuro.

El subsistema de **educación preuniversitaria** abarca del décimo al duodécimo grados y es el nivel donde los jóvenes amplían, profundizan y generalizan sus conocimientos, enriquecen sus capacidades y habilidades generales, para continuar los estudios universitarios. La Educación Preuniversitaria tiene como misión la formación de bachilleres.

Las edades de los estudiantes oscilan entre los 14 y 18 años de edad.

Según las estadísticas actualmente existen en Cuba 295 Institutos Preuniversitarios Urbanos (IPU) en el país, de ellos 38 en el sector rural.

En este subsistema existen escuelas con objetivos y características especiales, cuya matrícula es el resultado de un riguroso proceso de selección, de acuerdo con las condiciones, aptitudes, aspiraciones y proyecto de vida futuro de los estudiantes.

- Instituto Preuniversitario en el Campo (IPUEC): son centros con régimen de vida interna, donde se forman los bachilleres bajo el principio martiano de estudio trabajo, alcanzando el título de bachiller en Ciencias y Letras.
- Escuelas Pedagógicas (EP): en ellas se forman bachilleres con perfil para cubrir el déficit de variadas

especialidades con énfasis en la educación primaria.

- Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Exactas (IPVCE): los jóvenes ingresan a estos centros mediante un riguroso proceso selectivo y profundizan durante sus estudios en las diferentes ramas de la ciencia.
- Escuela Superior de Perfeccionamiento Atlético: el ingreso a estas escuelas se realiza después de pasar un proceso selectivo a partir de sus aptitudes físicas y la preparación especializada recibida desde edades tempranas en las Escuelas de Iniciación Deportiva fundamentalmente.
- Escuela Militar Camilo Cienfuegos (EMCC): El interés profesional y vocacional de este tipo de instituciones, está relacionado con la formación de oficiales para las diferentes especialidades de las Fuerzas Armadas Revolucionarias.

La orientación vocacional que tiene lugar en los preuniversitarios generalmente se desarrolla de manera integrada entre los diferentes organismos formadores, MINED, MINSAP, MES, a los cuales responden los perfiles universitarios más demandados por los territorios. Los

estudiantes tienen la posibilidad de seleccionar 10 opciones.

Para optar por carreras universitarias los estudiantes deben aprobar las pruebas de ingreso que consisten en exámenes de Matemática, Español e Historia de Cuba como mínimo con 60 puntos, la mitad de los cuales se suma a la mitad del promedio académico de los tres años de preuniversitario y se conforma el escalafón provincial; por lo tanto, todos los estudiantes de la provincia están en igualdad de condiciones para optar por las carreras ofertadas sin distinción. La preparación para las pruebas de ingreso a la universidad se realiza en cada centro preuniversitario por personal experimentado y cuenta con el apoyo de la televisión nacional.

La **educación especial como subsistema** se encarga de lograr el desarrollo psíquico adecuado y la preparación escolar y laboral de los niños, adolescentes y jóvenes que presenten discapacidades.

Las estadísticas actuales reflejan la existencia de 363 escuelas especiales en el país.

El Subsistema de Educación Especial de Cuba atiende a escolares con retraso mental, retardo en el desarrollo psíquico, sordos, hipoacúsicos, ciegos, débiles visuales, estrábicos, ambliopes, sordo

ciegos, autistas, trastornos en el lenguaje, limitaciones físico-motoras y con trastornos de la conducta, etc. Actualmente las escuelas especiales en todo el país se diferencian en dos grupos: las transitorias y las específicas.

La educación técnica y profesional se encarga de satisfacer las necesidades actuales y futuras de la nación en cuanto a la formación de obreros calificados y técnicos medios con perfil amplio para la enseñanza técnica especializada sobre la base de una sólida vinculación de la teoría con la práctica.

En Cuba, hay 447 Institutos Politécnicos, que asumen también la formación de obreros calificados. Desde su concepción inicial estos centros fueron concebidos junto a las empresas, fábricas, centrales, termoeléctricas, organismos o entidades productivas para dar respuesta a la demanda laboral y a su vez sirvieron como laboratorio o taller formador de sus recursos humanos, donde además de formar a los jóvenes y trabajadores se aportaba a la economía.

La escuela es responsable de darle seguimiento a la preparación de los mejores estudiantes de estos centros, que podrán optar por carreras universitarias de aprobar las pruebas de ingreso, y tienen prioridad para matricular en las carreras del perfil técnico en que se formaron, esa

es otra importante muestra de equidad. Al culminar sus estudios, los estudiantes obtienen el título de Bachiller y de Técnico Medio en la especialidad cursada.

El subsistema de **educación de adultos** garantiza la educación permanente de trabajadores, campesinos, amas de casa, jóvenes y adultos que por diferentes motivos abandonaron sus estudios y desean reincorporarse a ellos. Comprende los cursos de la educación obrero campesina (EOC) sexto grado, actualmente con 30 escuelas y alcanza a superar a reclusos en las propias instituciones penales. La secundaria obrero campesina (SOC) noveno grado, con 4 y la facultad obrero campesina (FOC) duodécimo grado, con 296, así como 41 centros para la enseñanza de idiomas.

Como dato de significativo valor histórico se puede destacar que a inicios del presente siglo se creó el Curso de Superación Integral para Jóvenes, como parte de los programas de la Revolución y en el marco de la batalla de ideas, con esta variante se logró reincorporar a miles de jóvenes que por diferentes motivos tuvieron que abandonar sus estudios preuniversitarios y el estado les dio la oportunidad de asumir el estudio como empleo, es decir que recibían un modesto salario por estudiar, mientras el estado le ofertaba propuestas laborales. Miles de

ellos culminaron sus estudios universitarios a lo largo del país.

El subsistema de Educación superior desarrolla funciones de formación de pregrado, de posgrado, de investigación científica y de extensión universitaria. En ella se concibe la actividad laboral como parte del plan de estudio y los programas de las asignaturas y se trabaja para utilizar la clase como forma de vinculación de la labor productiva con los contenidos de aprendizaje, a partir de los ejes curriculares en que se articulan los planes de estudio: el laboral, el académico y el investigativo.

A partir de los cambios sucesivos que experimenta la sociedad cubana en la actualidad, la universidad ha contextualizado su objeto social y hoy se encarga de: “Prestar servicios académicos de pregrado, posgrado, cursos especializados, inscripción de eventos, consultorías, proyectos, valoraciones, aplicaciones, servicios científico-técnicos y profesionales de transferencia de tecnologías y asistencia técnica, así como comercializar los resultados de la ciencia, la técnica e innovación”. Por tanto, la responsabilidad social de la Universidad crece y exige profundo dominio de los procesos que en la sociedad acontecen, para poder contribuir a su transformación y progreso.

Según los datos estadísticos más recientes en el curso escolar 2015-2016 de 165 926 estudiantes universitarios, 98 816 son mujeres, para un 59.5%. Este es otro dato que revela igualdad.

Las universidades se estructuran por facultades y Centros Universitarios Municipales (CUM), estos últimos suman 123 en la actualidad. En Artemisa existen 11, uno en cada municipio.

Indicadores globales de la educación superior (MES, 2016)

- 52 Instituciones de Educación Superior;
- 101 carreras;
- Tasa bruta de escolarización: (población de 18-24 años y matrícula de pregrado) = 15.5%;
- Curso Regular Diurno: 132 582, de ellos becarios: 53 272;
- Personal docente Tiempo Completo: 43 491 Tiempo Parcial: 14 925;
- Total de graduados en el curso 2014-2015: 36 261;
- Total de graduados desde 1959: 1 410 984 de ellos extranjeros: 54 680.

Las universidades a nivel provincial asesoran el tema de la demanda de profesionales, para que se garantice la oferta de perfiles a fines con las necesidades de las localidades. En la provincia Artemisa que se caracteriza por

el potencial agropecuario e industrial fundamentalmente, carreras como Agronomía, Ingeniería en Procesos agroindustriales, Ingeniería industrial, Contabilidad y Finanzas son priorizadas.

La educación superior llega hasta las prisiones para brindar sus servicios a los reclusos, como complemento de un plan educacional general, y contribuir así al mejoramiento humano como derecho inalienable. Este proceso lo desarrolla en Artemisa el CUM de Guanajay en la carrera de Cultura Física desde hace más de 10 años.

Como parte de las opciones de posgrado, se han desarrollado en la educación superior varias versiones de Maestría y especialidades de amplio acceso, que han permitido la superación de los docentes a nivel nacional, potenciando que los maestros resuelvan los problemas de la enseñanza de manera científica. En el caso de los maestros de escuelas primaria, especial, media, técnica-profesional y adulto, se graduaron en la mención correspondiente al nivel educacional en que trabajaban, algunos dando solución a problemas docentes de la educación rural.

Constituye requisito obligatorio que las investigaciones de estudiantes y profesores universitarios respondan a situaciones del banco de problemas de la institución y en especial de las localidades

y estén asociadas a proyectos de investigación.

En las universidades cubanas el principio de estudio trabajo es elemento esencial para lograr en el futuro profesional la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades que le permitan su vínculo con la realidad en la cual tendrán que brindar sus servicios, teniendo en cuenta la proyección pedagógica aprender haciendo.

La vinculación del estudio con el trabajo, ha contribuido a que los estudiantes se identifiquen con la necesidad de su profesión, con su responsabilidad ciudadana y participen en el desarrollo humano sostenible.

¿Cómo se manifiesta este vínculo en la realidad educativa universitaria?

En el caso de la propia Universidad de Artemisa mediante la participación en auditorías, contralorías, en el censo nacional de población y vivienda, tareas de impacto como la participación en obras constructivas, zafas agrícolas, procesos sociales como las elecciones de los diputados de la Asamblea Nacional en calidad de observadores, en donaciones de sangre para salvar vidas, como miembros de la Brigada Frank País (impartiendo la docencia en secundarias y preuniversitarios de la provincia), tarea digna, que muestra la integralidad, el compromiso con la

provincia, con su universidad, la localidad, entre otras, que exijan de la toma de conciencia de la población como el proceso de transformación económica que se desarrolla en el país.

Los estudiantes y profesores no solo participan de la vida social de la provincia, la transforman, y se transforman a sí mismos, porque crecen como seres humanos. Estas acciones de impacto son reconocidas por las autoridades que ven en la universidad al centro cultural más importante de la localidad, portador de autoridad intelectual y moral.

Las prácticas laborales de los estudiantes de todas las carreras del curso regular diurno se realizan y atienden de conjunto entre las facultades, entidades y los CUM.

Como parte de las actividades de orientación vocacional en Artemisa, en los CUM se realizan jornadas de puertas abiertas y el Proyecto *Universeando* en los parques de las cabeceras municipales, donde los estudiantes de la universidad realizan experimentos, conversatorios sobre sus carreras y actividades motivadoras en presencia de estudiantes de todos los niveles educacionales y la comunidad.

El CUM debe gestionar y garantizar la superación de los profesionales del territorio, la capacitación de cuadros, es el

principal centro gestor de la ciencia y la innovación para el desarrollo local, debe fomentar la ejecución de proyectos socioculturales comunitarios con enfoque multidisciplinario acompañando al gobierno. Debe garantizar la formación de pregrado en correspondencia con las carreras pertinentes del territorio y promover la cultura.

El incremento del envejecimiento poblacional exige que se le dé continuidad al trabajo de la Cátedra del Adulto Mayor, donde se aprovecha el talento, la experiencia y se prepara a los abuelos para vivir con más calidad, ayudar a la familia y ser útiles a la sociedad a cualquier edad.

Por todo lo antes expuesto, se puede concluir que el sistema educativo cubano es en esencia inclusivo. Todos los subsistemas que lo integran garantizan la igualdad de oportunidades para los estudiantes a la continuidad de estudios en los diferentes niveles, independientemente de los contextos urbano y rural en que se desarrolle su formación. La enseñanza, la orientación vocacional, la práctica laboral, los trabajos de culminación de estudios y de posgrado van encaminados a dar respuesta a las demandas de la localidad e involucran a todo el estudiantado para que contribuya con el proyecto de desarrollo social que tiene lugar en el país.

Referencias

Alarcón, R. (2015). *Conferencia en el Congreso Internacional de Pedagogía 2015*. La Habana, Editorial Félix Varela., Cuba.

Dirección Provincial de Educación de Artemisa. (2016). *Caracterización de la provincia Artemisa (sector rural y Turquino)*. Soporte digital. Cuba.

Dirección Provincial de Educación de Artemisa. (2016). *Balance de los objetivos del Plan Turquino correspondiente al primer trimestre del curso 2015-2016*. Cuba.

Guilarte, H. (2003). *Concepción didáctica para la preparación multigrado de los estudiantes de la carrera en Educación Primaria desde la disciplina Estudios de la Naturaleza*, ISP Frank País García, Santiago de Cuba. Cuba.

Juárez, D. (2012). *Educación rural en las escuelas primarias de Cuba*. San Luis de Potosí. Mexico.

Martínez M. (2004). *Reflexiones teórico prácticas desde las ciencias de la educación*. Editorial Pueblo y Educación., Cuba.

Ministerio de Educación. (2007). *CD La educación cubana en 50 años de Revolución*. Cuba.

Ministerio de Educación Superior. (2014). *El papel de los CUM y sus filiales como universidad en el municipio*. Cuba.

Ministerio de Educación Superior. (2013). *Departamento de Universalización. Estudio sobre la integración de la educación superior en los municipios*. Cuba. Cuba.

Ministerio de Educación Superior. (2014). *Departamento de Universalización. Cómo*

debe ser la educación superior en los municipios. Cuba.

Mulet, M A. *La enseñanza rural en Cuba: breve reseña histórica*.

Oficina Nacional de Estadística e Información. (2015). *La educación cubana en cifras*. Anuario estadístico de Cuba. Edición 2015.

Pichs, B. (2014). *La educación superior en los municipios. Un cambio revolucionario hacia el desarrollo local*. Congreso Internacional Universidad 2016. Cuba.

Rico, P. (2008). *Modelo de escuela primaria cubana: una propuesta desarrolladora de la enseñanza y el aprendizaje*. Editorial Pueblo y Educación. Cuba.

Universidad de Artemisa. (2016). *Resumen estadístico de matrícula por carrera y año*.

ⁱ Conferência apresentada no I Congresso Internacional de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins, no dia 17 de agosto de 2016.

ⁱⁱ Conflitos de Interesse: Lídice Mesa Gómez é membro do Conselho Editorial Internacional da Revista Brasileira de Educação do Campo e não participou do processo de avaliação do artigo.

Recebido em: 25/09/2016

Aprovado em: 01/10/2016

Publicado em: 13/12/2016

Como citar este artigo / How to cite this article / Como citar este artículo:

APA:

Gómez, L. M. (2016). El Sistema Educativo Cubano y su carácter inclusivo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 1(2), 364-380.

ABNT:

GÓMEZ, L. M. El Sistema Educativo Cubano y su carácter inclusivo. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 1, n. 2, p. 364-380, 2016.

Desvelando cercas: um olhar sobre a Educação do Campo no Sudeste do Tocantins

Thiago Ferreira dos Santos¹, Idemar Vizolli², Adriana Demite Stephani³

¹Universidade Federal do Tocantins - UFT. Programa de Pós-Graduação em Educação. Campus Palmas. Avenida NS 15, Quadra 109 Norte, s/n, Palmas - TO. Brasil. thiagoferreira@uft.edu.br. ²Universidade Federal do Tocantins - UFT. ³Universidade Federal do Tocantins - UFT.

RESUMO. Vivemos numa época de mudanças na política, economia, ciência e tecnologia, o que tem gerado profundas transformações no modo de viver na sociedade. No entanto, o passado de abandono e isolamento no que tange a investimentos, infraestrutura e valorização ainda é latente em muitas escolas do espaço rural, o que demanda um olhar mais atento e crítico e a ampliação de pesquisas sobre essa questão. Assim, o presente estudo tem como objetivo mapear a realidade das escolas rurais das regionais de ensino de Arraias e Dianópolis localizadas no Sudeste do Tocantins, analisando sua atual situação. Para tanto, fez-se uso da pesquisa documental com uma abordagem predominantemente qualitativa para o trato e coleta de dados e informações disponíveis no acervo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Secretaria de Estado da Educação do Tocantins (SEDUC) e Ministério da Educação e Cultura (MEC). Além desses documentos, alguns autores embasaram nossas discussões sobre Educação do Campo: Arroyo, Caldart e Molina (2004), Caldart (2012), Kolling, Nery e Molina (1999), Nunes (2016), entre outros. Os resultados apontaram que ainda são frágeis as condições de atendimento educacional às populações que vivem no e do campo nas regionais estudadas, mesmo ante a ampliação das políticas públicas voltadas ao atendimento dos campesinos.

Palavras-chave: Educação do Campo, Escolas Rurais, Campo, Tocantins.

Unveiling fences: a look at the Rural Education in the Southeast of Tocantins

ABSTRACT. We live in a time of changes in politics, economics, science and technology, which has generated profound changes in the way of living in society. However, the past of abandonment and isolation regarding investments, infrastructure and valuation is still latent in many rural schools, which demands a closer and critical look and the expansion of research on this issue. Thus, the present study aims to map the reality of the rural schools of the regional schools of Arraias and Dianópolis located in the Southeast of Tocantins, analyzing their current situation. In order to do so, we used documentary research with a predominantly qualitative approach to the treatment and collection of data and information available in the collection of the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE), State Secretariat of Education of Tocantins (SEDUC) and Ministry Education and Culture (MEC). In addition to these documents, some authors have based our discussions on Field Education: Arroyo, Caldart and Molina (2004), Caldart (2012), Kolling, Nery and Molina (1999), Nunes (2016), among others. The results pointed out that the conditions of educational assistance to the populations living in the countryside are still fragile in the regions studied, even in the face of the expansion of public policies aimed at assisting peasants.

Keywords: Rural Education, Rural Schools, Countryside, Tocantins.

Develación vallas: una mirada a la Educación del Campo en el Sureste de Tocantins

RESUMEN. Vivimos en una época de cambios en la política, la economía, la ciencia y la tecnología, que ha generado cambios profundos en la manera de vivir en sociedad. Sin embargo, el pasado de abandono y aislamiento con respecto a las inversiones, la infraestructura y la recuperación es todavía latente en muchas escuelas en las zonas rurales, lo que exige una mirada más cercana y la expansión de la crítica y la investigación en este tema. Por lo tanto, este estudio pretende trazar un mapa de la realidad de las escuelas rurales de Arraias y regional de la escuela Dianópolis ubicados en el sureste de Tocantins, el análisis de su situación actual. Por lo tanto, se hizo uso de la investigación documental con un enfoque cualitativo para el tratamiento y la recolección de los datos y la información disponible en la colección de Geografía y Estadística (IBGE) del Instituto Brasileño, Secretario de Estado de Tocantins Educación (SEDUC) y el Ministerio educación y Cultura (MEC). Además de estos documentos, algunos autores embasaram nuestras discusiones sobre Educación Rural: Arroyo, Caldart y Molina (2004), Caldart (2012), Kolling, Nery y Molina (1999), Nunes (2016), entre otros. Los resultados demostraron que siguen siendo frágiles condiciones de los servicios educativos a las personas que viven en el campo y en el estudio regional, incluso antes de la expansión de las políticas públicas destinadas a satisfacer los campesinos.

Palabras clave: Educación Rural, Las Escuelas Rurales, El Campo, Tocantins.

Abrindo estradas

Nos últimos vinte anos, temos assistido a uma grande e marcante presença dos sujeitos do campo nas cenas política e cultural do país. Seus processos de formação passaram a ser objeto de pesquisas nas universidades, agências internacionais, governos e dos diversos movimentos sociais. Milhares de educadores estão se mobilizando, debatendo e buscando refazer concepções e práticas educativas em escolas de comunidades camponesas, em escolas família-agrícola, escolas de assentamentos, escolas de atingidos por barragens, escolas em comunidades ribeirinhas, escolas de comunidades indígenas e quilombolas, dentre outras (Arroyo, Caldart & Molina, 2004).

No entanto, o interesse no estudo sobre a educação dos povos do campo nem sempre existiu e, por longa data, tais povos foram “silenciados” nas pesquisas sociais e educacionais, histórico considerado preocupante pelos pesquisadores Arroyo, Caldart e Molina (2004). Segundo os autores, “somente 2% das pesquisas diziam respeito a questões do campo”, não chegando a 1% as que se referiam à educação básica dos camponeses. Logo, o movimento em busca de uma educação do campo de qualidade surgiu com a

intenção de denunciar este esquecimento por partes dos órgãos governamentais, centros de pesquisas e estudiosos de questões sociais e educacionais (Arroyo, Caldart & Molina, 2004).

Na perspectiva de contribuir com as análises e reflexões sobre a educação ofertada aos camponeses, nos desafiamos a analisar a realidade das escolas localizadas nas áreas rurais dos municípios das regionais de ensino do Sudeste do Estado do Tocantins. A escolha desse *lócus* se deve ao fato da existência de uma considerável população camponesa nessa região. Para tanto, estabelecemos como objetivos específicos: identificar as escolas das áreas rurais em funcionamento; verificar o quantitativo de estudantes matriculados; analisar as condições estruturais físicas e de material, assim como de atendimento aos estudantes; e identificar os projetos de formação docente.

Derrubando cercas

Ao derrubar as cercas direcionamos nosso estudo às questões epistemológicas, históricas e conceituais da educação do campo. Para Caldart (2012), a Educação do Campo descreve um fenômeno da

realidade brasileira, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação e os interesses sociais das comunidades camponesas, no que tange às questões referentes a trabalho, cultura, conhecimento e lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade (Caldart, 2012).

Educação do Campo: dos movimentos à terminologia

A expressão “Educação do Campo”, antes denominada de Educação Básica do Campo, nasceu por ocasião da ocorrência da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Evento este realizado em Goiás, na cidade de Luziânia, no período de 27 a 30 de julho de 1998. E, a partir das discussões do Seminário Nacional realizado entre 26 a 29 de novembro de 2002 em Brasília, passou-se a ser chamada de Educação do Campo. Decisão esta posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004 (Caldart, 2012).

De acordo com a Caldart (*op cit*), em 1997 foram iniciadas as discussões

para a realização da I Conferência, o que ocorreu após o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em julho daquele ano. Tal evento culminou no desafio para o MST de discutir a educação no meio rural do Brasil, sendo instituído ainda pelo governo federal em 16 de abril de 1998 o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Oportuno destacar que nas discussões de preparação do documento base da I Conferência, concluído em maio de 1998 e debatido nos encontros estaduais que antecederam o evento nacional, estão os argumentos do batismo do que representaria ao que no Brasil se denominava até então de Educação Rural (Caldart, 2012).

De acordo com as pesquisas de Kolling, Nery e Molina (1999, p. 26), passa-se a usar,

... a expressão campo, e não a mais usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos

trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês. Um conceito histórico e político... (Kolling, Nery & Molina, 1999, p. 26).

Dentre os esforços para constituir-se a Educação do Campo – e que ainda obteve resultados relativos – estão as lutas pela transformação da realidade educacional específica das áreas de Reforma Agrária, articulando-se a isso experiências históricas de luta e resistência, como as das Escolas Família Agrícola (EFA), do Movimento de Educação de Base (MEB), das organizações indígenas e quilombolas, do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), de organizações sindicais, de diferentes comunidades e escolas rurais (Caldart, 2012).

Nesse processo de discussão e formulação de uma identidade do movimento pró-educação camponesa, em julho de 2004 realizou-se a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo:

O lema formulado na II Conferência Nacional, “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!”, expressou o

entendimento comum possível naquele momento: a luta pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação é específica, necessária e justa, deve se dar no âmbito do espaço público, e o Estado deve ser pressionado para formular políticas que a garantam massivamente, levando à universalização real e não apenas princípio abstrato. Em meio aos debates, às vezes acirrados, ficou reafirmada a posição originária de vínculo da Educação do Campo com o polo do trabalho, o que significa assumir o confronto de projetos, e desde os interesses da agricultura camponesa. (Caldart, 2012, p. 262).

Dando continuidade as discussões e organizações camponesas, no ano de 2010 foi criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), objetivando retomar a atuação articulada de diferentes movimentos sociais, organizações sindicais e outras instituições, agora com a participação mais ampliada de universidades e institutos federais de educação. O FONEC tomou posição contrária ao fechamento de escolas do campo, inserindo em suas pautas a luta pela ampliação do quantitativo de escolas no campo, assim como, a ampliação do nível de escolarização da população camponesa, assumindo o compromisso coletivo de contraponto ao agronegócio e de combate à criminalização dos movimentos sociais (Caldart, 2012). Diante desses avanços e conquistas,

pode-se afirmar que a Educação do Campo ainda está em processo de construção e já possui algumas características próprias que podem identificá-la:

- Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação do Campo não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido.
- Assume a dimensão de pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes ou mesmo de embate entre diferentes lógicas de formulação e de implementação da política educacional brasileira. Faz isso sem deixar de ser luta pelo acesso à educação em cada local ou situação particular dos grupos sociais que a compõem, materialidade que permite a consciência coletiva do direito e a compreensão das razões sociais que o impedem.
- Combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território. Por isso, sua relação de origem com os movimentos sociais de trabalhadores. Na lógica de seus sujeitos e suas relações, uma política de Educação do Campo nunca será somente de educação em si mesma... (Caldart, 2012, p. 263).

Essas características apontadas por Cadart (2012) já vislumbram o espaço que a Educação do Campo pode alcançar. Suas práticas visam reconhecer e trabalhar com a riqueza

social e humana da diversidade de seus sujeitos, com suas formas singulares de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida.

A Educação Básica do Campo

O movimento de lutas e debates que fomentou a discussão de uma educação voltada aos povos camponeses começou a colher frutos nos anos finais da década de 1980. E, para se compreender o cenário da educação básica do campo em meio à luta política pelos direitos humanos nas áreas rurais do Brasil (sertões, interior, campo, rincões), diante da diversidade de projetos, há que se buscar elementos, eventos, processos e movimentos que contribuam para a constituição dessa realidade (Oliveira & Campos, 2012).

Ao discutirem e analisarem o contexto de solidificação desse movimento, Oliveira e Campos (2012, p. 239), destacam que:

O contexto educacional recente do mundo rural vem sendo transformado por movimentos instituintes que começaram a se articular no final dos anos 1980, quando a sociedade civil brasileira vivenciava o processo de saída do regime militar, participando da organização de espaços públicos e de lutas

democráticas em prol de vários direitos, dentre eles, a educação do campo. A educação, como direito de todos ao acesso e à permanência na escola...

O recomeço pelo qual o país passava na década de 1980 se fez oportuno para a retomada de algumas discussões em relação aos direitos humanos, inclusive a educação e também abriu espaço para as discussões sobre a educação Campesina, isso porque,

...a educação básica é um conceito avançado e inovador para o Brasil, na medida em que se instituiu em meio à efervescência de propostas reivindicadas pelos movimentos, ao mesmo tempo em que se tornava um bem público e ampliava o campo dos direitos. Compreendida assim, a educação básica necessita de políticas de universalização para se tornar efetivamente um direito de todos, inclusive dos povos do campo, para que os profissionais da educação e os usuários das instituições escolares se formem assegurando suas territorialidades e identidades sociais. (Oliveira & Campos, 2012, p. 240).

No I ENERA foram indicadas as primeiras e mais marcantes insatisfações do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), de outros atores políticos e de instituições universitárias e científicas, em relação a educação destinada às crianças, aos jovens e adultos dos

sertões/campo brasileiros (Kolling, Nery & Molina, 1999).

Para Kolling, Nery e Molina (1999), a rebeldia sempre foi traduzida em vontade de emancipação das diversas populações hoje intituladas do campo (campesinas, indígenas, caiçaras, quilombolas, atingidas por barragens, de agricultores), que buscam a educação a partir de uma perspectiva contra-hegemônica. Foi justamente esse fato que trouxe a diferenciação da Educação do Campo da histórica “educação rural”: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na negociação de políticas educacionais, postulando nova concepção de educação que incluísse suas cosmologias, lutas, territorialidades, concepções de natureza e família, arte, práticas de produção, bem como, a organização social e o trabalho.

Na continuidade do movimento,

[as] conferências – assim como os fóruns – por uma “Educação Básica do Campo” se sucederam da década de 1990 até a década atual, tornando-se espaços de produção de conhecimento e de articulação de saberes, cuja essencialidade denota a participação campesina na construção de um ideário político-pedagógico e de diretrizes operacionais que orientem as políticas públicas para a educação do campo. Visando responder às demandas dos movimentos sociais do campo que, desde o final da

década de 1990, se arrastavam no Conselho Nacional de Educação (CNE), surgem, no contexto educacional da década seguinte, o parecer nº 36, de 2001, e a resolução nº 1 (3 de abril de 2002 – “Diretrizes operacionais da educação do campo”). (Oliveira & Campos, 2012, p. 240).

Em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) no âmbito do Ministério da Educação (MEC) que possuía, entre as suas funções, a de buscar a diversidade cultural e as experiências de educação e de desenvolvimento das regiões, a fim de ampliar a oferta de educação básica e de EJA nas escolas rurais e assentamentos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). (Oliveira & Campos, 2012).

No entanto, “[a] pesar de os dados da educação do campo serem reconfigurados em função das lutas, ainda permanecem deficiências grandes, tais como a falta de atendimento no âmbito da educação infantil, do segundo segmento do ensino fundamental, do ensino médio e do ensino superior, além das modalidades de EJA e educação especial”. (Oliveira & Campos, 2012, p. 242).

Refletindo sobre os desafios que os povos camponeses enfrentam,

Oliveira e Campos (2012, p. 244-245) assim se posicionam:

Agricultores familiares, quilombolas, sem-terra, indígenas, mestiços, agricultores urbanos, juventude rural e outras formas identitárias, sujeitos que buscam afirmar seus pertencimentos sociais como “povos do campo” encontram como principais desafios para a consolidação da educação básica do campo: a ampliação da educação infantil, do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio para os sujeitos do campo; a luta contra o fechamento das escolas do campo; o investimento na formação inicial e continuada de educadores do campo; a construção de materiais didáticos contextualizados e a implementação de metodologias ativas e participativas; o investimento na formação dos gestores das escolas do campo; a implementação da pedagogia da alternância nas escolas do campo, referenciando-a em documentos oficiais (planos municipais e estaduais de educação); a constituição de coordenações de Educação do Campo no âmbito das secretarias municipais e estaduais de Educação; a institucionalização de diretrizes de Educação do Campo no âmbito dos planos municipais e estaduais de Educação; e a abertura de concursos públicos específicos.

Diante dessa breve retomada de fatos e eventos que ajudaram a solidificar a defesa de uma verdadeira “Educação do Campo”, podemos verificar que muitas foram as conquistas nas últimas duas décadas. No entanto, os avanços ainda são relativos e

mudanças ainda são necessárias para que haja de fato uma educação de qualidade para os povos que vivem no e do campo. O que temos ainda, em muitos espaços é uma educação *em escolas localizadas no campo*, rurais¹, e não *para o campo e do campo*.

O lócus da pesquisa

Objetivamos aqui trazer dados e informações de um lócus específico, a região Sudeste do Estado do Tocantins, que possui singularidades em relação a sua localização geográfica e à demarcação territorial. Dessa forma, para entendermos algumas dessas

particularidades, faz-se oportuno trazer dados de sua constituição, que possuem nuances que elucidam a situação do ensino nesse espaço geográfico. A região Sudeste do Tocantins, administrativamente, é composta por 21 (vinte e um municípios) dentre os 139 (cento e trinta e nove) que compõem o Estado. No presente estudo, optou-se por analisar a realidade da educação das escolas localizadas no espaço rural nas regionais de ensino de Arraias e Dianópolis, as quais abarcam 15 (quinze) municípios. O quadro 1, a seguir, indica os municípios de abrangência de cada uma das regiões e sua respectiva população.

NOME DA DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO	MUNICÍPIO VINCULADO	POPULAÇÃO 2015*
ARRAIAS	Arraias	10.778
	Aurora do Tocantins	3.682
	Combinado	4.851
	Lavandeira	1.814
	Novo Alegre	2.351
	Paraná	10.573
DIANOPOLIS	Almas	7.409
	Conceição do Tocantins	4.209
	Dianópolis	21.167
	Novo Jardim	2.650
	Ponte Alta do Bom Jesus	4.649
	Porto Alegre do Tocantins	3.039
	Rio da Conceição	1.980
	Taguatinga	16.238
	Taipas do Tocantins	2.094

Quadro 1 - Regionais de ensino localizadas no Sudeste do Tocantins.
Fonte: Adaptado de Tocantins (2015).

Os dados demonstram que a população da regional de Arraias é de 34.049 (trinta e quatro mil e quarenta e nove) habitantes e da regional de Dianópolis é de 63.435 (sessenta e três mil quatrocentos e trinta e cinco), o que correspondem, respectivamente, a 2,22% e 4,13% da população do Estadoⁱⁱ.

O Sudeste do Tocantins possui aproximadamente 123.791 (cento e vinte e três mil setecentos e noventa e um mil) habitantes, dos quais 88.703 (oitenta e oito mil setecentos e três) residem na zona urbana e 35.088 (trinta e cinco mil e oitenta e oito) residem no campo – aproximadamente 29% dos habitantes da região (Brasil, 2015).

Analisando os censos demográficos do Sudeste do Tocantins de 2000 a 2010, nota-se que houve um aumento de sua população, de 117.456 para 123.791 habitantes, uma variação de 5,12%. Neste interstício, houve uma redução de 23,69% na população que vive no campo (Brasil, 2015). Acredita-se que as questões políticas tiveram grande influência na migração, especialmente porque a região conta com uma grande quantidade de pessoas em vulnerabilidade socioeconômica, que na intenção de obtenção de

melhores condições de vida passam a residir na cidade.

Ainda, os municípios de Combinado e Paranã, possuem, respectivamente, a menor e maior taxa de pessoas extremamente pobres, 4,18% e 31,89% nesta região (Brasil, 2015). Em relação a pessoas em situação de vulnerabilidade à pobreza, destacam-se, respectivamente, os municípios de Rio da Conceição e Paranã, com maior e menor taxas, correspondendo a 91,40% e 55,15%.

Importante salientar que grande parte da economia da região sudeste do Tocantins é proveniente da lavoura e da pecuária, sobretudo da agricultura familiar. Contando com 6.376 (seis mil trezentos e setenta e seis) estabelecimentos de agricultura familiar agrupando um total de 18.687 (dezoito mil seiscentos e oitenta e sete) pessoas, o que corresponde a 15% da sua população. Os municípios de Taguatinga e Taipas do Tocantins, respectivamente, destacam-se, com o maior e menor número de propriedades de agricultura familiar: 789 (setecentos e oitenta e nove) e 41 (quarenta e um) estabelecimentos. No tocante ao número de pessoas envolvidas na agricultura familiar, destacam-se, respectivamente, Paranã e Rio da Conceição com o maior

e menor número, correspondendo a 2.849 (dois mil oitocentos e quarenta e nove) e 84 (oitenta e quatro) pessoas (Brasil, 2015).

Diante dessa conjuntura, faz-se imprescindível a realização de pesquisas que elucidem a realidade das escolas rurais dessa região localizadas no campo, no intento também de coletar dados que possam ser utilizados na proposição de alternativas e estratégias para que realmente o direito à educação aos povos do campo se efetive.

Construindo caminhos

Para desenvolvimento do presente estudo fez-se uso da pesquisa documental com uma abordagem predominantemente qualitativa para o trato e coleta de dados. “A ideia de se incluir o estudo de documentos enquanto possibilidade da pesquisa qualitativa pode, à primeira vista, parecer estranha...” (Godoy, 1995, p. 21); porém:

...a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques. Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo

contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo, portanto atenção especial. (Godoy, 1995, p. 21).

Dessa forma, estruturou-se o presente trabalho em quatro etapas: levantamento de bibliografias relacionadas (a educação do campo, a educação básica do campo e o contexto da pesquisa); coleta de informações junto a documentos disponíveis em leis, resoluções e levantamentos impressos das Secretarias de Estado de Educação do Tocantins (SEDUC), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Ministério da Educação e Cultura (MEC); sistematização das informações coletadas nos documentos; análise e discussão das informações.

Conhecendo a terra em que pisamos

Ao conhecer a terra em que pisamos, nos desafiamos a desvendar a realidade da Educação ofertada aos camponeses nas regionais de Ensino de Arraias e Dianópolis, tendo como fio condutor das reflexões os objetivos estabelecidos no presente estudo.

A realidade das escolas rurais nas regionais de ensino de Arraias e Dianópolis

A regional de ensino de Arraias conta com 42 (quarenta e duas) escolas localizadas no meio rural, sendo 04 (quatro) administradas pelo Governo do

Estado e as demais pelo Poder Executivo de cada município. O gráfico 1, a seguir, apresenta a quantidade de matrículas desta regional nas suas respectivas unidades escolares nas diversas fases da sua Educação Básica.

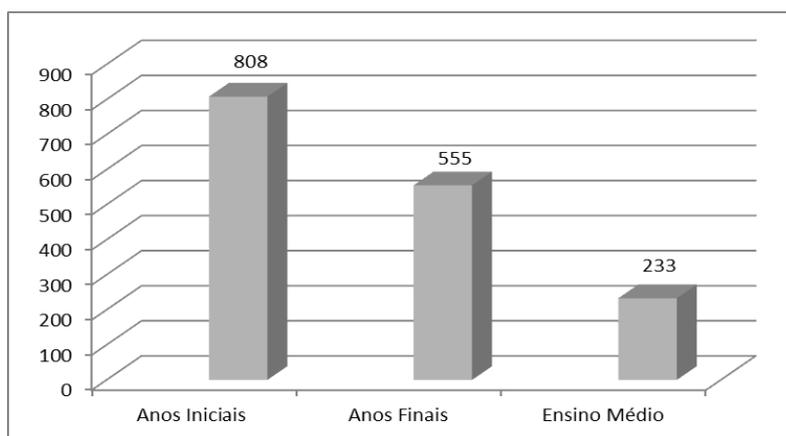


Gráfico 1 - Número de matrículas na Educação Básica em escolas rurais - Regional de Arraias/2015.
Fonte: Adaptado de Tocantins (2015).

Ressalta-se que a maioria das Unidades Escolares que atendem estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é mantida pelo governo dos respectivos municípios. Menos da metade das escolas desta regional atende estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental e, somente 04 (quatro) delas, atendem a estudantes do Ensino Médio, sendo mantidas pelo Governo do Estado, registrando-se a

efetivação de 233 (duzentos e trinta e três) matrículas.

Na regional de ensino de Dianópolis encontram-se 43 (quarenta e três) escolas localizadas no meio rural. Destas, 39 (trinta e nove) são mantidas pelo Poder Executivo dos respectivos municípios, 03 (três) pelo Governo do Estado e 01 (uma) pelo Governo Federal. O gráfico 2 indica a quantidade de matrículas na Educação Básica:

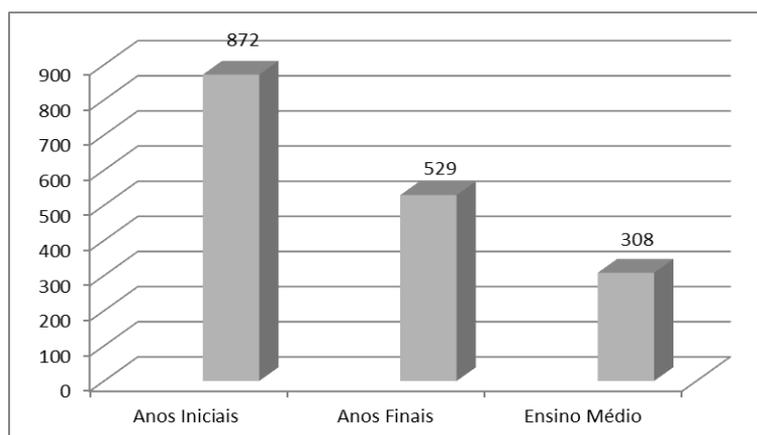


Gráfico 2 - Número de matrículas na Educação Básica em escolas rurais - Regional de Dianópolis/2015.
Fonte: Adaptado de Tocantins (2015).

Das escolas do meio rural desta regional, apenas 04 (quatro) atendem ao Ensino Médio, sendo que 02 (duas) delas integram cursos técnicos (Colégio Agropecuário de Almas – curso de agropecuária; e Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Dianópolis – curso de informática). Em 2015 foram realizadas 235 (duzentas e trinta e cinco) matrículas em cursos de Ensino Médio integrados a cursos técnicos. Assim, como na regional de Arraias, na regional de Dianópolis prevalece o número de escolas e matrículas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em escolas mantidas pelo poder público municipal, mas figuram, no meio rural, escolas técnicas.

A realidade mostra que as redes municipais de ensino atendem prioritariamente a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e, a rede estadual atende

prioritariamente as séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos) e Ensino Médio.

Sob a ideia contrária de que a educação é investimento, mais precisamente, na concepção de muitos administradores públicos que a concebe como gasto, o processo de municipalização do ensino impulsionou o fechamento de muitas escolas nas regiões rurais, o que gerou mais prejuízos aos camponeses, especialmente aos estudantes, isso porque necessitam se deslocar até a sede dos municípios para continuarem seus estudos.

O transporte escolar ofertado para esses estudantes tem servido como justificativa para o acesso ao processo de escolarização. Esquece-se, no entanto, que o deslocamento do estudantes para outra localidade, que não sua comunidade, gera uma série de

problemas, iniciando pelo distanciamento da criança ou adolescente de seus familiares, passando pela adaptação ao novo ambiente, diferente de seu lugar de origem.

As dificuldades oriundas da estrutura técnico-administrativa e financeira dos municípios das regionais pesquisadas gera a necessidade de alocação de recursos complementares à educação, mais precisamente ao transporte escolar, o que muitas vezes é

viabilizado por meio de projetos conveniados com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e outras instituições.

Outro fator que merece atenção é a quantidade de matrículas de estudantes com necessidades especiais nas escolas do meio rural (Tabela 1). Na regional de Arraias, o número de matrículas correspondeu a 6,13% do total e na regional de Dianópolis, o percentual foi de 3,94%.

TIPO DE NECESSIDADE ESPECIAL	REGIONAL ARRAIAS	REGIONAL DIANOPOLIS
Surdez	06	Nenhum
Baixa visão	08	06
Necessidade Especial	51	29
Deficiência física	02	05
Deficiência múltipla	01	Nenhum
Deficiência intelectual	33	17
Síndrome Asperger	02	Nenhum
Transtorno Desintegrativo Infantil	01	01

Tabela 1 - Número de matrículas segundo o tipo de deficiência por Regional/2015.
Fonte: Adaptado de Tocantins (2015).

O quantitativo de estudantes com necessidades especiais no meio rural demonstra a necessidade de os programas de formação na área de Educação inserirem em seus cursos a temática da Educação Especial.

Infraestrutura das Unidades Escolares rurais nas regionais de Arraias e Dianópolis

Na Tabela 2, a seguir, apresentamos informações relevantes em relação a estrutura física existente nas escolas rurais localizadas nas regionais estudadas, focando especialmente nos espaços de ensino, convivência, suporte administrativo e/ou pedagógico.

ESTRUTURA FÍSICA DAS UNIDADES ESCOLARES	REGIONAL ARRAIAS	REGIONAL DIANOPOLIS
Sala de diretoria	04	09
Sala de professores	08	16
Laboratório de informática	05	11
Laboratório de ciências	01	02
Sala de atendimento especial	02	03
Quadra de esportes coberta	02	02
Quadra de esportes descoberta	02	03
Cozinha	35	42
Biblioteca	01	06
Sala de leitura	02	05
Biblioteca ou sala de leitura	03	09
Parque infantil	Nenhum	01
Berçário	Nenhum	Nenhum
Banheiro fora do prédio	11	13
Banheiro dentro do prédio	15	19
Banheiro adequado à educação infantil	Nenhum	Nenhum
Banheiro adequado à estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida	Nenhum	01
Dependências e vias adequadas a estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida	01	02
Secretaria	08	06
Banheiro com chuveiro	02	12
Refeitório	01	01
Dispensa	06	15
Almoxarifado	02	04
Auditório	Nenhum	01
Pátio coberto	03	05
Pátio descoberto	01	10
Alojamento para estudantes	01	01
Alojamento para professores	Nenhum	04
Área verde	03	13
Lavanderia	01	01
Total de salas de aula para atendimento aos discentes	105	135

Tabela 2 – Infraestrutura das escolas rurais das regionais de Arraias e Dianópolis/2015.

Fonte: Adaptado de Tocantins (2015).

Os dados apontados na tabela anterior indicam os espaços escolares além da sala de aula. Se pudéssemos aqui registrar, via os bancos de dados consultados para pesquisa, o que concerne a sala de aula, poderíamos nos

espantar pois, a realidade de infraestrutura é preocupante. Ainda é possível encontrar unidades escolares que não dispõem nem mesmo de carteiras em número suficiente para seus estudantes, muitas vezes

acomodados em bancos de madeira improvisados.

Essa realidade apontada no que se refere a infraestrutura das escolas do meio rural é o recorrente em todo o país e provoca uma submissão a situações muito degradantes (Alves, 2009), que afastam e dificultam a consolidação da tão almejada Educação do Campoⁱⁱⁱ.

Em relação a equipamentos de tecnologia, constata-se que nas escolas

rurais do país a realidade é bastante aterradora, visto que apenas 0,5% destas escolas contam com computadores. Dados estes que possibilitam uma melhor compreensão da situação de penúria a que está submetido o estudante campesino (Alves, 2009). Na Tabela 3, a seguir, consta a situação das regionais de Arraias e Dianópolis:

EQUIPAMENTOS DE TECNOLOGIA	REGIONAL ARRAIAS	REGIONAL DIANOPOLIS
TV	21	35
Videocassete	01	04
DVD	20	27
Antena parabólica	13	08
Copiadora	01	19
Retroprojeter	04	05
Impressora	10	32
Impressora multifuncional	01	10
Aparelho de som	10	24
Projeter multimídia	09	15
Aparelho de fax	Nenhum	01
Máquina fotográfica ou filmadora	08	19
Computadores na escola	69	170
Computador administrativo	08	80

Tabela 3 – Equipamentos de tecnologia por Regional/2015.
Fonte: Adaptado de Tocantins (2015).

Ressalta-se que a falta de energia elétrica (especialmente na regional de Arraias), inviabiliza a instalação e/ou utilização de uma série de equipamentos. Outras, ainda que tendo energia elétrica, devido à localização,

ficam impedidas da conexão à internet. O uso de computadores restringe-se quase que exclusivamente ao administrativo e, quando utilizados para fins pedagógicos, são realizadas apenas demonstrações de ferramentas

instaladas nessas máquinas. Ou seja, os computadores dificilmente são utilizados para fins de pesquisas, leitura, busca de informações e consultas em sites educativos, por exemplo.

Projetos de Formação Docente

Dentre os programas de formação continuada para profissionais das escolas rurais do Estado do Tocantins, destacam-se Escola Ativa e Circuito Campeão no ano de 2012 e, o Programa Pacto de Alfabetização na Idade Certa, em 2013 (Nunes, 2016).

O programa Escola Ativa teve como objetivo a melhoria da qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas; isto a partir da formação de professores e uso de recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento pelo estudante (Brasil, 2010). O Programa Circuito Campeão visou a melhoria da qualidade do ensino dos anos iniciais da rede pública, valendo-se da implantação de processos gerenciais e pedagógicos e do acompanhamento sistêmico do alcance das metas e indicadores definidos (Tocantins, 2012). Já o Programa Pacto de Alfabetização em Idade Certa tem como objetivo assegurar que todas as crianças sejam alfabetizadas até os oito anos de idade,

ao final do 3º ano do ensino fundamental (Brasil, 2016).

Mapeando novos rumos

As discussões aqui apresentadas não tiveram a pretensão de esmiuçar todos os elementos constituintes da realidade das escolas rurais das regionais de ensino de Arraias e Dianópolis mas, sim, trazer alguns aspectos importantes e carentes de análise dentro deste cenário.

Embora estas regionais contem com um número significativo de unidades escolares em funcionamento no meio rural, percebe-se que ainda falta a ampliação da oferta, de modo que todas as pessoas possam concluir a Educação Básica e tenham a possibilidade de ingressar no ensino superior. Registra-se, no entanto, que os municípios de Aurora do Tocantins, Combinado, Lavandeira e Novo Alegre, ambos da regional de Arraias, contam somente com escolas na sede do município e a reduzida quantidade em outros, o que denota a falta de preocupação com a Educação do Campo, no campo e para o campo, conforme os termos da legislação^{iv}.

Muitas escolas do meio rural carecem de melhorias substanciais em sua infraestrutura física, haja vista a

existência de escolas que não possuem forro, piso em cimento bruto; escolas construídas em adobe (tijolo de barro secado ao sol) e com coberturas de palha (folhas de palmeiras). Muitas escolas não contam com carteiras e cadeiras suficientes para atender a demanda dos estudantes; faltam armários, quadros e demais equipamentos e materiais básicos e essenciais para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

O fechamento de escolas, aliado à precariedade no transporte dos estudantes para escolas localizadas na sede do município, vem ocasionando uma série de problemas que culminam com o abandono da escolarização quando ainda crianças ou jovens, elevando com isso os índices de analfabetos funcionais e gerando a necessidade da Educação de Jovens e Adultos que, ao ser ofertada, muitas vezes o grau de precariedade se eleva.

Ao considerarmos que se tratam de regionais com características essencialmente agrícolas, essa problemática se torna ainda mais preocupante, especialmente porque não se vê materializadas políticas públicas específicas para a população campestre, sobretudo aquela que se encontra em situação de vulnerabilidade

socioeconômica, como é o caso de uma série de municípios do Estado do Tocantins, inclusive das regionais em estudo.

A realidade da educação do campo passou a ser desnudada a partir das lutas dos movimentos sociais e começou a ter força a partir da instituição de políticas públicas específicas, o que geraram avanços importantes, mas a realidade ainda mostra a fragilidade em que se encontra o processo de ensino e aprendizagem nas escolas rurais e o quanto ainda é necessário se fazer no sentido de instrumentalizar e empoderar os campestres, a fim de que possam lutar para que seus direitos sejam garantidos de fato.

Referências

Alves, G. L. (Org.). (2009). *Educação no campo recortes no tempo e no espaço*. Campinas, SP: Autores Associados.

Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Org.). (2004). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em 02 de setembro, 2016, de <http://www.planalto.gov.br>.

_____. (2002). *Resolução CEB/MEC nº 001, de 03 de abril de 2002*. Institui

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Recuperado em 06 de setembro, 2016, de <http://www.portal.mec.gov.br>.

_____. (2010). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Escola Ativa – Projeto Base*. Brasília.

_____. (2015). *Caderno Territorial – Sudeste do Tocantins/CGMA*. Brasília.

_____. (2016). Ministério da Educação. *Pacto Nacional pela Alfabetização em Idade Certa*. Brasília. Recuperado em 09 de novembro, 2016, de <http://pacto.mec.gov.br/2-uncategorised/53-ententendo-o-pacto>.

Caldart, R. S. (2012). Educação do Campo. In Caldart, R.S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Godoy, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, 35(2), 57-63.

Kolling, E. J., Nery, I., & Molina, M. C. (1999). *Por uma educação básica do campo (memória)*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

Nunes, K. C. S. (2016). Cenário da educação do Campo no Estado do Tocantins. *Espaço do Currículo*, 9(2), 328-340.

Oliveira, L. M. T., & Campos, M. (2012). Educação Básica do Campo. In Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro,

São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. Tocantins. (2012). Secretaria de Estado de Educação, Juventude e Esportes. *Programa Circuito Campeão*. Recuperado em 09 de novembro, 2016, de <http://www.planalto.gov.br>.

_____. (2015). Secretaria de Estado de Educação, Juventude e Esportes. *Censo Escolar da Educação Básica*. Palmas.

Nobre, M. (2004). *A Teoria Crítica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Tapscott, D., & Williams, A. D. (2006). *Wikinomics*. New York: Portfolio.

Vasconcelos, M. L. M. C., & Brito, R. H. P. (2006). *Conceitos de educação em Paulo Freire*. Petrópolis: Vozes.

Venâncio, R. D. O. (2007). *Difusão Metropolitana e Divulgação Científica*. São Paulo: Plêiade.

Venâncio, R. D. O. (2010). *Massificação e Jornalismo*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo.

Venâncio, R. D. O. (2013). *Jogo Lógico e a Gramática do Rádio*. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo.

Wright Mills, C. (1981). *A Elite do Poder*. Rio de Janeiro: Zahar.

ⁱ O termo “Escolas Rurais” aponta para algo não superado na discussão do processo educativo de espaços “não urbanos” e o uso do termo educação do campo ou escolas do campo, formula a possibilidade de carregar a perspectiva de uma educação tal como se anuncia nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

ii Conforme IBGE (2016), a população estimada do Estado do Tocantins corresponde a 1.532.902 habitantes.

iii Por mais que haja a discussão e defesa de uma Educação do Campo, com escolas do campo, o que ainda muito se encontra é uma educação para o meio rural, repleta de escolas rurais, ou seja, de escolas distribuídas no campo, mas sem uma proposta de trabalho e organização (de infraestrutura física, de equipe de trabalho, calendário, modelo de ensino – alternância) que faça delas uma escola *do e para* o campo, emanada de suas necessidades e estruturada para contemplar a aprendizagem de saberes universais e sobre o local onde vivem os alunos.

iv A exemplo: Decreto nº 7.352 de 04/11/10 (dispõe sobre a política de educação do campo); Resolução CNE/CEB nº 02 de 28/04/2008 (estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo) e Resolução CNE/CEB nº 01 de 03/04/2002 (institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo).

Recebido em: 05/10/2016

Aprovado em: 19/10/2016

Publicado em: 13/12/2016

Como citar este artigo / How to cite this article / Como citar este artículo:

APA:

Santos, T. F., Vizolli, I., & Stephani, A. D. (2016). Desvelando cercas: um olhar sobre a Educação do Campo no Sudeste do Tocantins. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 1(2), 381-401.

ABNT:

SANTOS, T. F.; VIZOLLI, I.; STEPHANI, A. D. Desvelando cercas: um olhar sobre a Educação do Campo no Sudeste do Tocantins. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 1, n. 2, p. 381-401, 2016.

Práticas pedagógicas: interações, desafios e possibilidades no cotidiano de uma Escola Família Agrícola

Andrêssa Paula Fadini de Sousa¹, Rita Márcia Vaz de Mello², João Assis Rodrigues³

¹Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - IFES. Coordenação Geral de Ensino/Núcleo de Gestão Pedagógica. Rodovia ES-080, Km 93, s/n, Santa Teresa - ES. Brasil. andressa.fadini@ifes.edu.br. ²Universidade Federal de Viçosa - UFV. ³Universidade Federal do Espírito Santo - UFES.

RESUMO. Este artigo apresenta análise das práticas pedagógicas estruturadas pelos Monitores/as que trabalham com o Ensino Médio/Técnico de uma Escola Família Agrícola (EFA), tendo como objetivo evidenciar, através das percepções destes sujeitos sobre suas práticas, desafios e confrontos vivenciados no cotidiano dos espaços de aula, cujo projeto educativo alicerça-se na Formação em Alternância, com princípios pedagógicos/metodológicos diferenciados. De cunho qualitativo, a contribuição desta análise oportunizará aos Monitores/as retomada de reflexão sobre suas práticas, sem pretensão de impor, mas de problematizar, qualificando cada vez mais o processo de elaboração e reelaboração de conhecimentos à luz do projeto educativo da alternância. Sob a orientação de autores atentos ao debate sobre Educação do Campo e Formação em Alternância, percebemos que muitos são os fatores que interferem no fazer pedagógico, onde os Monitores/as reconhecem no contexto educativo a inserção de aspectos políticos, sociais, culturais, religiosos, econômicos e a influência destes na organização das práticas pedagógicas. Provocam desafios e suscitam novas possibilidades a serem trilhadas para a consolidação das práticas, cujas exigências reveladas têm como indicativo estabelecer uma aprendizagem que, de fato, se torne significativa e emancipatória para os sujeitos que dela se apropriam.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas, Formação em Alternância, Confrontos e Desafios.

Educational practices: interactions, challenges and possibilities in the daily life of a Farm Family School

ABSTRACT. This article presents analysis of pedagogical practices structured by monitors / those working with high school / technical a Family Farm School (EFA), aiming to show, through the perceptions of these subjects about their practices, challenges and experienced clashes in routine of classroom spaces, whose educational project is founded on Training in Alternation with teaching / different methodological principles. Qualitative nature, the contribution of this analysis will provide to the Monitor / the resumption of reflection on their practices, without pretension to impose, but to problematize, describing increasingly the process of elaboration and re-elaboration of knowledge in the light of the educational project of alternation. Under the guidance of authors aware of the debate on Education Course and Training in Alternation, we realize that there are many factors that interfere with pedagogical where monitors/recognize them in an educational context the inclusion of political, social, cultural, religious, economic and their influence in the organization of pedagogical practices. Cause challenges and raise new possibilities to be threshed to the consolidation of practices, whose requirements have revealed as indicative establish a fact that learning becomes meaningful and emancipatory for the subjects that it was appropriated.

Keywords: Teaching Practices, Training in Alternation, Clashes and Challenges.

Las prácticas educativas: las interacciones, los retos y posibilidades en la vida cotidiana de una escuela granja de la familia.

RESUMEN. En este artículo se presenta el análisis de las prácticas pedagógicas estructuradas por monitores / los que trabajan con la escuela secundaria / técnica una Escuela Familiar Agraria (EFA), con el objetivo de mostrar, a través de las percepciones de estos sujetos sobre sus prácticas, desafíos y enfrentamientos con experiencia en rutinario de los espacios del aula, cuyo proyecto educativo se basa en la formación en alternancia con la enseñanza/diferentes principios metodológicos. Naturaleza cualitativa, la contribución de este análisis oportunizará la pantalla / la reanudación de la reflexión sobre sus prácticas, sin pretensión de imponer, sino para problematizar, describiendo cada vez más el proceso de elaboración y reelaboración del conocimiento a la luz del proyecto educativo de la alternancia. Bajo la guía de autores consciente del debate en curso para la formación en alternancia, nos damos cuenta de que hay muchos factores que interfieren con la pedagógica donde los monitores / reconocerlos en un contexto educativo la inclusión de políticas, sociales, culturales, religiosos, económico y su influencia en la organización de las prácticas pedagógicas. Causar problemas y plantear nuevas posibilidades para ser trilladas a la consolidación de prácticas, cuyas necesidades han revelado como indicativo establecer un hecho de que el aprendizaje se vuelve significativa y emancipadora para los sujetos que las había asignado.

Palabras-clave: Prácticas de Enseñanza, La Formación en Alternancia; Los Enfrentamientos y Desafíos.

Introdução

A formação em alternância, pensada do ponto de vista teórico e prático, vem sendo reconhecida pelos Movimentos Sociais para a Educação do Campo como uma prática cujo projeto educativo evidencia possibilidades de contemplar uma educação de qualidade para os povos do campo. Segundo Silva (2010) “é neste contexto do movimento da educação do campo que tem ocorrido, nas últimas décadas, a multiplicação das experiências de formação em alternância em nossa sociedade” (p. 181). Uma experiência que se desenvolve nas Escolas Família Agrícola (EFAs) e nas Casas Familiares Rurais (CFRs), cujo fundamento teórico metodológico desta formação está denominado por estas escolas de “Pedagogia da Alternância”, tendo como projeto de formação possibilitar aos educandos/as estabelecer uma relação direta envolvendo a família, a escola e o meio em que vivem. Queiroz e Silva (2007) esclarecem que:

Tal princípio implica em um processo de formação do jovem agricultor que combina e articula períodos de vivência no meio escolar e no meio familiar. Alterna-se, assim, a formação agrícola na propriedade com a formação teórica geral na escola que, além das disciplinas básicas, engloba uma preparação para a vida associativa e comunitária. A

ênfase na formação integral do jovem, na participação das famílias na condução do projeto educativo e na gestão da escola, assim como a perspectiva de desenvolvimento local são os outros princípios que, articulados à alternância, sustenta o projeto pedagógico dos Centros de formação em alternância. (p. 3).

Em face do exposto, na trajetória histórica das instituições EFAs e CFRs, no VIII Encontro Internacional por Alternância (2005), houve um reconhecimento político das experiências de formação desenvolvidas por estas instituições, que numa composição pedagógica, com princípios pedagógicos e metodológicos próprios, destacados na fala de Queiroz e Silva (2007), e respeitadas as peculiaridades de cada matriz institucional, passaram a constituir os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), um movimento que fortaleceu a perspectiva de expansão, e ainda, maior consolidação do projeto educativo da Pedagogia da Alternância. Segundo Silva (2012; 2009) e Begnami (2011) existem no Brasil, no momento, cerca de 273 CEFFAs, localizadas em grande parte do território nacional. Acrescenta Queiroz (2004) que as EFAs são modelos que inspiraram ainda outras experiências brasileiras, como as Escolas Comunitárias Rurais (ECORs), Escolas de Assentamentos (EAs), e Escolas Técnicas Agrícolas (ETAs).

Com efeito, este projeto educativo da formação em alternância também vem se destacando como uma das alternativas no âmbito da Educação do Campo, por ter a preocupação de apropriar-se de um processo de formação que busca não desvincular o/a jovem do campo, do seu meio familiar e cultural, procurando com sua dinâmica pedagógica trabalhar na interface destes diferentes espaços de saberes e aprendizagens, os confrontos dos conhecimentos científicos com os saberes do cotidiano, do local de inserção dos/as jovens, preocupando-se com a formação integral destes sujeitos. Um projeto educativo que tem em seu movimento pedagógico formativo princípios que envolvem histórias de vida, anseios, necessidades, experiências e que de posse de tudo isso tem o compromisso cotidiano de estabelecer momentos de elaboração e reelaboração de um conhecimento que possa atender de forma significativa os sujeitos que dele se apropriarem.

Segundo Gimonet (2007) a formação em alternância nas EFAs corresponde a um processo que parte da experiência da vida cotidiana para ir em direção à teoria, aos saberes pedagógicos escolares, para, em seguida, voltar à experiência, e assim sucessivamente. Compartilhando com este autor, Silva (2007), expõe que:

A alternância, enquanto princípio pedagógico, mais que característica de sucessões repetidas de sequências, visa desenvolver na formação dos jovens situações em que o mundo escolar se posiciona em interação com o mundo que o rodeia. Buscando articular universos considerados opostos ou insuficientemente interpenetrados – o mundo da escola e o mundo da vida, a teoria e a prática, o abstrato e o concreto – a alternância coloca em relação diferentes parceiros com identidades, preocupações e lógicas também diferentes: de um lado, a escola e a lógica da transmissão de saberes e, de outro, na especificidade dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) brasileiros, a família e a lógica da agricultura familiar. (p. 108).

Neste processo, um dos grandes desafios para a concepção de uma educação que articule esta dimensão pedagógica, está na concretização de práticas pedagógicas que deem conta da complexidade e das ações que venham a movimentar um currículo articulador de diferentes saberes e conhecimentos que os sujeitos envolvidos possuem e podem evidenciar no cotidiano escolar.

Nosella (2007), ao posicionar-se quanto à formação em alternância definindo-a não como mera justaposição de espaços e tempos - uns dedicados ao trabalho e outros ao estudo -, descreve que o currículo precisa integrar esses dois polos despertando nas mentes dos alternantes, das famílias, das comunidades, das instâncias políticas e técnicas, um

projeto ousado de desenvolvimento nacional, integrador dos recursos da cidade e do campo, que pode se concretizar à medida que são aplicados com competência os instrumentos didáticos específicos. Esta concepção visa ter como resultado uma aprendizagem significativa, numa tentativa constante de possibilitar a interação entre as diversas áreas de conhecimento. Tal descrição requer um currículo que possa permitir a intervenção educativa numa dimensão mais dialógica.

Nesta perspectiva, compreende-se que a prática pedagógica deve se tornar uma prática social, dialógica, consolidando-se como uma ação política de concretudes, onde se gera e regenera conhecimentos, refletindo em transformações e fortalecendo as identidades múltiplas constituídas e assumidas pelos sujeitos sociais presentes nos contextos de aprendizagem.

Buscou-se apresentar a concepção dos/as Monitores/as de uma EFA, visando identificar os confrontos e desafios vivenciados por estes sujeitos nos caminhos trilhados durante seu trabalho docente e que são peculiares às suas práticas pedagógicas. Almeja-se que a contribuição deste trabalho possibilite oportunizar aos Monitores/as uma constante retomada de ação-reflexão-ação incidindo em melhorias nas suas práticas

pedagógicas, sem a pretensão de impor, mas de aguçar a problematização no sentido de provocar a constante busca do aperfeiçoamento do trabalho educativo enquanto educadores/as que primam pela qualidade social da aprendizagem do público a que se destina.

Abordagem teórica

A prática pedagógica na formação em alternância coloca em cena outros espaços sociais que, junto com a sala de aula, trazem um novo significado ao trabalho pedagógico. Há outros saberes e também outras aprendizagens fora da escola. Deste modo, a sala de aula precisa ser concebida como um lugar não dissociado de outros espaços e torna-se lócus de consumação histórica, de reunião e diálogo crítico que possibilita a efetivação de conhecimentos formalizados pelos sujeitos em formação.

Sousa (2013), ao estudar as práticas pedagógicas em experiências desenvolvidas no contexto da educação do campo, coloca esta temática sob a seguinte ótica:

É importante considerar a prática pedagógica como parte de um processo social e de uma prática social maior. Ela envolve a dimensão educativa não apenas na esfera escolar, mas na dinâmica das relações sociais que produzem

aprendizagens, que produzem o “educativo”. (p. 2).

Enquanto prática social, a prática pedagógica aborda a complexidade onde as diversidades se entrecruzam. Promover um diálogo autêntico nessa pluralidade é compreender quem são os sujeitos envolvidos no processo educativo, como pensam, agem, sentem e se desenvolvem possibilitando outros arranjos na reorientação de práticas pedagógicas para além da sistematização e da intencionalidade como algo dado ou previsto.

Assim, a prática pedagógica em sua concepção observará quesitos especiais, tornará a aprendizagem significativa, se constituirá em espaços de consolidação de uma educação crítica e emancipatória, respeitando os saberes comuns que devem ser socializados nas escolas e avançando para a estruturação de práticas diversificadas que possam expressar o universo social em que as escolas estão inseridas.

Para compreender estas práticas pedagógicas na dinâmica da formação em alternância, Gimonet (2007) esclarece que os CEFFAs se orientam a partir de quatro pilares: a formação dos jovens num todo; o desenvolvimento do meio, do local, a partir de suas vivências e necessidades; o princípio da alternância numa concepção

de interação dos tempos; e a associação local, envolvendo vários segmentos de representatividade do contexto onde as instituições estão inseridas.

Considerando as peculiaridades postas pelos princípios que orientam a formação em alternância, para a construção de práticas pedagógicas condizentes com os pressupostos desta formação, uma compreensão inicial pode ser encontrada em Veiga (1999) quando afirma que a prática pedagógica deve ser “...uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social” (p. 16).

Segundo Libâneo (1999), podemos compreender que a prática pedagógica não é isolada do contexto social mais amplo, possuindo potencial para recriar e, portanto, transformar práticas reprodutivas por meio da *práxis* humana. Esta compreensão caracteriza a prática pedagógica como potencializadora da apropriação de ações transformadoras do meio e dos sujeitos nela envolvidos.

Compreender a prática pedagógica como uma dimensão da prática social implica buscar entender como estas práticas são organizadas, como os sujeitos vão se interagindo e, nesta interação, como se dão as relações entre a instituição escolar e os fatores sociopolíticos culturais

que interferem no cotidiano da aula, focando especificamente neste trabalho os processos formativos do projeto educativo da formação em alternância.

A pluralidade de relações que estão presentes no processo pedagógico da formação em alternância se refletem nas práticas pedagógicas dos Monitores/as, estes, tomados como articuladores e mobilizadores das diversas ações que permeiam esta formação. Portanto, a organização das práticas pedagógicas na ação destes sujeitos deve dialogar com o que afirma Pistrak (2003):

Sem teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária. Sem uma teoria de pedagogia social, nossa prática levará a uma acrobacia sem finalidade social e utilizada para resolver problemas pedagógicos na base das inspirações do momento, caso a caso, e não na base de concepções sociais bem determinadas. (p. 24).

Para Pistrak (2003) as práticas pedagógicas precisam ser repensadas e organizadas de acordo com o momento histórico, de modo a conseguir desenvolver um processo educacional que corresponda à realidade atual, fazendo referência a tudo que vive e se desenvolve, que se agrupa e que serve à organização da vida.

Gimonet (1999) ao relatar que os Monitores são sujeitos essenciais da formação em alternância, por estarem

envolvidos e serem responsáveis diariamente por todo o funcionamento do processo pedagógico-educativo desta formação, evidencia que a prática pedagógica destes sujeitos precisa se constituir em uma ação estimuladora de mudanças, sendo estes, articuladores desta diversidade de funções próprias, caracterizadas pelos princípios pedagógicos e metodológicos que norteiam esta formação.

Trata-se de um desafio posto, que segundo Cruz (2011), os Monitores/as para cumprirem seus papéis necessitam conhecer e, ao mesmo tempo, desenvolver a metodologia da alternância, além de posicionar-se criticamente diante dos fatos e fenômenos da realidade em que se tornam envolvidos.

Contextualizando a temática, tivemos a pretensão de conhecer de forma mais aprofundada quais têm sido os confrontos e desafios vivenciados pelos Monitores/as nos caminhos trilhados durante sua prática docente em uma EFA e que são peculiares às suas práticas pedagógicas, cujo processo de aprendizagem se caracteriza como complexo e dinâmico ao mesmo tempo, associado à competência de promover um trabalho interativo.

Metodologia

Este estudo consolidou-se através de investigação de cunho qualitativo, que procurou conhecer e entender a natureza de um determinado fenômeno, neste caso, o estudo das concepções e organização das práticas pedagógicas dos Monitores/as em uma escola onde o trabalho educativo de formação dos sujeitos ancora-se nos princípios pedagógicos e metodológicos da Pedagogia da Alternância, numa abordagem com ênfase no ensino técnico profissionalizante. Segundo Ludke e André (1986), quando se faz um estudo sobre educação dentro de uma visão qualitativa, descrevem que este estudo deve envolver a aquisição de dados descritivos obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizar mais o processo do que o produto e se preocupar em retratar a perspectiva dos participantes. Assim, cumpre assinalar num primeiro momento a realização de uma pesquisa teórica exploratória, que constituiu a base teórica que norteou a análise dos dados obtidos, permitindo o debate, a elaboração e expressão dos conceitos apresentados. Na pesquisa exploratória de campo, foram realizadas as visitas à escola lócus deste estudo e a efetivação da aplicação dos instrumentos metodológicos utilizados, sendo o questionário, a observação, as entrevistas e o acesso aos documentos necessários. De posse dos dados coletados,

realizou-se a análise ampliando o universo do estudo, mediando a base teórica com os dados encontrados na realização da pesquisa de campo, momento este em que o pesquisador expõe o seu posicionamento diante do objeto de estudo, analisando-o. Os critérios de seleção dos sujeitos participantes deste estudo tiveram como parâmetros a atuação como Monitores/as do Ensino Médio/Técnico Profissionalizante na EFA; ter no mínimo dois anos de experiência como Monitor/a na própria escola; e ter cursado a formação inicial em serviço oferecida pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES). A EFA estudada dispõe de 13 (treze) Monitores/as que atendem desde o Ensino Fundamental/séries finais até o Ensino Médio/Técnico. Para seleção dos sujeitos, respeitando os critérios propostos, utilizou-se de aplicação de questionário. Assim, participaram do estudo apenas 6 (seis) Monitores/as. Tais critérios foram definidos para atender o objetivo do estudo que teve como recorte compreender um pouco mais das práticas pedagógicas na formação em alternância no Ensino Médio/Técnico. Por questões éticas e de direito ao sigilo profissional, optou-se por não revelar a identificação nominal da EFA e dos sujeitos participantes deste estudo.

Confrontos e desafios evidenciados pelos monitores/as de uma EFA que

permeiam e interferem na organização das práticas pedagógicas

As informações, o conhecimento, têm chegado para a sociedade, atualmente, de forma intensa e rápida, exigindo cada vez mais das pessoas a capacidade para compreendê-los no momento em que acontecem. Realidade esta presente nas instituições escolares, aumentado com intensidade questionamentos e problematizações causando um movimento institucional que tem indagado certas verdades consideradas até mesmo absolutas.

A partir da década de 1990, tal fato acirrou-se afetando todos os segmentos em que a sociedade está envolvida. No que tange ao sistema educacional brasileiro, são inegáveis as interferências que afetaram este segmento: de ordem política, social, econômica, cultural. Assim, é necessária a compreensão de que modificações também ocorrem no cotidiano das escolas, e que interferem na prática de educadores/as, ao confrontar sua prática pedagógica com uma realidade onde parece que tudo vem se modificando. Tal situação não é diferente nas instituições escolares que trabalham com a Educação do Campo tendo como projeto educativo a Pedagogia da Alternância, onde os Monitores/as são compreendidos como educadores/as que devem trabalhar

para a elaboração e reelaboração de conhecimentos cuja perspectiva das ações pedagógicas esteja alicerçada num processo de interação entre os saberes científicos e os saberes da cultura local, envolvendo-se não só com a formação dos educandos/as, mas, numa ação dialógica com as famílias, a comunidade e com os demais saberes locais.

Neste sentido e, se apropriando do contexto teórico dos princípios pedagógico/metodológicos que orientam as dinâmicas da formação em alternância, foi possível compreender os confrontos vivenciados pelos Monitores/as e educandos/as e os desafios que impactam na estruturação e organização das práticas pedagógicas, evidenciados pelos sujeitos que participaram do estudo, relatados nas expressões a seguir: a interação da escola e a apropriação da cultura local; a mobilização dos saberes – saberes instituídos, os saberes profissionais e os saberes da experiência/vividos; a organização de práticas cujo foco seja os referenciais curriculares ancorados nos saberes científicos em consonância com os Temas Geradores/princípios metodológicos; a exigência de condições de trabalho diferenciadas; dificuldades quando se trata da compreensão e aplicação da metodologia própria deste processo de formação enquanto proposta

de ensino diferenciada rumo a uma verdadeira alternância; as políticas públicas de educação (recursos financeiros; formação profissional; sistemas de avaliação das políticas de ensino); as condições de infraestrutura.

Enfim, diante do exposto acima e na expectativa de figurar um estudo educativo contextualizado nas análises que se seguem, foi possível elencarmos contribuições pedagógicas ao constarmos nas vozes dos sujeitos entrevistados relatos de situações especificamente presentes na região de inserção da escola e também outros fatores que, de forma direta ou indireta, causam interferências no planejamento e estruturação das práticas pedagógicas dos Monitores/as da EFA estudada. Nesta perspectiva, destacamos alguns relatos destes sujeitos que, à luz da fundamentação teórica, foram analisados:

A nossa escola ela tem uma realidade bem diferente de todas as outras, por estar numa região um pouco de isolamento, foi um pouco que fez preservar a cultura pomerana aqui na escola, e... essa cultura, muitas vezes é um ponto favorável e outras vezes desfavorável pra gente, na forma de como trabalhar com os alunos, de se sentir preparado, eu por não ter, não ser dessa cultura, não ter vindo daqui. (Monitor/a A).

O relato do Monitor/a evidencia limites no sentido de reconhecer a escola e a sala de aula como espaços com condições sociais e teóricas para aproximar-se do

contexto cultural que se faz presente em seu local de inserção, constituído de especificidades, características, peculiaridades, que precisam ser considerados em seu processo de organização pedagógica. Dentre os pilares da Pedagogia da Alternância, que constituem a identidade dos CEFFAs, está o “Desenvolvimento Local” reconhecido não apenas pelo desenvolvimento do potencial econômico de inserção dos alternantes nas EFAs. Segundo García-Marirrodiga e Puig-Calvó (2010), é preciso pensar a ausência do desenvolvimento não somente como um problema econômico, mais que isto, é sim compreendê-lo como uma questão que deve ser analisada de maneira abrangente. Para estes autores “o desenvolvimento cultural deve também ser considerado como um verdadeiro motor do desenvolvimento econômico e social”. (p. 140).

Sánchez (2001) *apud* García-Marirrodiga e Puig-Calvó (2010) traz ainda para essa discussão que “a educação é o processo de atualização permanente da cultura, e do ponto de vista cultural a educação é um bem de cultura, síntese e transmissão da cultura, individualização e transformação da cultura”. (p. 141).

Considerando especificamente o local de inserção das EFAs, é indiscutível

que do ponto de vista dos aspectos culturais em que estão inseridas, a presença de elementos que registram toda a história dos alternantes no seu processo educacional torna-se condição básica e essencial para o desenvolvimento local, social e político em que se insere.

A prática docente nesse projeto educativo exige do professor uma formação específica e uma dedicação integral e interdisciplinar que vai muito além do processo de ensino-aprendizagem na sala de aula. Para os Monitores/as estas práticas se estabelecem entrelaçadas pelos múltiplos contextos do cotidiano escolar e da literatura que orienta o trabalho docente desta formação. As consideram complexas, pois, envolvem pessoas, relações, princípios de organização, processos formativos, movimentadas por diferenças sociais, históricas, econômicas e culturais de todos os atores/as nela envolvidos. Estruturam-se com limites, confrontos e desafios que necessitam serem rompidos.

Entendemos que seja necessário considerar as diferenças regionais, argumento este que está demonstrado como condição indispensável para o trabalho pedagógico das EFAs, quando verificamos nas falas dos Monitores/as, os relatos da realidade de vivência dos alternantes e seus familiares e como esta realidade é contemporânea no cotidiano da

escola e, conseqüentemente, reflete ao desenvolver as suas práticas pedagógicas e no processo de aprendizagem:

...Quando você é inserido num local que é uma cultura diferente da sua, você passa por um processo de aprendizagem. É... pelo menos comigo foi identificação das principais características culturais da região, e ir adaptando a sua forma de trabalho...eles são muito persistentes, extremamente persistentes e trabalhadores, isso é uma característica, então no seu trabalho, você tem que trabalhar com pessoas persistentes, às vezes digo, as vezes teimosa também, não posso negar isso, são teimosos, mas é interessante porque defende a ferro e fogo o que acreditam...se você não tiver uma boa argumentação pra trabalhar você não consegue sensibilizar o jovem a respeito daquilo, porque a vivência, a prática dele é muito forte, é uma questão cultural. (Monitor/a B).

Candau (2011) afirma que “ter presente a dimensão cultural é imprescindível para potencializar processos de aprendizagem mais significativos e produtivos para todos os alunos e alunas”. (p. 332). A realização de práticas pedagógicas que negam a dimensão cultural, especificamente o patrimônio cultural dos povos do campo, pode tornar-se responsável muitas vezes pelo fracasso escolar ao veicular uma “cultura fundamentalmente estranha a sua cultura, muitas vezes destruidora de sua identidade”. (Forquin, 1995, p. 47).

Através dos relatos dos Monitores/as, percebemos na EFA, para além dos espaços de aula, que está posto o desafio de que em sua proposta pedagógica seja contemplada uma educação escolar culturalmente apropriada, tendo por objetivo principal não somente ampliar o universo de conhecimentos do estudante com concepções científicas, mas, também reforçar nos alternantes, o ser social, o sentido de serem membros de uma coletividade caracterizada por orientações culturais específicas (Forquin, 1995).

Mais do que reconhecer a importância da presença do fator cultural nas práticas pedagógicas dos Monitores/as da EFA, está a certeza de que nos princípios filosóficos das escolas de formação em alternância, estes espaços escolares devem apropriar-se da realidade mais próxima, da cultura escolar histórica, permitindo que os saberes acumulados pelos educandos/as se tornem elementos fundamentais para a construção e assimilação de novos conhecimentos. Em alguns dos sujeitos participantes do estudo, as concepções aparecem de forma a demonstrar uma preocupação em relação aos aspectos culturais cuja interferência é observada e dimensionada na estruturação das práticas pedagógicas.

...o respeito pela cultura, isso eu penso que não só a EFA, mas isso é do município inclusive assim, desse

resgate cultural, a valorização da cultura, e... a gente percebe que isso acaba despertando neles também o interesse de valorizar a cultura local, por a gente ter muitas famílias pomeranas, então até um gosto quando a gente traz isso da valorização, não só da cultura, é...origem em si, mas também a valorização do trabalho agrícola, por a gente ter a maioria das famílias trabalhando com agricultura familiar, então na minha maneira de pensar eu acho que a gente tem que, no nosso trabalho, a gente tem que incentivar essa valorização da cultura local. (Monitor/a E).

A reflexão feita pelo Monitor/a permite uma abordagem que envolve discussões sobre Temas Geradores, à luz da pedagogia freiriana cuja abordagem permite ao projeto educativo de formação em alternância remeter-se, por apresentar situações de similaridade na perspectiva da valorização da realidade dos sujeitos e especificamente dos alternantes. Está neste instrumento metodológico a oportunidade de extrair questões que vão elencar elementos das trajetórias históricas, das lutas, dos aspectos culturais, possibilitando um resgate mais detalhado do contexto de vivência dos alternantes, cujas informações se tornarão significativas para a reelaboração dos saberes de forma mais aprofundada e global, retornando ao meio socioprofissional em conformidade com o que Saviani (1995) defende “trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em

elementos ativos de transformação social” (p. 81).

A presença da cultura como fator de interferência nas práticas pedagógicas dos Monitores/as conduz à reflexão sobre a capacidade de produzir e de transmitir a cultura como uma ação inerente aos seres humanos e também à educação, pensando a cultura como espaço de oportunidade para proporcionar aos sujeitos sócios históricos a constituição de novas relações sociais, priorizando para esta ação as relações e interações coletivas. Este é o desafio que podemos perceber no relato a seguir:

A gente em relação à cultura, a nossa cultura ela é bem tradicional, então assim, os pais prezam muito. Na minha prática, eu como professora de área social, de humanas, nem é tão difícil, mas quando se trabalha sexualidade na área mais de Biologia, então é uma coisa mais assim que a gente tem uma dificuldade maior, porque os pais tem aquela ideia bem ainda tradicional, é... pra você levar inovações pras famílias também é difícil, porque eles já vem de uma cultura que eles sabem, então é complicado, eu acho que esses são os dois termos mais complicados em relação à cultura pomerana. (Monitor/a C).

Forquin (1995), ao ponderar sobre a necessidade de se pensar uma escola em que “educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele deles se nutra, que ele os incorpore a sua substância, que ele construa sua identidade intelectual e

pessoal em função deles” (p. 168), reforça que ao tornar os elementos da realidade cultural dos alternantes presentes nos contextos escolares e nas práticas pedagógicas, estes serão subsídios que ampliarão sua formação.

Para melhor compreensão do fenômeno da cultura como elemento que está presente e que interfere no fazer pedagógico da escola e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas ora descritas pelo monitor/a, nos remetemos ao pensamento de Freire (1996) quando se refere a uma educação para a autonomia, onde a realidade dos educandos/as se torna elemento fundamental como ponto de partida, mas, ao mesmo tempo se torna indispensável a superação de uma postura educativa que se limite apenas à caracterização desta realidade. A importância de conhecer a realidade está em poder apreendê-la e problematizá-la diante das dimensões culturais, socioprofissionais e políticas onde os alternantes estão inseridos. Desta forma, o resgate dos valores culturais tem lugar de destaque no processo educacional, por serem valorizados, mas, ao problematizá-los deixam de ser idealizados, possibilitando que a formação se consolide tendo como resultado seres humanos mais livres, que partindo do seu lócus de vivência alcançarão uma visão mais

ampliada de sociedade, de mundo e de pertença dos próprios sujeitos, tornando-os mais comprometidos nas relações cotidianas e na continuidade do seu processo histórico social.

Apesar de haver nos relatos a unanimidade sobre a influência da cultura na EFA, percebendo que a mesma é reconhecida como presença que interfere na prática, por outro lado fica evidente também nos depoimentos o reconhecimento de que ainda está como um desafio para a escola tratar este elemento, segundo o que propõe Candau (2000) “dar ao componente cultural a atenção devida e superar toda a perspectiva de reduzi-lo a um mero subproduto ou reflexo da estrutura vigente na nossa sociedade”. (p. 62). Assim, partindo da presença do componente cultural, da diversidade, da pluralidade, torná-lo elemento de problematização, de ressignificação, recuperando muitas vezes valores, costumes, tradições, lançando-se na busca de novos significados diante da inevitável presença da “diferença” que vem sendo reconhecida como uma característica nas sociedades atuais, valorizando os aspectos culturais de forma a não subestimá-los enquanto valores que ligam os cidadãos uns aos outros nas sociedades contemporâneas. Neste sentido, cabe destacar a escola a serviço de elementos

culturais que promovam a emancipação, a transformação nos contextos de pertença dos sujeitos ali envolvidos.

Conhecendo de forma ainda mais aprofundada os confrontos e desafios vivenciados pelos Monitores/as nos caminhos trilhados durante seu trabalho docente e que são peculiares às suas práticas pedagógicas, num processo de aprendizagem tão diferenciado, tendo como características os princípios pedagógicos e metodológicos da formação em alternância, o Monitor/a relata:

Uma dificuldade que a gente tem, por ser EFA, a gente não tem, não usa livro didático, não tem muito material didático voltado para o curso técnico, para essas disciplinas, então eu acabo utilizando materiais que eu tenho da minha graduação, pesquisa em internet, livros técnicos que às vezes tem uma linguagem que eu não posso passar diretamente para eles, então no planejamento eu tento traduzir numa linguagem mais fácil, trazer muita imagem, vídeos. (Monitor/a A).

As experiências com a Pedagogia da Alternância têm revelado muitas dificuldades quando se trata da compreensão e aplicação de sua metodologia no processo de formação enquanto proposta de ensino diferenciada. Ampliando seu campo de formação para o Ensino Profissionalizante, trabalhar os confrontos dos saberes científicos com os saberes cotidianos na trajetória de

formação dos alternantes parece estar sendo a dificuldade apresentada pelo Monitor/a ao descrever sobre a mobilização dos saberes que faz para a elaboração de suas práticas pedagógicas cotidianas no Ensino Profissionalizante.

Ao enfatizar o uso dos materiais adquiridos em seu processo de formação na graduação o Monitor/a referencia uma mobilização de saberes para estruturar suas práticas envolvendo os saberes da formação e os saberes disciplinares. Segundo Jesus (2007):

Os saberes provêm de diversas fontes e de natureza variável. São saberes que se baseiam na própria experiência do professor, nos programas e livros didáticos, enfim, apoiam-se em conhecimentos das disciplinas e da formação profissional. (p. 183).

Tardif (2002) acrescenta que os saberes docentes devem ser plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes cuja origem está na formação profissional, nos saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

As declarações destes autores em relação ao que o Monitor/a revelou, reflete e aponta a necessidade de abordar, na formação inicial e continuada em que os Monitores/as são envolvidos no decorrer de sua trajetória profissional nas EFAs, a temática sobre os saberes docentes que vem sendo mobilizados na gestão dos

conteúdos ou dos Temas Geradores no desenvolvimento do currículo do Ensino Médio/Educação Profissional e que essa discussão seja uma abordagem central nestes processos de formação, especificamente para os sujeitos que estão envolvidos profissionalmente neste nível de ensino e no projeto educativo da formação em Alternância.

Outra inquietação evidenciada está na organização de um planejamento em que realmente o resultado da prática possa ser compatível ou aproximar-se de fato dos princípios pedagógicos e dos instrumentos metodológicos da formação em alternância. Consideramos novamente a provocação do desafio de organização de práticas que estejam voltadas para a formação dos alternantes cujo foco seja os referenciais curriculares ancorados nos saberes científicos em consonância com os Temas Geradores, que devem prover de pesquisas junto aos atores/as envolvidos no projeto educativo da formação em alternância nos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agropecuária, onde os sujeitos participantes deste estudo atuam como docentes.

Sempre trabalhei em escolas de Pedagogia da Alternância... Então meu contato ele é muito forte com a Pedagogia da Alternância, eu ingressei como monitor/a e sempre tive nesse ramo, tive contatos, mais

pouco, com outras experiências. A Pedagogia da Alternância, ela exige, eu não sei se é a palavra, mas assim, a gente tem que se dedicar bastante porque você não vai pegar um livro e seguir um livro e dizer olha vou seguir essa ordem aqui mesmo, e o que tá posto, vai trabalhar. Por você ter os temas geradores ali determinados, a gente consegue ter essa abertura pra utilizar materiais diferentes, então nesse momento é que você vai se dedicar mais ao planejamento, você vai selecionar os tipos de conteúdo, a dinâmica de trabalho, qual dinâmica de trabalho eu vou utilizar pra eu conseguir trabalhar melhor com meu aluno, pra eu motivá-los a participar em sala de aula daquele conteúdo proposto. (Monitor/a E).

Na voz deste sujeito podemos perceber o desafio de um planejamento onde estejam estabelecidas parcerias entre os alternantes e os Monitores/as, o que lhes demanda intensificação de dinâmicas pedagógicas rumo ao aprofundamento teórico e metodológico e ao fortalecimento de ações que são tocantes no sentido da efetivação de uma verdadeira Alternância.

No movimento da Pedagogia da Alternância, os educadores/as que se colocam como Monitores/as, envolvem-se num processo educativo cuja responsabilidade está em formar, informar, orientar a estruturação da aprendizagem envolvendo parcerias, e acompanhar os alternantes numa perspectiva de cooperação. Portanto, lhes são exigidas condições de trabalho diferentes. Nos relatos dos Monitores/as, percebemos esta

preocupação no sentido de dar conta das responsabilidades em que estão envolvidos enquanto sujeitos responsáveis pela estruturação das práticas pedagógicas e das demais atribuições em que estão inseridos ao atuarem na EFA.

Eu acho assim que a questão do valor, porque querendo ou não, sua dedicação é uma dedicação exclusiva, com relação a carga horária e remuneração. A gente observa que tá tendo uma melhoria nessa questão no contexto salarial...Eu acho que uma dificuldade que a gente tem ainda hoje, numa visão particular minha, é... esse dinamismo que nos estamos hoje, das EFAs, ainda é a questão de conseguir atender a todos os instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância, que eles não são poucos, eles tem uma grande importância, isso é uma dificuldade, não de não dar conta não, mas de fazer e sentir que realmente está feito, uma execução satisfatória, que te dê alegria de fazer...ser monitor é uma palavra muito forte, e além de monitor você é tudo, numa sociedade que hoje tá muito mais acreditando no poder, ela acredita muito mais na questão da escola como um ponto de segurança, que a família não está dando conta, mas a escola tem que dá. Aí você pega uma escola que tem todo esse contexto e acaba sendo uma escola também que ela tem todo um nome e um histórico que ela guarda, entendeu? Isso então é uma questão que é um desafio muito grande para as EFAs. (Monitor/a B)

A gente no dia a dia com a Pedagogia da Alternância nós temos é... muitas outras tarefas, essas tarefas do PE, do Caderno de Realidade, das visitas às famílias, das experiências, então essas atividades elas demandam muita atenção, requerem muito do

nosso tempo enquanto docente.
(Monitor/a D).

No que tange a estas colocações, Begnami (2003) apresenta em seus estudos sobre a formação de Monitores/as, o contexto em que muitas vezes se realizam as práticas dos Monitores/as, pontuando que as equipes são pequenas, relacionando esta situação às limitações dos recursos financeiros insuficientes. Consequentemente, acontece uma sobrecarga com longas jornadas de trabalho ocasionando estresse e falta de tempo para descanso, a vida familiar, o lazer e o estudo pessoal, haja vista que a dedicação exclusiva significa uma carga horária de 40 ou 44 horas semanais. Esta situação implica em responsabilidades e funções extraclasse no que tange ao atendimento de outras atribuições inerentes ao trabalho dos Monitores/as na formação em alternância. Daí um trabalho que precisa ser reconhecido e valorizado com um estatuto, um plano de carreira e contratos salariais mais justos e adequados ao nível de dedicação que se exige e que se pratica.

Alicerçando-se no debate sobre os processos de formação docente, destacamos outro ponto que precisa ser envolvido nas discussões que perpassam estes processos, ou seja, a capacidade de compreender as necessidades e a liberdade

dos diversos segmentos presentes nas sociedades e que refletem nos espaços escolares e consequentemente nas práticas pedagógicas. Tal reconhecimento possibilitará aos diversos grupos existentes se expressarem, compartilharem sua história cultural com seus pares, uma realidade tão presente e necessária na EFA. Desafio destacado pelo Monitor/a, a seguir:

As dificuldades são..., às vezes, de você conseguir trabalhar com as diversas realidades, que a gente sabe que a escola, ela tem realidades diferentes, sujeitos diferentes, então essas culturas diferentes. (Monitor/a C).

Um dos focos centrais da formação em alternância está em compreender e respeitar a riqueza de diversidades presentes nos contextos onde esta formação acontece, enfatizando a cultura dos sujeitos, suas especificidades e necessidades dentro das culturais locais. Destacamos que, muito embora de forma incipiente ainda no relato do Monitor/a, constatamos a configuração da necessidade de uma investida no sentido de promover as discussões sobre como lidar com as diversidades e as diferenças. Em conformidade com a implementação de políticas de formação docente, como uma das opções de melhoria da qualidade do ensino, o caminho para enfrentar estas dificuldades pode ser encontrado nos

processos de formação em que os Monitores/as estão envolvidos, fomentando a necessidade de estarem discutindo e refletindo em torno de propostas que os auxiliem na superação de dificuldades que permeiam o trabalho docente nas escolas de formação em alternância.

Também estão em destaque, em alguns depoimentos dos Monitores/as, relatos que ultrapassam os limites pedagógicos da escola. Outras esferas se fazem presente no cotidiano da escola, a exemplo: as políticas públicas educacionais de avaliação do sistema de ensino e seus desdobramentos que refletem diretamente no trabalho docente, bem como a questão dos recursos financeiros e as condições de infraestrutura humana e física.

A Secretaria de Educação – SEDU também está começando a cobrar muito do MEPES, das EFAs os resultados, números. A partir do ano passado nós começamos a fazer parte do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo - PAEBES também, então o Estado tá vindo com uma cobrança grande. Mas às vezes fica difícil pra gente compreender qual enfoque, qual linha que eu vou dar mais atenção, se é da nossa pedagogia que a gente defende ou se são números e índices que nos são cobrados. (Monitor/a D).

...o nosso aluno, ele tem toda uma dinâmica da Pedagogia da Alternância, mas ele tem que participar do PAEBES, ele tem que fazer o Exame Nacional do Ensino

Médio - ENEM, ele é cobrado. O aluno da EFA também ele é contado em algum lugar, e o Estado quer isso, Ele não quer saber, por exemplo, se eu estava lá no alto do morro, como estava lá agora e poderia estar mexendo com uma aula. Com essa dedicação sua exclusiva, você tem que atender. (Monitor/a B).

...às vezes então quando somos cobrados por essas provas, esses exames nacionais, o PAEBES e o ENEM, então a gente fica meio que perdido, confuso, a quem nós vamos servir, se são as normas, aquilo que de fato a educação pede, se são números, se são índices, e ao mesmo tempo como é que a gente continua trabalhando a nossa prática, os nossos instrumentos pedagógicos. (Monitor/a D).

Nestes relatos, os Monitores/as questionam a problemática das políticas de avaliações do ensino presentes atualmente nos contextos educacionais, refletindo-se no cotidiano das aulas e interferindo na estruturação das práticas pedagógicas nas escolas. Revelam uma situação que começa a exigir destes sujeitos um posicionamento a respeito dos impactos dessas avaliações na Educação do Campo, e especificamente nas EFAs. Evidencia-se assim, a necessidade de constituir entre estes sujeitos e seus representantes diálogos que provoquem discussões sobre os enfrentamentos causados por estas avaliações, identificando aspectos benéficos ou maléficis de acordo com os princípios pedagógicos e metodológicos próprios da formação em alternância.

Nestes depoimentos, demonstram uma aflição no sentido de compreender como se desenvolvem estes processos de avaliação, quais devem ser as ações, bem como que consequências se evidenciarão na aprendizagem dos alternantes, diante das práticas pedagógicas que devem ser necessárias em uma escola de alternância e especificamente nas EFAs. Percebe-se que ao externar esta preocupação os Monitores/as sentem-se pressionados a tomar decisões sobre o foco da formação, questionando se deverão modificar sua prática, realçando uma preocupação relacionada com um dos principais objetivos a serem alcançados na formação em alternância, que está em assegurar a formação humana dos alternantes e o desenvolvimento do campo com sustentabilidade.

Ainda não existem formas de avaliação que contemplem as diferenças, um único parâmetro tem produzido indagações sobre as injustiças que vem causando, bem como, um processo de exclusão no cenário do Sistema Educacional Brasileiro, pois, nem sempre se traduzem ou provocam mudanças reais nas práticas educativas escolares ou nos espaços de aula. Não há aqui a intenção de negar qualquer potencial que seja evidenciado quando abordamos as políticas públicas de avaliação educacional, o que

chamamos a atenção e nos preocupa é a prática padronizada das avaliações diante das necessidades de impactos distintos, considerando os diversos territórios educacionais.

Outros aspectos que refletem na organização das práticas pedagógicas, ainda ligados à infraestrutura e recursos financeiros, são também relatados pelos sujeitos participantes do estudo:

A nossa escola a Pedagogia da Alternância, ela não tem uma autonomia financeira, tudo que a gente precisa pra trabalhar a gente depende de convênio, depende de apoio de diferentes instituições pra trabalhar. (Monitor/a E).

Olha como eu sou ex-aluna aqui da escola, eu estudei sete anos aqui na escola, eu vejo apenas uma dificuldade que a gente tem hoje ainda um pouquinho, às vezes, eu acho que a EFA não deveria ter tantos alunos, uma sala de aula com 40 alunos é muito difícil a gente conseguir trabalhar os pilares que tem que ser trabalhado, o indivíduo, é... aquela parte social que as vezes a gente não consegue atingir quando a gente tenta fazer essa parte de trabalhar um por um ou em grupo. (Monitor/a F).

O reflexo destas questões alicerça-se na necessidade de políticas públicas e da promoção de condições mais adequadas de infraestrutura. Sobre estes aspectos Araújo (2005) atenta para que:

Educação de qualidade constituía e ainda constitui, em grande medida, privilégio de classe. Os currículos,

conteúdos e calendários urbanos, escolas precárias, entre outros, além da ausência de políticas públicas estratégicas, consistentes e contínuas, asseguradoras desse direito, são indicadores do descaso que historicamente caracterizou o poder público em relação à Educação do Campo. (p. 174).

Corroborando com Araújo (2005), Fernandes (2006) acrescenta que o desenvolvimento dos povos do campo está vinculado a necessidade de políticas educacionais que entendam as diversidades e amplitude em que estão envolvidos e que entenda a população camponesa como protagonistas propositivas de políticas, e não como beneficiários e ou usuários.

Ao destacar o grande número de alternantes com frequência contínua na EFA, segundo Silva (2012), este é um fator que pode inviabilizar a inserção efetiva e sistemática dos Monitores/as no meio familiar. Sobre o número elevado de alunos em sala de aula e o comprometimento do trabalho com os instrumentos metodológicos da alternância, a autora destaca ainda que a presença sucessiva de um número de educandos/as em sessões de alternância no meio escolar com um número significativo de alternantes atendidos por turmas, numa abrangência regional e até mesmo interestadual, são fatores de ordem estrutural que podem comprometer a interação com as famílias, bem como a

realização das ações que envolvem o desenvolvimento dos instrumentos metodológicos na efetivação das práticas pedagógicas.

Outra questão enfatizada está na dificuldade de encontros com as famílias dos alternantes, sendo estes encontros um dos elementos considerado como fundamental na construção da proposta pedagógica da alternância. Atribuem tal fato às condições de vida que as famílias têm enfrentado em tempos atuais, comprometendo esta relação escola-família.

Outra dificuldade hoje, eu acho que isso é geral, é a participação das famílias, querendo ou não, pelo ritmo de trabalho, a vida que as famílias têm hoje, isso acabou também dificultando um pouco a nossa prática, então a gente não tem as famílias tão presentes, não são todas também, mas assim no geral a participação ela poderia ser maior. (Monitor/a E).

E a participação dos pais, eu acho também uma dificuldade aqui na escola, porque poucos pais vêm, se interessam mesmo em saber com que está seu filho, vem uma vez por ano, mas às vezes justo a equipe que tinha que estar falando com aquele pai não está. (Monitor/a F).

As visitas às famílias, além de estreitar as relações de aprendizagem dos alternantes compreendidas nos tempos de permanência em casa e na escola, se constituem elemento essencial para que os Monitores/as possam conhecer e saber as

possibilidades dos alternantes diante da realização dos trabalhos demandados, permitindo a flexibilização destes trabalhos conforme as condições de permanência destes alternantes.

Nas categorias presentes nos pensamentos de Paulo Freire, a utopia (sinônimo também de esperança) está sempre correlacionada e se manifesta cada vez mais no campo educacional. Este educador assume a utopia/esperança como condição fundamental para inspirar e orientar os educadores (Freire, 1992). O uso desta concepção freiriana se justifica por entendermos que um ritmo de trabalho menos exigente talvez proporcionasse uma aproximação maior da escola e da família.

Estevam (2003) relata que nas experiências pedagógicas de alternância onde a participação das famílias se destacou este fato não ocorreu de forma espontânea e nem aleatoriamente, mas, através de um processo de construção/reconstrução, ainda que com algumas resistências no início. A base para as mudanças de atitude esteve na relação de participação qualificada destas famílias num processo educativo por meio das Associações, que são consideradas eixo central no projeto de formação em alternância.

Com referência baseada em Gimonet (1984) *apud* Begnami (2003),

destacamos alguns encontros e confrontos próprios da alternância em que os Monitores/as se assumem como protagonistas:

a) encontro e confrontação com os reais problemas da vida profissional, do mundo da produção, do trabalho. Nesta confrontação o conhecimento do mundo do trabalho não deve ser somente intelectual, pois a experiência implica todo o ser; b) encontro e confrontação com os saberes empíricos, de fora do mundo escolar, trazidos pelos alunos e que requer uma importância e significação; c) o encontro e confrontação com os procedimentos personalizados e coletivos devido às situações de alternância onde se exige o acompanhamento da vida de grupo e dos projetos profissionais individuais; d) o encontro e confrontação com o trabalho de equipe no ambiente escolar e fora dele quando se envolvem também como cofomadores que interagem complementando a formação dos alunos, seja nos estágios, nas palestras, visitas de estudo etc. (p. 227-228).

Neste contexto percebemos o quanto estes encontros e confrontos são complexos e ao mesmo tempo se fazem presentes nas EFAs e refletem nas funções exercidas pelos Monitores/as também da EFA estudada, enquanto responsáveis pelo processo de aprendizagem dos alternantes.

Evidenciar as realidades encontradas nos espaços de aprendizagem, na voz dos locutores/as que as vivenciam no cotidiano das EFAs, buscando compreender os processos culturais, sociais, políticos e

econômicos que permeiam e interferem nas práticas pedagógicas instituídas neste cotidiano de formação por alternância em que os atores/as necessitam estabelecer uma relação de comunicação e interação entre as identidades dos alternantes, considerada elemento essencial neste projeto educativo e a influência de tais processos, permitiram apontar questões vivenciadas nos espaços escolares e de aprendizagem, e que podem ser apropriadas e inseridas em outros campos de pesquisa, de forma a provocar maiores discussões em agendas que tratam de propostas educacionais pensadas realmente para os povos do campo.

Considerações finais

A importância que tem as EFAs no contexto da Educação do/no campo para que seus sujeitos constituintes valorizem o próprio campo como local de vida, sinta orgulho dele e lutem pelas melhorias cabíveis, bem como a preservação e valorização da cultura compreendida de forma a possibilitar que cada sujeito descubra sua diversidade única, propulsionou o interesse em estudos que se configuram no sentido de compreender, no âmbito do projeto educacional da alternância, quais têm sido as concepções, limites e potencialidades em torno das

ações pedagógicas intrinsecamente ligadas a este projeto.

A partir das percepções reveladas pelos sujeitos participantes deste estudo e dos elementos teóricos evidenciados pelos autores/as que estão envolvidos e atentos ao debate sobre a Educação do Campo e a formação em alternância, apresentamos relatos que evidenciaram na identidade do Monitor/a os desafios do trabalho docente para a realização das práticas pedagógicas, bem como a exigência de uma formação específica.

Reconhecemos que na EFA as práticas pedagógicas dos Monitores/as se estabelecem entrelaçadas pelos múltiplos contextos do cotidiano vivenciado na escola, pela inserção de aspectos políticos, sociais, culturais, religiosos, econômicos e estão ancoradas nas fundamentações teórico-pedagógicas que estruturam o trabalho docente na formação em alternância. As interações que ocorrem no contexto estudado são dinamizadas e, ao mesmo tempo, se tornam complexas por se constituírem num movimento que envolve pessoas, relações, princípios de organização, processos formativos, contemplando as diferenças sociais, históricas, econômicas e culturais dos atores que nela estão envolvidos. A ação pedagógica não se torna fácil, exigindo dos Monitores/as além da formação, coragem

profissional e pessoal. Assim, as práticas pedagógicas se constituem de limitações e na complexidade, e os Monitores/as em seu “fazer pedagógico”, ainda que inibidos ou relutantes, precisam pensar e discutir sobre os enfrentamentos que se fazem presentes e quais são as estratégias e ações pedagógicas para respondê-los. Esta concepção sustenta a ideia de que ao pensarmos nos problemas pedagógicos da prática provocamos a inquietude para encontrarmos a chave que pode permitir respondê-los. Trilhamos o caminho da utopia em que alcançamos algumas respostas e encontramos horizontes com novas demandas e desafios, o que coloca a prática pedagógica em movimento diante das especificidades da formação em alternância.

Ao evidenciarem a preocupação com os princípios pedagógicos e metodológicos da alternância e sua aplicabilidade em relação às exigências das políticas de avaliação do ensino - ENEM, PAEBES - que começaram a compor o cenário das escolas de formação em alternância, interferindo no fazer pedagógico destas, entendemos que as EFAs precisam ser contempladas pelas políticas públicas sim, e pelas relações existentes nos sistemas educacionais. Destacamos que a discussão sobre esse novo contexto deve ter espaço de destaque nos debates, nos

planejamentos e nos processos de formação da EFA, possibilitando assim que seus resultados possam garantir aos alternantes e sujeitos da Educação do Campo os mesmos direitos educacionais de todos os educandos/as do Sistema Educacional Brasileiro. No entanto, o que assinalamos está no modo de estruturação e as condições em que as políticas são pensadas e aplicadas, onde em certos espaços, na contramão da promoção, comprometem as possibilidades de atuar para elevar o aprendizado/desenvolvimento humano, ampliando as barreiras/diferenças existentes entre os educandos/as.

As provocações registradas trazem como desejo aguçar outras facetas próprias das discussões aqui evidenciadas.

Referências

Araújo, S. R. M. (2005). *Escola para o trabalho escola para a vida: o caso da Escola Família Agrícola de Angical-Bahia*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

Begnami, J. B. (2011). *Os CEFFAs e a Educação Média e Profissional Integrada*. Brasília: Rede dos CEFFAs/UNEFAB/ARCAFAR SUL/ARCAFAR NE/NO.

Candau, V. M. (2000). Cotidiano escolar e cultura(s): encontro e desencontros. In Candau, V. M. (Org.). *Reinventar a escola* (p. 61-78). Petrópolis, RJ: Vozes.

_____. (2011). Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, 11(2), 240-255.

Cordeiro, G. N. K., Haje, S. M., & Reis, N. S. (2011). Pedagogia da alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. *Em Aberto*, Brasília, 24(85), 115-125.

Cruz, N. A. (2011). Formação dos monitores (educadores) da escola família agrícola: desafios e possibilidades na pedagogia da alternância. In Encontro de Pesquisas e Práticas em Educação do Campo da Paraíba, (1). *Resumos...* João Pessoa, PB: Centro de Educação/UFPB.

Estevam, D. O. (2003). *Casa familiar rural*. A formação com base na Pedagogia da Alternância. Florianópolis, SC: Insular.

Fernandes, B. (2006). Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In Molina, M. (Org). *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília, MDA.

Forquin, J. C. (1995). *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra.

_____. (1992). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Gimonet, J. C. (1998). *A alternância na formação. Método pedagógico ou novo sistema educativo? A experiência das MFRs*. Paz e Terra Paris.

_____. (1999). Perfil, estatuto e funções dos monitores. Pedagogia da alternância – Alternância e desenvolvimento. In

Seminário Internacional (p. 124-131). Salvador, BA.

_____. (2007). *Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs*. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR.

Jesus, J. G. (2007). *Saberes e formação dos professores na pedagogia da alternância* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo.

Libâneo, J. C. (1999). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez.

Ludke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Marirrodriga, R. G.; Calvo, P. P. (2010). *Formação em alternância e desenvolvimento local: O movimento educativo dos CEFFA no mundo*. Belo Horizonte, MG: O Lutador.

Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES. (2013). *Projeto político pedagógico da Escola Família Agrícola de São João do Garrafão – Santa Maria de Jetibá*, ES.

Nosella, P. (2007). Revista da formação por alternância. CEFFAs Centro Familiares de Formação por Alternância. *União Nacional das Escolas Agrícolas do Brasil*, 2(4), 5-24.

Pistrak, M. (2003). *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular.

Queiroz, J. B. P., & Silva, L. H. (2013). Formação em alternância e desenvolvimento rural no Brasil: As contribuições das escolas famílias agrícolas. In Congresso de Estudos Rurais (III CER), (3). 2007. *Faro. Actas...* Faro: Universidade do Algarve: Faro, Portugal.

Queiroz, J. B. (2004). *Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil – ensino médio e educação profissional*. (Tese de Doutorado), Universidade de Brasília.

Saviani, D. (1995). *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados.

Silva, L. H. (2000). *A relação escola-família no universo das experiências brasileiras de formação em alternância* (Tese de Doutorado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____. (2008). Educação do campo e pedagogia da alternância. A experiência brasileira. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. *Revista de Ciências da Educação*, (5).

_____. (2009). Centros familiares de formação por alternância: avanços e perspectivas na construção da educação do campo. *Caderno de Pesquisa: Pensamento Educacional*, 4(8), 270-290.

_____. (2010). Concepções & práticas de alternâncias na educação do campo: dilemas e perspectivas. *Nuances: estudos sobre Educação*, 17(18), 180-192.

_____. (2012). *As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?* Viçosa, MG: Editora UFV.

Souza, J. V. A. (2013). Práticas pedagógicas: Conceitos, características e inquietações. In *Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que Fazem Investigação na sua Escola*. Lajeado, RS.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Veiga, I. P. A. (1999). *A prática pedagógica do professor de didática*. Campinas, SP: Papirus.

_____. (1997). Papel da Educação na Humanização, *Revista da Faeeba/FE/UNEB*, 6(7), 9-32.

_____. (1998). *Alfabetização: com escola, terra e dignidade*.

Caldart, R. S., & Kolling, J. E. (2005). *Paulo Freire: um educador do povo*. Veranópolis, RS: ITERRA/MEC/FNDE.

Vídeo Documentário. (2005). *Paulo Freire: educar para transformar*. (28 min.). Projeto Memória. Instituto Paulo Freire: Petrobras: Governo Brasileiro.

Recebido em: 01/07/2016

Aprovado em: 31/07/2016

Publicado em: 13/12/2016

Como citar este artigo / How to cite this article / Como citar este artículo:

APA:

Sousa, A. P. F., Mello, R. M. V., & Rodrigues, J. A. (2016). Práticas pedagógicas: interações, desafios e possibilidades no cotidiano de uma Escola Família Agrícola. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 1(2), 402-427.

ABNT:

Sousa, A. P. F., Mello, R. M. V., & Rodrigues, J. A. Práticas pedagógicas: interações, desafios e possibilidades no cotidiano de uma Escola Família Agrícola. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 1, n. 2, p. 402-427, 2016.

Contribuição da Casa Rural Familiar para a permanência da família no campo: o caso de Realeza/PR

Ronaldo Aurélio Gimenes Garcia¹, Eloir Angelo Barbacovi²

¹Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. Campus de Realeza. Avenida Edmundo Gaievski 1000. Realeza - PR. Brasil. ronaldo.garcia@uffs.edu.br. ² Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS.

RESUMO. O presente trabalho refere-se a um estudo de caso com o objetivo central de analisar qual a contribuição dada pela Casa Familiar Rural de Realeza (CFR), junto à agricultura familiar. Visa compreender, a partir da prática pedagógica da alternância, a realidade das famílias do meio rural, no que diz respeito à sua a qualidade de vida no campo, sua sustentabilidade e aos aspectos sociais, ambientais e econômicos. Para o desenvolvimento da pesquisa nos utilizamos de diversos instrumentos para o levantamento de fontes. Entre estes à observação participativa que nos permitiu vivenciar todas as atividades realizadas pela escola. Valemo-nos de entrevista, com questões abertas para que os colaboradores da pesquisa se sentissem livres para se manifestar com suas próprias palavras. Foram entrevistadas sete pessoas, dentre essas a coordenadora da CFR e responsável técnico da instituição, duas professoras, quatro pais de alunos ou ex-alunos e um representante da Emater local. Traçamos um breve histórico da região, analisamos aspectos da implantação das CFRs no Estado. Foram abordados também conceitos teóricos sobre Pedagogia da Alternância, as praticas pedagógicas utilizadas pela escola e seus reflexos no contexto de formação para o desenvolvimento local.

Palavras-chave: Agricultura Familiar, Casa Familiar Rural, Educação do Campo, Sustentabilidade.

Rural Family House contribution for keeping families in the countryside: the case of Realeza/PR

ABSTRACT. This paper refers to a case study with the main objective to analyze the contribution given by the Realeza's Rural Family House (CFR), along with family farming. It aims to understand from the teaching of alternation practice, the reality of families in rural areas, with regard to their quality of life in the countryside, its sustainability and the social, environmental and economic aspects. For the development of research we use of various instruments to survey sources. Among these participatory observation that allowed us to experience all the activities of the school. We have used interview with open questions so that search employees feel free to express in their own words. Seven people were interviewed, among these the coordinator of the CFR and technical head of the institution, two teachers, four parents of students or former students and a representative of the local Emater. We trace a brief history of the region, we analyze aspects of the implementation of the CFRs in the Paraná State. We were also discussed theoretical concepts of Pedagogy of Alternation, the pedagogical practices used by the school and their reflections in the context of training for local development.

Keywords: Family Farming, Rural Family House, Rural Education, Sustainability.

Contribución de la Casa Rural Familiar para la permanencia de la familia en el campo: el caso de Realeza/PR

RESUMEN. El presente trabajo refiere a un estudio de caso con el objetivo principal de analizar cual la contribución dada por la Casa Familiar Rural de Realeza (CFR), junto con la agricultura familiar. Tiene como objetivo entender a partir de la enseñanza de la práctica de alternancia, la realidad de las familias de las zonas rurales, con relación a su calidad de vida en el campo, su sostenibilidad y los aspectos sociales, ambientales y económicos. Para el desarrollo de la investigación fue utilizado varios instrumentos para examinar fuentes. Entre ellas la observación participativa, que nos permitió experimentar todas las actividades realizadas por la escuela. Hemos utilizado la entrevista con preguntas abiertas para que los entrevistados se sentir libres para expresar con sus propias palabras. Fueron entrevistados siete personas , entre ellas, la coordinadora del CFR y responsable técnica de la institución, dos maestras, cuatro padres de los estudiantes, o ex estudiantes y un representante de la Emater local. Trazamos una breve historia de la región, y analizamos aspectos de la implantación de las CFRs en el Estado. También fueron discutidos conceptos teóricos acerca de la Pedagogía de la Alternancia, las prácticas pedagógicas utilizadas por la escuela y sus reflejos en el contexto de la formación para el desarrollo local.

Palabras clave: Agricultura Familiar, Casa de la Familia Rural, La Educación en el Campo, Sostenibilidad.

Introdução

O presente trabalho trata de um estudo de caso e tem como propósito analisar qual a contribuição da Casa Familiar Rural de Realeza no Estado do Paraná frente à comunidade do campo do município que vivencia a agricultura familiar. Visa compreender, a partir da prática pedagógica da alternância, a realidade das famílias do meio rural, no que diz respeito ao seu envolvimento no processo de sustentabilidade e aos aspectos sociais, ambientais e econômicos que o envolvem.

Para o desenvolvimento da pesquisa nos valem de diversos instrumentos para coleta de informações. Uma das estratégias utilizadas para coleta de dados foi à observação participativa com a permissão previamente concedida pela instituição. A observação participativa nos permitiu vivenciar todas as atividades realizadas pela escola.

Ainda nos valem de entrevista, com questões semiestruturadas gravadas em áudio. Foram entrevistadas sete pessoas, conforme suas disponibilidades, dentre essas a coordenadora da CFR e responsável técnica da Escola, duas professoras, quatro pais de alunos ou ex-alunos e um representante da Emater¹ local. Trabalhamos com questões abertas, para que os colaboradores se sentissem livres

para manifestar, sem se limitarem a escolha entre alternativas. Para melhor identificarmos suas falas no texto, os participantes foram nominados da seguinte forma: os professores como Prof1 e Prof2; já os pais de alunos ou ex-alunos como Pai1, Pai2, Pai3, Pai4; quanto à coordenadora da CFR e responsável técnico da mesma esta será nominada como Coordenadora e o representante da Emater com o nome da empresa.

Assim, no decorrer do artigo, na primeira parte trataremos um breve histórico da região e sua formação agrícola. Com o objetivo de melhor compreendermos a importância da Casa Familiar Rural de Realeza PR, abordamos sobre o papel da agricultura familiar e a delimitação do espaço ocupado por este setor dentro do amplo contexto da economia brasileira e regional. Na segunda parte deste texto trataremos algumas reflexões a respeito da implantação das CFRs no Estado do Paraná. Também discutimos os conceitos teóricos sobre a pedagogia adotada pelas CFRs. Por fim, tratamos das práticas pedagógicas utilizadas pela escola, seus reflexos no contexto de formação, como são realizados os trabalhos para o desenvolvimento local e os resultados obtidos.

Formação da agricultura regional e local

A ocupação da região sudoeste paranaense se deu a partir de um programa de implantação de colônias agrícolas nacionais, promovido pelo então Presidente da República Getúlio Vargas em 1945, visando o aproveitamento de terras supostamente devolutas na fronteira com o Paraguai e a Argentina (Martins, 1986). Para isso, Vargas criou a CANGO (Colônia Agrícola Nacional General Osório) que segundo Gomes (2005 p. 16) “nos primeiros anos de atuação, ... dava terra aos agricultores bem como uma ajuda técnica, de assistência social e de infraestrutura”, mas, não lhes dava o título de propriedade da terra, porque essa estava em disputa jurídica entre a União e o governo do Paraná. A companhia colonizadora CITLA (Clevelândia Industrial e Territorial Ltda.), formada por particulares, também se instalou na região na condição de herdeira das glebas, resultado de longo processo judicial envolvendo o poder público e particulares (Martins, 1986). O conflito pela posse da terra se deu nos atuais municípios de Capanema, Dois Vizinhos, Francisco Beltrão, Pato Branco, Pranchita, Santo Antônio do Sudoeste e Verê (Gomes, 2005).

Ainda de acordo com Gomes (2005), o estopim para a revolta dos colonos foi à

entrada em 1956 de duas outras colonizadoras ligadas à CITLA: a COMERCIAL (Companhia Comercial e Agrícola Paraná Ltda.) e a APUCARANA (Companhia Imobiliária Apucarana Ltda.). Contudo, em 1951, ano em que surgem as primeiras reações ainda pacíficas dos posseiros até 1957, ano em que ocorreu o confronto armado, a questão legal da propriedade das terras do sudoeste não se definiu. A solução definitiva só viria a ocorrer a partir de 1962. Entre 1962 a 1973 realizou a “reforma agrária” no sudoeste, concedendo cerca de 43 mil títulos de propriedade numa área de 545 mil hectares de terras (Gomes, 2005).

Na prática, a região não foi colonizada e sim ocupada como argumenta Gomes (2005) e Martins (1986). Esta forma de ocupação gerou uma desordem na formação das propriedades do ponto de vista ambiental, com lotes de todos os formatos e tamanhos imagináveis. Isso fez com que os produtores familiares explorarem o máximo os recursos naturais, ocupando áreas bem declivadas ou usando as beiras (margens) de rios. A ocupação foi a princípio com pequenas roças de toco, depois veio à suinocultura. Essa configuração na realidade é o que permanece até hoje. O que houve foi a incorporação de propriedades, saindo de uma média de doze hectaresⁱⁱ (ha) já para

vinte e cinco ha na década de oitenta, depois vinte e oito na década de noventa e hoje passa de quarenta hectares a média das propriedades.

A distribuição de terras em pequenos lotes e suas características geográficas contribuíram para o desenvolvimento da agricultura familiar. Contudo, o êxodo rural tem-se mostrado constante, como mostra os dados fornecidos pela Emater. Em 2005 havia 1.427 propriedades rurais, destas, 1.330 trabalhavam em regime de agricultura familiar (Paraná, 2005). Já em 2014 restaram somente 1.120 famílias trabalhando desta forma (Paraná, 2014).

Quanto ao êxodo rural brasileiro, Abramovay (1998) nos diz que permanece muito significativo. Em contrapartida, está a precariedade com que os núcleos urbanos absorvem seus migrantes rurais. Existiram várias razões para o êxodo em nosso município e região. Num primeiro momento, quando nossas terras começaram a ser mais valorizadas esses agricultores vendiam suas propriedades para vizinhos ou para alguém interessado e migravam para outras região do país, como o Centro-Oeste, sobretudo no Estado de Mato Grosso ou Norte, como o Estado de Rondônia, para se dedicarem a atividade rural. Esse movimento ocorreu mais nas décadas de setenta e oitenta.

Segundo Cunha (2013) esses agricultores que migravam para a região de Mato Grosso eram atraídos por programas de colonização da mesma. Lá ocorreu uma articulação entre Estado e detentores de representativos volumes de capital, realizando incentivos para que estes pequenos produtores se engajassem em projetos de colonização, isso por volta dos anos de 1980.

No final dos anos oitenta, houve problemas com crédito rural, o que ocasionou incorporação de áreas. Como nos relata Pinazza (1995), os agricultores tiveram problemas durante o Plano Real em que o preço mínimo dos produtos foram congelados, enquanto o valor do empréstimos agrícolas eram corrigidos pela TR (taxa referencial de juros). Segundo o autor “montou-se um quadro extremamente desfavorável para a agricultura”. (p. 18).

A partir de então se tem outro fator importante para o êxodo rural que foi o envelhecimento do campo. Quando da colonização na década de sessenta, quem veio para a região tinha em torno de vinte e cinco, trinta anos. Hoje, cinquenta anos depois esses têm oitenta, ocorrendo à necessidade de repasse dessas propriedades para o seus sucessores. Como se trata de pequenas áreas, uma propriedade seria

dividida em duas, três ou, até mesmo, quatro e às vezes não se torna sustentável.

De Mello et al. (2003) diz que a busca pelo emprego remunerado pelos jovens do meio rural como assalariado é sempre obrigação ou exclusão. A exclusão da herança da terra, subdivisão da propriedade. Ainda há existência de barreiras na inserção dos jovens na mesma, tais como a falta de acesso a terra, seja pela exclusão na herança, pela posse de uma área de tamanho insuficiente para a reprodução, ou pela inviabilidade de uma exploração agrícola familiar.

Importância da agricultura familiar para a região e para o país

Quando voltamos nossos olhos para a agricultura familiar, esta pode ser entendida como o cultivo de terra realizado por pequenos proprietários rurais, com mão de obra essencialmente do núcleo familiar. Em relação à agricultura familiar, o entrevistado representante da Emater nos diz que:

Ela é de suma importância porque a agricultura familiar pressupõe propriedades menores, maior número de pessoas, o envolvimento da família nas atividades, onde a renda fica possibilitando que essas pessoas fiquem empregadas, diretamente em todas as idades. Porque normalmente a agricultura familiar entra em atividades com maior uso de mão de obra e por si só envolve a produção de alimentos que é a atividade

leiteira, a atividade hortifruti, a suinocultura, a avicultura.

Segundo Guilhoto (2007) o segmento familiar da agropecuária brasileira e as cadeias produtivas a ela interligadas respondem por 10,1% do PIB brasileiro, tendo em vista que o conjunto do agronegócio nacional é responsável por 30,6% do PIB. Desta forma, um terço do agronegócio brasileiro está condicionado à produção agropecuária familiar. Fica evidente o peso da agricultura familiar na geração de riqueza onde o desempenho recente da agropecuária familiar e do agronegócio a ela articulada vem sendo bastante positivo, superando inclusive, as taxas de crescimento relativas ao segmento da Agricultura patronalⁱⁱⁱ

Ao abordarmos a agricultura familiar da nossa região, podemos interpretar sua importância na fala do representante da Emater:

A agricultura familiar é quem mantém firme o tecido social da região sudoeste paranaense e da região oeste catarinense, mantendo assim uma segurança em torno da economia da região, através do acesso a serviço, ao acesso ao comércio a permitividade que a indústria se instale, tendo produtos da agricultura familiar com uma oferta regular segura. Trata-se de uma atividade importante ... que teria que se olhar muito pra ela pra que ela fosse mais duradoura no sentido do tempo e melhor estruturada. Então o poder público tem que se convencer que pra manter isso forte, nós temos que ter no campo acesso a educação,

acesso a internet, acesso a saúde e renda de forma que as pessoas fiquem desinteressadas em ir disputar espaço nos centros maiores.

O representante da Emater acredita na relação entre agricultura familiar e segurança alimentar, porque segundo ele:

A agricultura empresarial, quando eu falei de automação e elas se baseiam em pacotes tecnológicos já com aplicações de agrotóxicos de forma preventiva. Porque o grande agricultor empresarial, ele não pode se dar o luxo de esperar o momento de fazer. Isso faz com que na agricultura empresarial o uso de agrotóxico é muito maior, o uso de fertilizantes químicos é maior, porque normalmente eles fazem três safras. Hoje em dia uma terceira safra, safrinha. O solo muitas vezes ele é mais demandado em termos de nutrientes. Então tem que repor e então a agricultura familiar ela tem muito mais condições de usar menos agroquímicos.

Quando o pequeno produtor acredita que tem a possibilidade de realizar vistorias periódicas valendo-se de técnicas como batida de pano pra detectar a quantidade de pragas e o desfolhamento da soja, cita como exemplo:

Se por um lado, a agropecuária familiar tem um papel social inquestionável, por outro, sua sobrevivência é incerta. Por si só, este setor produtivo é desorganizado e ineficaz para promover seus próprios interesses. O grande número de unidades de produção rural diverge em termos de tamanho, capital e tecnologia, tornando as prioridades individuais diferentes. No

caso das propriedades de menor porte, o problema é acentuado, dada à diversidade de sistemas e estratégias produtivas que determinam objetivos difusos, por consequência, a força do setor é diluída em grupamentos locais. Associações e cooperativas possibilitam a permanência do sistema familiar em algumas regiões, mas são totalmente inexistentes em outras. Cabe, então, ao governo e às comunidades a promoção de medidas capazes de alterar os rumos da produção familiar, devido a sua importância estratégica no que se diz respeito ao bem estar geral da sociedade. (Guilhoto, 2007, p. 06).

Diante da forte presença da agricultura familiar na região e de sua importância econômica, bem como social, cultural e ambiental é essencial a presença de políticas públicas que compreendam a importância de sua existência e promova ações para contribuir para a manutenção das famílias no campo. Ao agir desta forma, os governos estariam não apenas assegurando a continuidade deste setor para economia nacional, bem como evitando o deslocamento de populações para centros urbanos como graves problemas em termos de saúde, educação, moradia, transporte público, aumento dos índices de violência e outros. A escola do campo com uma nova proposta, voltada para a realidade das famílias e suas necessidades é uma das ações mais significativas para manter as pessoas no

seu local de origem e com qualidade de vida.

Implantação das CFRs: Pedagogia da Alternância

Entendendo a importância da agricultura para a humanidade, especialmente a agricultura familiar como uma questão de segurança alimentar, se faz necessário procurar algo que se contraponha essa atual conjuntura vivenciada pela agricultura familiar. O êxodo rural persiste devido a fatores como envelhecimento no campo, sucessão familiar, falta de acesso a terra, desorganização por parte do setor e outros, assim tornado sua sobrevivência incerta. Como forma de superar essa conjuntura social surgiram algumas alternativas, como a Casa Familiar Rural (CFR). Estas tiveram sua origem na França em 1937, por iniciativa de um grupo de famílias do meio rural, ao proporem a adoção de uma formação profissional aliada à educação humana para seus filhos, baseada na proposta da Pedagogia da Alternância^{iv} (PA). Hoje, esta instituição expandiu-se para os cinco continentes, em trinta países, com a mesma concepção, responsabilidade e fortalecimento das famílias na formação dos jovens, no sentido de provocar o desenvolvimento global do meio em que vivem. No Sul do Brasil, o processo de

implantação das Casas Familiares Rurais teve início no Paraná, em 1987, nos municípios de Barracão e Santo Antônio do Sudoeste, com discussão dos agricultores e envolvimento das comunidades. Já em 1991, as CFRs foram implantadas nos Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul e desenvolveram-se também em outros Estados do Brasil (Paraná, 2015).

Palaro (2012) nos diz que a implantação das CFRs no Estado do Paraná não aconteceu por acaso. Após as tentativas para a implantação, com pouco apoio local no Nordeste do país, o professor Pierre Gilly^v entrou em contato com Euclides Scalco^{vi}, na época Chefe da Casa Civil do Estado do Paraná. De acordo com o autor, os primeiros contatos foram feitos por volta do ano de 1985. Após isso, houve a realização de palestras sobre as Casas Familiares Rurais, em especial no sudoeste paranaense.

A partir do Decreto nº 3.106 de 14 de março de 1994, assinado pelo então governador Roberto Requião, o governo paranaense passou a apoiar a implantação das Casas Familiares. Conforme dispôs o decreto, ficou aprovado o Programa da Casa Familiar Rural, sendo que as Secretarias de Estado do Desenvolvimento Urbano, da Educação, da Agricultura e Abastecimento, da Fazenda e do

Planejamento e Coordenação Geral e a FAMEPAR (Fundação de Assistência aos Municípios do Estado do Paraná), FUNDEPAR (Fundação Educacional do Paraná) e EMATER, são autorizados a praticar os atos necessários à implantação do projeto referido. Também estabeleceu subsídios referentes à assistência técnica, equipamentos e manutenção das instalações, recursos humanos, e demais ações que visam qualificar o trabalho pedagógico realizado pelas CFRs (Paraná, 1994).

Conforme Batistela (2011 apud Palaro, 2012), no início da implantação das CFRs a manutenção das Escolas se deu quase que exclusivamente por recursos emanados por Organizações Não Governamentais (ONGs) internacionais. Contudo, com o aumento do número de CFRs, se fez necessário procurar convênios com os municípios e estados, porém, esses recursos oriundos das parcerias feitas via subsídio social, são limitados e muitas vezes descontínuos. Ainda o autor destaca que não existe somente a parceria com o Estado e ressalta a importância de diversas entidades que contribuem para o fortalecimento da Pedagogia da Alternância nas CFRs. Por exemplo, “no Paraná, uma das primeiras a contribuir foi a *Union Nationale des Maisons Familiales Rurales d’Éducation*

d’Orientation (UNMFREO), cujos primeiros contatos com as CFRs ocorreram em meados da década de 1980”. (p. 30).

Na atual conjuntura vivenciada pela agricultura é imposto aos agricultores pacotes e produtos tecnológicos prontos. Isso acaba por interferir nas cadeias produtivas, fazendo com que ocorra a perda de costumes e saberes locais passados de geração para geração. Segundo Bressiani (2012):

Consequentemente percebe-se a necessidade de uma educação voltada para o meio rural, que interligue educação e trabalho no sentido de desenvolver potencialidades, considerando as características próprias das unidades de produção familiar ... Evidencia-se nas últimas décadas, demonstradas pelo crescente êxodo rural, influenciado pelo modelo capitalista moderno, que proporcionou um aumento do setor produtivo e uma contradição: a exclusão social e aceleração do número de marginalizados. (p. 42).

Palaro (2012) se vale de diversos autores para nos dizer que a Pedagogia da Alternância trabalha em sincronia com a escola e o trabalho, fazendo com que o jovem continue estudando e, ao mesmo tempo, não se desvincule da família, auxiliando com sua mão de obra. Além disso, essa forma de educação proporciona outras oportunidades, como a promoção do desenvolvimento tecnológico, econômico e

sociocultural da família do jovem e da comunidade.

A Pedagogia da Alternância trabalha com quatro pilares contendo meios e finalidades. Os meios se constituem como a “alternância”, um método pedagógico, a “associação” formada por pais, famílias, profissionais e instituições; as finalidades, “formação integral” através de um projeto profissional e “desenvolvimento do meio” socioeconômico, humano, político. Sua metodologia é composta por instrumentos que possibilitem uma troca de conhecimentos entre família/propriedade e espaço educativo, partindo de um plano de formação construído pelas famílias, monitores e conselho de administração. (Bressiani, 2012, p. 44).

Este plano de formação apresenta temas geradores. Estes conduzem os estudos dos jovens durante o período letivo. Contudo, para trabalhar com este sistema, é preciso se valer de algumas ferramentas como: caderno de alternância; contato individual; plano de estudo; colocação em comum; visita de estudo; visita à propriedade; curso; instrumentos que desempenham uma função necessária para o desenvolvimento do processo educativo (Bressiani, 2012).

O primeiro, a Pedagogia da Alternância, consoma-se, para as Casas Familiares rurais, na alternância de períodos de trabalho na comunidade e estabelecimentos agropecuários, com períodos de estudos na escola formal. O segundo,

ao propor uma educação que quer ultrapassar a simples escola para a profissionalização, mas que forme o indivíduo também para as questões gerais presentes no mundo, a formação do “ser humano integral”. Nestas condições, unindo os dois elementos, deve-se pensar num conhecimento personalizado. (Oliveira, 2008, p. 286).

É importante ressaltar que a PA se vale das experiências vivenciadas pelo sujeito no seu cotidiano, no convívio familiar, social e profissional, tendo essas como fonte de conhecimentos, como ponto de partida do processo de aprendizagem e como caminho educativo. A Alternância, em comparação com a escola tradicional, inverte a ordem dos processos, colocando em primeiro lugar o sujeito que aprende suas experiências e seus conhecimentos e, em segundo lugar, o programa. Desta forma, o formando não mais recebe um saber exterior, mas, um ator sócio profissional que busca e que constrói seu próprio saber. Ele é sujeito de sua formação e produtor de seu próprio saber (Palaro, 2012).

A Casa Rural Familiar de Realeza/PR

Nosso campo de pesquisa, a CFR de Realeza PR, situada na linha Sertaneja neste município, implantada em 06 de abril de 2009, foi declarada como Entidade de Utilidade Pública pela Lei municipal 1.256/09 de 18/08/2009. A instituição

conta com jovens dos municípios de Realeza, Santa Izabel do Oeste e Ampére, formando jovens das mais variadas comunidades rurais destes municípios. Estes cursam o Ensino Médio respectivamente ao curso de Qualificação em Agricultura com ênfase em Agroecologia. A mesma tem grande importância nesta região por ser essencialmente agrícola baseada em sua maioria na agricultura de regime familiar.

A Casa Familiar Rural de Realeza formou sua primeira turma com 12 alunos em 2003 e desse período até a atualidade já formou 43 jovens. Ao todo são duas turmas, divididas da seguinte maneira: o primeiro ano com 20 alunos (16 meninos e 4 meninas), e terceiro ano com 7 alunos (6 meninos e 1 menina). Quanto à turma de segundo ano, em entrevista a coordenadora da CFR nos relata que:

... após o ano 2014 começou um desentendimento entre o Estado e a Arcarfarsul^{vii}. É questão interna de administração da Arcafar com o Estado, situação de prestação de contas etc. Tinha alguns quantos

funcionários que ganhavam a mais de que outros, a forma de apresentação de documentos. Não estava de acordo com o Tribunal de Contas. Então isso começou a gerar todo esse problema de atraso salarial, de demissão de funcionário. Esse fecha ... não fecha. Eu cansei de assinar aviso prévio. Já em dois anos eu nem sei quantas eu já assinei e até então o convênio terminaria agora dia 20/12/2015. Todos os funcionários teriam a rescisão de contrato e a partir de 2016 as Prefeituras iriam assumir.

Nos anos de 2014 e 2015 o número de profissionais que atuam na casa se manteve, a não ser pela saída do Engenheiro Agrônomo. Quanto à carga horária, teve uma redução da jornada de trabalho dos professores passando de quarenta horas semanais para vinte horas. Já o tempo de atuação dos profissionais docentes na CFR também se manteve constante. Em 2016 o número de profissionais aumentou, enquanto que o tempo de permanência na instituição diminuiu bastante, uma vez que todos os professores passaram a cumprir apenas as horas/aulas. Podemos perceber com mais clareza esse movimento no Gráfico I.

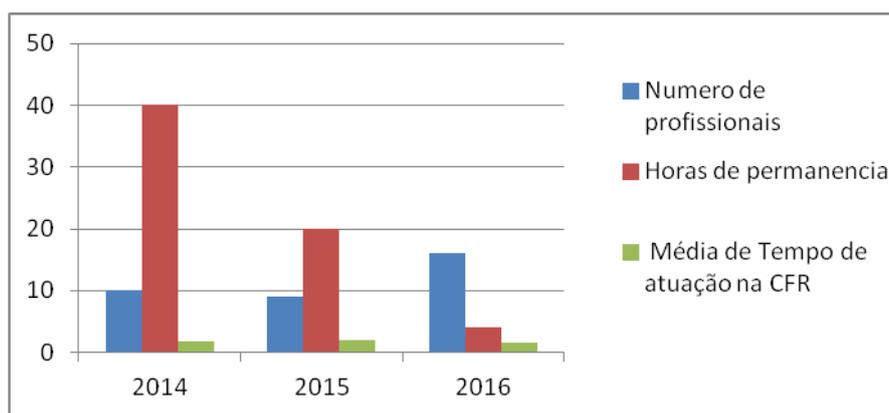


Gráfico I: Número de professores da CFR, horas de permanência na CFR, média de tempo de atuação na CFR no período de 2014 a 2016.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados fornecidos pela CFR.

Observamos no Gráfico I que o número de profissionais que atuam na CFR aumentou bastante no período de 2014 a 2016, mas, a carga horária diminuiu drasticamente, o que é desfavorável a PA. Já o tempo de atuação na Escola permaneceu constante, o que demonstra que a rotatividade desses profissionais é bastante alta.

Contudo, podemos perceber que o tempo de atuação na CFR por parte dos monitores é muito diverso. Um está quase cinco anos, enquanto o outro há apenas um ano. Entre os professores que atuam na escola, um deles permanece há cinco anos; outro há três anos e outro há 2 anos. O restante, em número de oito, ingressaram este ano na CFR. Dentre todos, o profissional de maior tempo é a Coordenadora da CFR e a professora de biologia a cinco anos. Os demais, o tempo médio de atuação gira em torno de um ano e alguns meses. Isso demonstra haver uma

alta rotatividade de profissionais nesta CFR. Sobre isso, é importante destacar que foi visível a alteração do quadro de funcionários mencionado acima, de um ano letivo para o outro, pois, do início da pesquisa (2015) até o presente momento (2016), houve uma rotatividade que se aproxima de 90%.

Em nossa pesquisa podemos notar que a rotatividade dos profissionais que atuam na CFR é muito alta e isso acaba prejudicando os trabalhos, em especial a Pedagogia adotada pela Escola, como fica claro na fala do Prof. 1. “É muito grande a rotatividade, e os próprios técnicos tem bastante rotatividade. Em quatro anos restou eu e a coordenadora da CFR, todos os outros mudaram, desde a cozinheira, o monitor noturno, todo mundo mudou”. Além desta rotatividade, ainda há falta de formação específica sobre a Pedagogia da Alternância, o que compromete e muito

esta proposta de educação. Segundo o prof.1.

Falta bastante na parte pedagógica, falta bastante. Tipo colocaram o filho no mundo e deram para os outros criar, foi meio assim a CFR. Quem entrou aqui para trabalhar tem que se virar, fazer a coisa acontecer. Quando eu entrei aqui, no primeiro ano a gente não tinha a mínima noção de como funcionava a pedagogia da alternância e nós entramos em fevereiro e fomos ter um treinamento de dois dias em maio. Dos que entraram naquela época eu sei falar pra eles como é que tem que fazer, mas não é nunca um curso. Eu acho que tinha que ser anual.

O que observamos na CRF de Realeza é um pouco dos contrastes da educação pública brasileira, realidade esta que foi levada para a educação no campo e para as CFRs do Paraná, onde o quadro docente está sempre mudando. Essa rotatividade está longe de ser positiva para qualquer escola, sendo ela rural ou urbana. Quando falamos das CFRs percebemos que está muito distante dos princípios básicos da PA. Refletindo sobre o problema, nos indagamos a respeito de algumas questões: Como oferecer aos jovens uma educação adequada a sua realidade, que lhes permitam condições de exercer plenamente a cidadania sem ao menos conhecer essa realidade? Alguém que fica apenas algumas horas na CFR, por alguns meses, como pode criar vínculos com a mesma, com os alunos e suas famílias e

com PA? Acreditamos que esse sistema de hora/aula, imposto pelo Estado compromete a real proposta da PA. A falta de interação dos profissionais com o trabalho pedagógico, bem como com comunidade prejudica a construção do saber coletivo.

A CFR está instalada em uma antiga edificação de escola rural municipal desativada. Esta estrutura foi cedida pelo município e que não fora projetada para comportar uma CFR. Contudo, o espaço físico da escola conta com duas salas de aula, três dormitórios com banheiros, sendo dois dormitórios masculinos e um feminino, dois banheiros sociais, um pátio coberto com piso de chão batido, uma cozinha com equipamentos semi-industriais, local onde são preparadas as refeições dos alunos e também onde se tem aulas prática de agroindústria de alimentícios e um almoxarifado. Já a biblioteca, a secretaria e sala dos professores dividem o mesmo espaço. A edificação ainda dispõe de refeitório para os alunos que também é usado como sala de TV. Possui uma horta escolar local, onde os alunos tem aula teórico/prática de olericultura orgânica, sendo que a produção é utilizada na alimentação dos alunos. Conta ainda com uma quadra de esportes descoberta e em péssimas condições de uso. Como recursos

tecnológicos, a Escola dispõe de dois televisores, um vídeo DVD, dois televisores com *pendrive*, uma máquina fotográfica digital e dois computadores que são de uso coletivo. Há também um veículo disponibilizado pelo município para uso da CFR.

A manutenção da CFR ocorre da seguinte forma, como nos informa a coordenadora:

Tem uma associação que se chama ARCAFAR/SUL. Ela é uma entidade privada. Ela cuida das Casas Familiares, mas através de convenio com o estado. Então o estado fornece os professores. Nesse convênio com a ARCAFAR ele paga uma cozinheira, um auxiliar noturno um, dois e até três monitores que sejam eles técnicos agropecuários ou zootecnistas veterinário ou engenheiro agrônomo. Depende do tamanho da Casa Familiar, do numero de alunos. Uma associação lá da França que é onde originou as CFRs que esse sistema vem de lá. Essa até onde eu sei, ela repassa para a ARCAFAR ... e, além disso, também tem a parceria com a prefeitura pra manter a parte de alimentação, do transporte de um carro pra visitar e manutenção do prédio que acredito que a maioria das casas os prédios são municipais. Fora isso a gente busca parceria com empresas pra ajudar manter. Porque queira ou não, tem gastos e o estado fornece a merenda escolar, mas nem sempre é suficiente é os funcionários da ARCAFAR quem mantém é o Estado.

As CFRs no Paraná estão vinculadas a uma escola estadual, denominada Escola Base^{viii}, a qual disponibiliza os

profissionais para as áreas do Ensino Fundamental ou Médio, conforme a necessidade de cada CFR. São as escolas-base que gerenciam a vida Escolar dos jovens que frequentam as CFRs e que, ao final dos cursos, fazem a certificação. Dessa forma, para todos os efeitos legais, os alunos dessas instituições são parte da rede pública estadual. Assim, no Paraná todas as CFR são dependentes de uma escola-base, para assuntos referentes à documentação escolar e também à lotação e encontros para capacitação dos professores que são cedidos.

Os professores oriundos do Estado deveriam participar de todas as ações na CFR e, por isso, também deveriam acompanhar os monitores nas visitas que eles realizam periodicamente às propriedades das famílias dos jovens. Entretanto, a partir do ano de 2014, isso não foi mais possível, devido à redução da carga horária destes profissionais. Já para o ano de 2016, os professores passaram somente a ministrar as aulas no sistema de hora-aula como se fosse uma escola urbana.

Palaro (2012) traz uma entrevista com a coordenadora pedagógica da Arcafar/Sul. A mesma comenta que:

A relação entre o Estado e as CFR é perigosíssima, pois se pode perder facilmente o ponto de partida, ou seja, a essência das casas. Isto é, são

as associações que tomam as decisões e não o Estado. Se isso se perder, perde-se a característica da CFR e da Pedagogia da Alternância”. Para ela, o trabalho é educativo e se estabelece uma relação formativa entre o trabalho (na propriedade) e a educação (na CFR). Segundo a coordenadora, “espera-se que o jovem permaneça no campo, mas se ele quiser sair, que seja por opção, e não por falta de oportunidade de ficar na roça ... O governador em exercício, o professor Flavio Arns, assinou por 4 anos uma parceria com as CFRs, pois todos os anos as CFRs tinham que correr atrás do Estado para renovar esse contrato, pois as CFRs dependem desse contrato, pois o Estado cede os professores e a verba por aluno ... ainda no que se refere à relação da PA com o Estado; o Estado está interessado nessa modalidade de educação para o campo e o Estado, nesse momento está vendo com bons olhos a PA, isso no PR, pois em SC e RS não funciona assim, nesses Estados a coisa anda devagar, (não esta consolidado ainda a PA), por isso o baixo número de CFRs. No Paraná, a PA já está consolidada. (p. 37).

A CFR Realeza tem como Escola Base o Colégio Estadual de Flor da Serra - Ensino Fundamental e Médio pertencente ao município de Realeza. A localidade de Flor da Serra encontra-se na PR-182, KM 75. Consta no Projeto Político-Pedagógico da instituição que ele foi elaborado por meio da participação coletiva dos segmentos que compõem a comunidade escolar, baseado na legislação vigente. A gestão democrática e colegiada da instituição escolar é entendida como o processo que rege o funcionamento da

mesma, compreendendo a tomada de decisões conjuntas na execução, acompanhamento e avaliação das questões administrativas e pedagógicas, envolvendo a participação de toda comunidade escolar por meio da representação do Conselho Escolar. Traz em seu objetivo a socialização do conhecimento científico, a produção de novos conhecimentos, proporcionando condições para que os educandos se tornem cidadãos críticos (Paraná, 2011).

A CFR nasceu dos movimentos sociais e das organizações sociais do campo, surgiu de lutas de quem estava inconformado com a situação vigente. Ela surgiu do meio dos sem-terra, dos pequenos agricultores, dos atingidos por barragens, das mulheres camponesas, da juventude do campo, do meio das pastorais. E surgiu com a ajuda de vários estudiosos da educação brasileira. A Educação do Campo deve ter como finalidade a produção e o trabalho como princípios educativos (Paraná, 2012). Assim, perguntamos aos professores da CFR como que eles entendem o papel da mesma no contexto que está inserida. Eles comentam que:

Eu penso que a casa familiar é essencial porque a ideia da CFR é essa. É a agricultura familiar. É manter os filhos dos agricultores com instrução, com informação, com

objetivo de ficar no campo. A função da CFR é que os filhos dos agricultores não tenham a ideia de se desfazerem da terra que os pais vão ficando velhos e vão perdendo a capacidade de trabalhar no campo, pra que eles continuem ... Então, as CFR são pontuais pra isso, se o objetivo é manter o filho do agricultor no campo não pode se fechar, se extinguir ... Enquanto agricultura familiar eu acho que nada melhor que a CFR para incentivar que eles fiquem (Professor 1).

Eu acho que a casa tá dando uma formação diferenciada ... Eles tem iniciativas aqui que eles tão se formando líderes. Muitos se formam líderes do grupo isso vai refletir lá na sociedade, lá na comunidade dele que ele vai se tornar um líder da igreja, do grupo da agricultura, da cooperativa. De repente um líder político porque aqui exige isso que eles saiam do anonimato. Ele tem que fazer projeto, ele tem que expor, ele tem que falar, ele tem que sair daquele mundinho que ele tá vivendo porque geralmente eles veem dentro de um casulo e chega aqui, ele tem que se abrir. Ele tem que se expor, seja da forma que eles trás a bagagem dele, mas ele tem que se expor e isso vai refletir lá na vida dele (Professor 2)

Quanto à concepção que os pais têm a respeito do papel da CFR frente à agricultura familiar, estes também entendem a mesma como um instrumento de formação diferenciada, voltada para o jovem do campo visando à sucessão familiar e promovendo a permanência desse estudante no campo. Como podemos observar na fala do Pai1. “Ah! O papel dela seria incentivar permanecer na

agricultura, e o ensinamento pra ter conhecimento da agricultura pro futuro”.

Podemos notar na fala dos professores e pais que há uma preocupação em qualificar os jovens para o trabalho agrícola para ser posto em prática na propriedade durante e após a conclusão do curso. Percebemos que há uma preocupação com a formação profissional, o que é muito importante. Entretanto, nada se fala a respeito de preparar os jovens para uma formação crítica e emancipatória. O que podemos perceber é que os profissionais e familiares não percebem que a PA transcende os limites da formação para o trabalho e sim para um nível elaborado de conscientização e humanização.

Casa Familiar Rural Realeza: práticas pedagógicas

Para retratar a vivência da CFR em relação a PA percebemos a presença de vários instrumentos pedagógicos que a caracterizam. Estes instrumentos orientam o processo de formação dos jovens que a vivenciam. Estas ferramentas pedagógicas utilizadas unicamente pela PA têm sua dinâmica delineada no início do período letivo de cada ano.

Vários são os elementos que compõem a Pedagogia da Alternância e que fazem dela um modelo pedagógico voltado para o

atendimento dos jovens que vivem no campo. Esses elementos são, pois, instrumentos que organizam o trabalho pedagógico e direcionam o processo de formação dos jovens dos Ceffas^{ix}, permitindo a reflexão nos diferentes espaços: escolar, familiar, comunitário e profissional. (Matos, 2014, p. 48).

Segundo Matos (2014) o processo inicia-se por uma Pesquisa Participativa realizada pela Associação das CFRs, envolvendo monitores, professores e lideranças da comunidade, no intuito de elaborar um diagnóstico dos aspectos que envolvem toda comunidade, as atividades produtivas ou não. Juntamente com as famílias, refletem sobre problemas e soluções possíveis. Esta atividade dá origem ao Plano de Formação, o qual prioriza a experiência como lugar de aprendizagem e formação.

A partir do Plano de Formação se tem os Temas Geradores que são temas próximos das vivências familiares dos jovens. Este é um dos instrumentos pedagógicos da PA. Já no início da semana, um tempo é reservado para os monitores programarem com os jovens como será desenvolvido o trabalho na semana da alternância, baseando-se nos Temas Geradores, como por exemplo, a fruticultura, orilicultura, suinocultura. Os jovens apresentam seus questionamentos sobre o tema que será trabalhado naquela semana e que deverão ser respondidos.

Os Temas Geradores que norteiam os trabalhos na CFR devem ser articulados com os conteúdos da Base Nacional Curricular Comum. Estes temas são fruto da participação e construção de funcionários da CFR, juntamente com as famílias e comunidade. Segundo Bressiani (2012):

É uma experiência interdisciplinar importante no desempenho das atividades que resgatem valores solidários voltados para a soberania alimentar e, em seu contexto estabelece relações de reciprocidade constantes. Isso se evidencia quando o plano de formação desenvolvido como eixo central de formação pode resgatar as questões de sustentabilidade. Todos os professores, monitores e famílias ... devem proporcionar conteúdos que contribuam para um raciocínio ordenado, voltado para o calendário agrícola combinados com as necessidades e anseios de seus atores, envolvidos, elaborando temas geradores que envolvam a formação científica, conhecimentos empíricos e trabalhe com perspectivas sustentáveis. (p. 50).

A partir dos Temas Geradores se tem as aulas teórico/práticas durante a semana articulados com os conteúdos curriculares da BNCC. Como exemplos, podemos citar que, quando se trabalhava conceitos de botânica em Biologia, se trabalhava plantas medicinais como conteúdo do Tema Gerador. Essa metodologia permite que o Jovem adquira com mais propriedade os conteúdos. Primeiramente em sala de aula,

os monitores discutem os conceitos teóricos sobre a atividade a ser desenvolvida. Em seguida, esses conhecimentos são revistos na prática.

Durante a semana de permanência na CFR, acompanhados pelos monitores e professores, os jovens fazem a Visita de Estudos, realizada em uma propriedade que desenvolve a atividade do tema gerador. Esse instrumento pedagógico adotado pela PA oferece aos jovens a oportunidade de observarem na prática a atividade, estabelecendo relação com seus conhecimentos. Com isso, os novos conhecimentos adquiridos nas aulas vão sendo somados à experiência que vai sendo construída. Trata-se de uma interessante oportunidade de estreitar as relações entre teoria e prática, na medida em que o jovem começa a perceber que uma não existe sem a outra.

Contudo, a participação dos professores nas atividades desenvolvidas pela CFR ficou comprometida a partir do ano de 2015, como podemos constatar na fala do prof.1:

A Casa abriu para quarenta horas, então os dois padrões era aqui. Eu não assumi outra escola. Aí funcionava esse ano (2015 grifos nossos) que passou. A gente faz só vinte horas. A gente faz um terço do que a gente fazia. Eu acho que essas vinte horas compromete a PA. Nós não conseguimos fazer acompanhamento, antes a gente tinha tudo isso mesclado durante o dia

inteiro. Então a gente misturava as aulas da base nacional da educação com as técnicas e a gente podia participar, a gente fazia a recepção deles todos juntos. A gente fazia o encerramento da semana todos juntos e isso não acontece mais porque com vinte horas só dos professores não funciona ... Não podemos fugir da base que eles precisam e não podemos deixar de trabalhar a parte técnica, mas com vinte horas isso tá funcionando bem menos, bem menos efetivo.

Na semana em que os jovens estão na propriedade rural, além de contribuir com sua mão de obra nas atividades agropecuárias como cultivo de grãos, produção leiteira, suínos, dentre outras, eles têm a oportunidade de por em prática o aprendizado adquirido na CFR com a participação da família. Este é um momento muito importante, como podemos perceber na fala da coordenadora:

Essa semana que eles tão com a família na propriedade eles podem estar aplicando o que eles aprenderam na CFR durante a semana. Então quando você vai pra uma sala da aula e vê como trabalha com canteiro, como plantar um pé de alface, ou como você melhorar a ordenha das vacas. Você chegar em casa e aplicar tem grande significado, por exemplo o leite. E se chegar pra esses produtores mais antigos assim, que eles devem, usar bota, roupa limpa para fazer a ordenha, lavar as tetos das vacas. Eles vão chamar você de louca, ... agora se você trabalha com o jovem e mostra essa realidade, a importância da limpeza da ordenha, a limpeza da sala, a limpeza dos equipamentos e eles chega e faz em casa. Ele vai notar, lá no final do mês, quando ele receber o

cheque do leite, o popular cheque do leite ... a diminuição das bactérias, e a diminuição de mastite, e a melhoria das pastagens, o melhoramento fitossanitário dos animais ou da horta ou a diminuição da perda por má plantio, enfim por falta de adubação.

Durante esta semana em que os alunos retornam para suas propriedades, as famílias podem receber visitas dos monitores e professores para acompanhamento das atividades desenvolvidas pelo jovem na propriedade e proporcionar orientação técnica. Esse também é um momento de compartilhar conhecimentos empírico e técnico. Esse momento fica claro na fala da coordenadora:

Tem algumas coisas que a gente fala que são dos antigos que hoje a gente vê que dá certo, claro de uma maneira um pouquinho melhorada, mas que dá certo. Por exemplo, você tem que plantar tal cultura em tal lua. Quando você vai pesquisar tem grande influencia sim. Conforme vai plantar uma batata, uma salsinha, em fim ela vai carunchar, ela vai sementar. Esse conhecimento que eles trazem ou alguma maneira que eles estão trabalhando com a terra, ou até mesmo com algum produto natural. Isso contribui bastante porque a experiência deles vai passar para o resto dos colegas, algumas vezes a gente trabalha aqui na horta mesmo e a gente vê que dá certo. Então o empírico e o científico eles se complementam, não dá pra trabalhar sozinho.

Para maior aprofundamento dos temas tratados no decorrer do ano letivo a

PA se vale de outro instrumento denominado Intervenção Externa. Esse instrumento é constituído por palestras ou transmissão de algum conhecimento prático, ministrados por agricultores ou técnicos convidados das mais diversas áreas de interesse dos estudantes. Esses convidados geralmente pertencem a entidades públicas e privadas como Emater, Assesoar^x, Senar^{xi}, Sindicatos relacionados à agricultura ou próprios agricultores que vivenciam aquela área de interesse. Os convidados colaboram voluntariamente com este processo educativo.

Todas as experiências vividas pelos jovens durante sua formação são registradas no Caderno de Realidade. Esse instrumento tem relevância significativa para a PA. Para Mattos (2014), a sistematização racional da reflexão e ação provocada pelo Plano de Estudos dá origem ao Caderno da Realidade, que consiste no registro e anotações das reflexões e estudos das experiências educativas acontecidas na CFR. Por meio dele os pais ficam por dentro dos acontecimentos que estão ocorrendo na escola, podendo assim contribuir com sugestões e conselhos. Este material acompanha o aluno dentro e fora da CFR.

Outro Instrumento inserido no contexto da PA é o Projeto de Vida. Já no

primeiro ano de formação os jovens são instigados a construir gradativamente o seu projeto de vida. Esta é a ferramenta pela qual se faz mensuração do seu processo formação.

Desde o início dos estudos na CFR, o jovem já recebe orientações para construir seu Projeto de Vida. Trata-se de uma maneira de o jovem concretizar as pesquisas do Plano do Estudo, incitando-o a conhecer melhor a realidade socioeconômica, cultural política profissional e regional. É o momento de pensar no futuro como profissional elaborando um projeto que dê um rumo à sua vida sendo aplicado na sua comunidade ou fora dela Teixeira et al. (2010, p. 60 apud Matos 2014, p. 65).

Pelo que observamos em nossa pesquisa sobre o Projeto de Vida do Jovem construído na CFR de Realeza, podemos dizer que este vem contribuindo significativamente para a manutenção do homem no campo, para a melhoria da qualidade de vida dos envolvidos, contribuindo efetivamente para a melhoria da qualidade de vida dos trabalhadores do campo. No período de desenvolvimento deste trabalho, visitamos quatro propriedades de pais de alunos e ex-alunos, onde seus filhos implantaram seus projetos. Na propriedade do Pai1 foi implantado o projeto de fumicultura, atividade já desenvolvida na família por três gerações.

Na propriedade do Pai2 foi implantado o projeto de cultivo hidropônico, onde parte da produção é vendida para merenda escolar. O Pai3 cedeu parte da área da sua propriedade para o filho dar início a criação de gado para a produção leiteira. Já na propriedade do Pai4 que teve sua filha formada em 2012 o projeto inicial foi à implantação de uma agroindústria de panificação e confeitos. Atualmente, a propriedade desenvolve mais atividades, além da agroindústria como o cultivo de hortifrutis, citros, tomate e banana. A produção é vendida para a merenda escolar e feira livre.

Além da implantação e viabilização dos projetos de vida, outra observação que chama atenção foi referente à preocupação com o meio ambiente. A Pedagogia da Alternância é voltada para uma educação com um foco na sustentabilidade e a preservação ao meio ambiente, como nos relata à coordenadora:

Principalmente, na turma de primeiro ano a gente trabalha muito essa questão de organizar a propriedade, a questão de meio ambiente, a questão dos agrotóxicos e de mata. Então, é que nem eu falei. Produzir com qualidade sem agredir o meio ambiente, porque pequena propriedade se a gente, claro que tem anos difíceis, de muitas pragas, de muitas doenças. Mas se a gente ter o foco e tem vontade pra trabalhar com produção

orgânica ou pelo menos diminuir o uso de agrotóxicos, a gente consegue e trabalhar a terra ou um pedaço de terra que seja. Seja ele pequeno, sem tá precisando derrubar mata, sem né tá derrubando, preservando as nascentes, os rios ... Então, esse trabalho a gente faz, pelo menos a gente tenta convencer os jovens a família pra esse lado do ambiental.

Este interesse é levado com os jovens até as propriedades rurais, como podemos perceber na fala do Pai2;

Desde começo ele falava alguma coisa que lá tem uma sanguinha à fonte de água. Lá aonde ele foi, tem que hoje é obrigado a conservar. Mas ele falou que não podia mexer na vereda da sanga do mato e o poço também tem que fazer a proteção certinha. Tudo eu acho que ajuda sim.

Quando a preocupação com o desenvolvimento sustentável e a preservação ambiental, a possibilidade de garantir mudanças sociais e políticas vão de encontro aos anseios da PA. Acreditamos que a educação ambiental é prioritária para viabilizar uma prática conservacionista que articule de forma incisiva a necessidade de se enfrentar a degradação ambiental e os problemas sociais. Para Jacobi (2003) o entendimento sobre os problemas ambientais se dá por uma visão do meio ambiente como um campo de conhecimento e significados socialmente construído, que é perpassado

pela diversidade cultural e ideológica e pelos conflitos de interesse. Esse universo de complexidades precisa situar o aluno, cujos repertórios pedagógicos devem ser amplos e interdependentes, visto que a questão ambiental é um problema híbrido, associado a diversas dimensões humanas.

Considerações finais

É importante destacar inicialmente que este estudo não tem a pretensão de esgotar as discussões sobre o assunto, mas, sim, trazer algumas reflexões a respeito e que de algum modo possam contribuir com a proposta das CFRs.

Fazendo uma análise sobre o *lócus* da pesquisa e comparando entre o que dizem os teóricos, concluímos que, de acordo com os pensadores da PA, está distante a realidade vivenciada na CFR de Realeza, pois conforme observamos em nossa pesquisa, esta não deu mostras de conhecer os instrumentos pedagógicos da PA com propriedade e, a equipe pedagógica, em sua grande maioria, parece não os conhecer muito bem e nem os jovens os conhecem. Acreditamos que seja devido à dependência do Estado e a alta rotatividade dos que ali exercem sua profissão.

Outra conclusão que chegamos nesta linha de entendimento é que a relação entre

a CFR e o Estado do Paraná se mostra concentrada na CFR de Realeza, o que acaba provando que essa ideia de resistência não se fundamenta, pois, o Estado subjuga a CFR deixando-a dependente da estrutura burocrática, pedagógica e financeira.

Outro aspecto que aparece na CFR de Realeza é a questão do desenvolvimento teórico em sala de aula sobre o trabalho qualificado para ser posto em prática na propriedade, após a conclusão do curso que qualifica os jovens para o trabalho agrícola. Uma das percepções que tivemos a respeito da formação dos jovens é que a CFR pouco prepara os jovens para uma formação crítica e emancipatória. Prepara-os para o trabalho sim, porém de uma maneira tecnicista. Acreditamos que a mesma poderá contribuir com uma educação emancipadora desde que se desvencilhe das prerrogativas curriculares do Estado. Contudo não se deve abrir mão do custeio financeiro do Estado, mas ter autonomia pedagógica. Constatamos que um dos principais objetivos é a permanência do jovem no campo como agente de desenvolvimento. Um dos aspectos positivos que a pesquisa aponta é que um percentual significativo dos jovens tem a pretensão de permanecer no campo. Nada impede que os jovens busquem outras opções, talvez não por vontade, mas

por obrigação. Alinhado a isso observamos que a CFR tem dado sua contribuição, embora modesta para o desenvolvimento do município e região. O Projeto de Vida do Jovem contribuiu, e vem contribuindo significativamente para a manutenção do homem no campo, para a melhoria da qualidade de vida dos envolvidos, de suas famílias e de suas comunidades.

Até aqui destacamos o que foi possível verificar com a pesquisa. Contudo, nos propomos a dar prosseguimento na investigação no intuito de poder contribuir com as Casas Familiares Rurais e a sua pedagogia.

Referências

- Abramovay, R. (1998). Agricultura familiar e desenvolvimento territorial. *Reforma Agrária – Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária*, 123(28), 2-18. Disponível em: <http://ricardoabramovay.com/categoria/artigos-cientificos/page/7/> Acesso em: 14 maio 2015.
- Bressiani, C. M. W. (2012). *Formação por alternância e a sustentabilidade da agricultura familiar*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
- Cunha, J. M. P. (2013). Dinâmica migratória e o processo de ocupação do Centro-Oeste brasileiro: o caso de Mato Grosso. *Revista Brasileira de Estudos de População*, 87-107.
- De Mello, M. A. et al. (2003). Sucessão hereditária e reprodução social da agricultura familiar. *Agri*, 11-24.

Gomes, I. Z. (2005). *1957 a revolta dos posseiros*. Curitiba PR: Criar Edições Ltda.

Guilhoto, J. et al. (2007). A Importância da Agricultura Familiar no Brasil e em seus estados (Family Agriculture's GDP in Brazil and in its States). *V Encontro Nacional da Associação Brasileira de Estudos Regionais e Urbanos*.

Haygert, A. M. G. (2006). Entrevista Euclides Scalco O cruzado tucano. *Instituto Ciencia e Fé*. Curitiba PR. Disponível em: <http://www.cienciaefe.org.br/jornal/ed77/mt05.htm>. Acesso em: 07 jun. 2016.

Jacobi, P. (2003). Educação Ambiental, Cidadania E Sustentabilidade. *Cadernos de Pesquisa*, 1(1), 189-205. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf>. Acesso em: 17 maio 2016.

Mattos, L. M. S. (2014). *O plano de formação no contexto da pedagogia da alternância: articulações entre temas geradores e conteúdos do ensino médio na Casa Familiar Rural de Cruz Machado - PR*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Martins, R. S. (1986). *Entre jagunços e posseiros*. Curitiba PR: Estúdio GPS.

Oliveira, M. A. (2008). *As bases filosóficas e epistemológicas de alguns Projetos de Educação do Campo: do pretendido Marxismo à aproximação ao Eclétismo Pós-Moderno*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Paraná.

Paraná. (2015). Secretaria de Educação. *Programas e Projetos - Casa Familiar Rural*. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/contendo/contendo.php?contendo=136>. Acesso em: 14 maio 2015.

Paraná. (2005). *Perfil da realidade agrícola municipal*. Realeza PR: Emater.

Paraná. (2014). *Perfil da realidade agrícola municipal*. Realeza PR: Emater.

Palaro, R. (2012). *Análise sobre a formação para o trabalho na Pedagogia da Alternância na Casa Familiar Rural de Manfredópolis - PR: possibilidades e limites*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Tecnológica Federal.

Paraná. (1994). *Decreto nº 3.106, de 14 de março de 1994*. Aprovação do Programa da Casa Familiar Rural nos termos do estudo em anexo no presente Decreto. Casa Civil do Governo Estadual do Paraná. Curitiba-PR. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/istarAtosAno.do?action=iniciarProcesso&tipoAto=11&orgaoUnidade=1100&retiraLista=true&site=1>. Acesso em: 15 abr. 2016.

Pinazza, L. A. (1995). Agricultura e Plano Real: causa e efeito. *Agroanalysis*, 15(8), 18-20.

Paraná. (2011). *Plano Político Pedagógico – PPP Colégio Estadual de Flor da Serra - Ensino Fundamental e Médio*. Realeza PR.

Paraná. (2016). *Secretaria da agricultura e abastecimento*. Emater Instituto Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural. Atuação e estratégia. Disponível em: <http://www.emater.pr.gov.br/modules/contendo/contendo.php?contendo=88>. Acesso em: 25 ago. 2016.

¹Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural: Uma de suas funções é orientar os agricultores familiares e suas organizações no desenvolvimento de sistemas de produção para que os mesmos sejam sustentáveis e gerem renda suficiente para conferir competitividade aos negócios que sustentam as propriedades rurais e permitem às famílias rurais vida digna e com qualidade (Paraná, 2016).

ⁱⁱUm hectare, representado pelo símbolo ha, é uma unidade de medida de área equivalente a 10.000 (dez mil) metros quadrados.

ⁱⁱⁱAgricultura patronal é um conceito econômico e jurídico adotado no Brasil, que se contrapõe à agricultura familiar, e que conta, em sua produção, com empregados permanentes ou temporários.

^{iv}A Pedagogia de alternância intercala um período de convivência na sala de aula com outro no campo para diminuir a evasão escolar em áreas rurais.

^vAssessor da UNMFRs (União Nacional das *Maisons Familiares Rurales*) no Brasil. Veio para o Brasil em 1980 para divulgar e implantar a proposta da pedagogia da alternância.

^{vi} Italo-gaúcho nascido em 1932, em Nova Prata RS, forjado homem público no Sudoeste do Paraná. Foi o farmacêutico em Francisco Beltrão PR, vereador e prefeito. Contribuiu-o para a criação da Assessoria, líder de amplo movimento pela legitimação das terras que causara o grande levante de colonos, em 1957 (Haygert, 2006).

^{vii}Arcarfasul - Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil

^{viii}Uma escola-base é uma Escola Estadual, no mesmo município de instalação da CFR e que a escola responsável pela documentação escolar dos jovens alternantes e pela certificação tanto do Ensino Médio como do curso técnico realizado na CFR.

^{ix}Criada em 1982, a Unefab – União das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. A Unefab, junto com as Casas Familiares Rurais, congregam os Ceffas – Centros de Formação por Alternância, que então passam a organizar as experiências tanto de EFAs como de CFRs (Matos, 2014, p. 25).

^xAssociação de Estudos, Orientação e Assistência Rural, é uma entidade jurídica de direito privado, de caráter educacional e filantrópico, sem fins lucrativos.

^{xi}O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural é uma entidade vinculada a Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil que tem como objetivo organizar, administrar e executar, em todo território nacional, a Formação Profissional Rural e a Promoção Social de jovens e adultos que exerçam atividades no meio rural.

Recebido em: 05/10/2016

Aprovado em: 19/10/2016

Publicado em: 13/12/2016

**Como citar este artigo / How to cite this article /
Como citar este artículo:**

APA:

Garcia, R. A. G., & Barbacovi, E. A. (2016). Contribuição da Casa Rural Familiar para a permanência da família no campo: o caso de Realeza/PR. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 1(2), 428-452.

ABNT:

GARCIA, R. A. G.; BARBACOVI, E. A. Contribuição da Casa Rural Familiar para a permanência da família no campo: o caso de Realeza/PR. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 1, n. 2, p. 428-452, 2016.

Educação infantil do campo: um estudo no município de Chopinzinho/PR

Marta Regina Coppe¹, Jurema de Fátima Knopf²

¹Prefeitura Municipal de Chopinzinho. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Rua Santos Dumont, 3883, Chopinzinho - PR. Brasil. martacoppe@hotmail.com. ²Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO.

RESUMO. A temática de que trata o artigo é a Educação Infantil do campo. Os objetivos foram: analisar a implementação da legislação que orienta a Educação Infantil do Campo e problematizar o atendimento às crianças na Escola Rural Municipal Mário Bettega, confrontando a legislação com sua aplicação. Tratou-se de pesquisa bibliográfica e documental acerca da legislação que orienta a Educação Infantil, observando-a no cotidiano da escola. Inicialmente foi apresentado um panorama histórico da Educação Infantil brasileira, das concepções de infância e de Educação do Campo, assim refletindo sobre os dados obtidos na pesquisa. Detectou-se que existem contradições entre os avanços da legislação – que assegurem o direito à Educação Infantil no campo – e sua efetivação na escola pesquisada, pois a Secretaria de Educação e Cultura de Chopinzinho não trabalha com nenhum documento para a Educação Infantil do Campo e não oferece formação específica aos profissionais desta área. A escola pesquisada desconsidera a concepção de educação e escola do campo, seja nos seus documentos internos (como o PPP de 2007), seja na organização do ensino. Tais contradições expressam os limites do Estado burguês, que incorpora as reivindicações da sociedade no plano formal e não as cumpre no plano real.

Palavras-chave: Educação Infantil, Campo, Legislação.

Childhood education in rural area: a study in the municipality of Chopinzinho/PR

ABSTRACT. The theme of this article dealt with the Early Childhood Education in Rural Area. The objectives were: to assess the implementation of legislation that guides the Childhood Education in Rural Area and discuss the care of children in the Municipal Rural School Mario Bettega, confronting the legislation with its application. This was a bibliographic and documentary research about the legislation that guides the Early Childhood Education, watching it in the school routine. Initially was presented a historical overview of the Brazilian Early Childhood Education, of the childhood conceptions and of the Education in Rural Area, reflecting, this way, on the data obtained in this research. It was detected that there are contradictions between the progress of the legislation - to ensure the right to Childhood Education in Rural Area - and its implementation in the school, that was assisted, because the Department of Education and Culture of Chopinzinho does not work with any document for the Early Childhood Education in Rural Areas and it does not offer a specific training for the professionals in this area. The school, that was assisted, disregards the education and the school in rural area concept, either in its internal documents (such as 2007 PPP), or on the teaching organization. These contradictions express the limits of the bourgeois State, which incorporates the demands of the society in formal terms and do not abide them in the real plane.

Keywords: Early Childhood Education, Rural Area, Legislation.

Educación de primera infancia del campo: un estudio en el municipio de Chopinzinho/PR

RESUMEN. El tema que trata el artículo es la Educación Infantil del Campo. Los objetivos fueron: analizar la aplicación de la legislación que guía la Educación Infantil del Campo y problematizar el cuidado de los niños en la Escuela Municipal Rural Mário Bettega, enfrentando la legislación y su aplicación. Fue investigación bibliográficos y documental de la legislación que guía la primera infancia del campo, observándola la rutina de la escuela. Inicialmente fue presentada visión histórica de la educación de la primera infancia brasilera, las concepciones de infancia y de la Educación del Campo, reflejando los datos en la investigación. Se detectó contradicciones en los avances de legislación – para garantizar el derecho a la Educación Infantil en el campo – y su efectividad en la escuela investigada, debido que el Departamento de Educación e Cultura de Chopinzinho no trabaja con cualquier documento de la Educación Infantil del Campo ni ofrece formación específica para los profesionales en esta área. La escuela investigada desatiende la concepción de educación e escuela del campo, en sus documentos interna (como el PPP de 2007), y en la organización de la enseñanza. Las contradicciones demuestran los límites del Estado burgués, que incorpora las reivindicaciones de la sociedad en su plan formal y no las cumple en su plan real.

Palabras-clave: Educación Infantil, Campo, Legislación.

Introdução

Este artigo versa sobre a Educação Infantil do campo com enfoque na legislação e na história dessa etapa educacional, tendo como *locus* a Escola Rural Municipal Mário Bettega, localizada no distrito de Santa Inês, interior do município de Chopinzinho, no Paraná. Os dados apresentados são oriundos de investigação acerca de como a escola pesquisada e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Chopinzinho organizam a Educação Infantil do campo.

A pesquisa foi realizada no ano de 2015 pela autora, durante a sua graduação em "Pedagogia: Docência e Gestão Educacional", da Universidade Estadual do Centro-Oeste e está vinculada ao grupo de pesquisa "Sociedade, Estado e Educação do Campo". A discussão que é objeto da pesquisa justificou-se pela relevância do tema para a atualidade e pela curiosidade da pesquisadora no assunto, pois, a perspectiva da legalidade que rege a Educação Infantil do campo ainda está sendo construída e carece de reflexão.

A principal problemática do estudo constituiu-se em identificar as ações políticas e pedagógicas que a Escola Rural Municipal Mário Bettega tem realizado para alcançar o estabelecido nos textos legais, no que tange ao atendimento à Educação Infantil do campo.

O objetivo geral do estudo foi analisar a implementação da legislação que orienta a Educação Infantil no contexto do campo no município de Chopinzinho e, em específico, na Escola Rural Municipal Mário Bettega. Os objetivos específicos visam apresentar as recomendações da legislação nacional para a Educação Infantil e problematizar o atendimento às crianças do campo nessa etapa educacional.

A fim de alcançar os objetivos descritos, uma pesquisa do tipo qualitativa foi a opção escolhida, pois nesse tipo de estudo "... a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto" (Lüdke & André, 1986, p. 12). Também foram utilizadas categorias da teoria marxista, como a de totalidade¹, pois, o esforço de análise da educação, da escola e das políticas educacionais da sociedade capitalista exige apreensão da dinâmica dessa forma.

Os caminhos percorridos durante a investigação assumem o viés da pesquisa bibliográfica, em que foram buscados autores que discutem os conceitos de Educação do Campo, Educação Infantil do Campo e Política Educacional. Seguem alguns desses autores: Barbosa e Fernandes (2013), Caldart (2009, 2012), Silva e Pasuch (2013), Kulhmann Júnior (2001). Também realizamos investigação

documental dos seguintes textos: Constituição Federal (Brasil, 1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996); Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2009); Plano Municipal de Educação de Chopinzinho (Chopinzinho, 2015-2025); e o Projeto Político Pedagógico da Escola Rural Municipal Mário Bettega (Chopinzinho, 2007).

Por fim, a pesquisa de campo serviu como instrumento investigativo, por meio de observação com registro em diário de campo. Os dados foram obtidos durante quatro visitas à Escola Rural Municipal Mário Bettega e, posteriormente, esses dados foram sistematizados e organizados.

O artigo está organizado em seções. Primeiramente uma seção de introdução para a localização da pesquisa no tempo/espaço/assunto. Depois segue uma seção intitulada “Educação Infantil no Brasil a partir do processo de industrialização”. Nela são discutidos aspectos das políticas sociais para Educação Infantil no Brasil. Posteriormente apresentamos o histórico e as reflexões a respeito da Educação Infantil do campo. A seção seguinte contempla uma análise da política da Educação Infantil no contexto real, com reflexões sobre a Educação Infantil na Escola Rural Municipal Mário Bettega, aí incluídos os

resultados da pesquisa. Por último são tecidas mais algumas considerações, ao que se acrescentam as referências bibliográficas.

A Educação Infantil no e do campo vem sendo pautada para discussão e estudo pela sociedade, porém, ainda se encontra dificuldade para encontrar materiais específicos que subsidiem estudos e discussões. Dessa forma, os apontamentos legais e teóricos são embasados principalmente nos estudos dirigidos à Educação do Campo.

A Educação Infantil no Brasil a partir do processo de industrialização

A infância, como etapa específica da vida, assim como as instituições e leis de proteção à criança, são entendimentos específicos da sociedade modernaⁱⁱ, inflamada pelo avanço das relações de produção capitalistas. Desse modo, torna-se crucial, neste estudo, a discussão, mesmo que de forma breve, dos conceitos de políticas sociais e educacionais que se circunscrevam pela luta dos trabalhadores e, ao mesmo tempo, são mediadas pelo Estado burguês, a fim de manter a coesão e assegurar o acúmulo de capital.

Pelo seu caráter classista, o Estado burguês, “... ao mesmo tempo em que se torna Estado mínimo para as políticas sociais e de distribuição de renda,

configura-se como um Estado máximo para o grande capital”. (Peroni, 2003, p. 33). Assim, “... as políticas derivadas desta forma de Estado nunca poderão atender aos interesses de todos”. (Knopf, 2013, p. 31). Segundo Shiroma (2000, p. 8 apud Knopf, 2013, p. 31):

O Estado, impossibilitado de superar as contradições que são constitutivas da sociedade – e dele próprio, portanto - administra-as, suprimindo-as no plano formal, mantendo-as sob controle no plano real, como um poder procedendo da sociedade, coloca-se acima dela, estranhando-se cada vez mais em relação a ela.

O Estado burguês é um instrumento que promove a manutenção da ordem por meio de dois planos: o formal e o real. O plano formal é caracterizado pela igualdade e pelos direitos garantidos por lei, os quais não são concretizados nas vivências diárias. No plano real, o Estado não cumpre com a formalidade das leis e com os princípios de igualdade destacados no plano formal. Isso ocorre porque em uma sociedade de classes é impossível conciliar princípios distintos e antagônicos. Dessa forma, o que vemos é a exploração da classe dominada, que recebe do Estado políticas sociais compensatórias a fim de manter os ideários capitalistas e a supremacia da classe dominante. A partir dessa lógica burguesa de Estado são aqui caracterizadas as políticas sociais e,

consequentemente, as influências para o contexto educacional.

As políticas sociais, ideários que emergiram no final do século XIX, são reflexos da luta de classes da sociedade capitalista e podem ser caracterizadas como uma estratégia do Estado para amenizar as discussões e os conflitos entre indivíduos que dominam (elite) e os dominados (trabalhadores).

No Brasil, a Educação Infantil foi introduzida inicialmente pelos médicos higienistas, sendo que durante a época colonial não tínhamos uma concepção de infância. A primeira forma de assistência às crianças foram as chamadas Casas ou Rodas dos Expostos, implantadas em conventos nos tempos do Brasil Colônia – nos poucos núcleos urbanos onde houvesse conventos. Contudo, Santana (2011, p. 4) afirma que:

Apesar da Casa dos Expostos ter sido uma instituição do Brasil Colonial que acolhia as crianças enjeitadas e tinha como princípio de educação a subalternização do trabalho infantil, seus resquícios estiveram presentes durante muitas décadas em leis que foram criadas para a proteção de crianças e adolescentes. Apenas deram nova roupagem ao modelo educacional da Casa dos Expostos, mas continuaram reconhecendo e aceitando a exploração do trabalho infantil como um meio de retirar das ruas brasileiras as crianças e adolescentes consideradas menores abandonadas, evitando, assim, que elas se transformassem numa ameaça para a sociedade.

Nota-se que a Roda dos Expostos destinava-se basicamente aos cuidados físicos da criança e representava para a sociedade burguesa uma forma de manutenção da ordem, pois, à medida que recebiam crianças abandonadas, essas instituições reduziam o número de crianças nas ruas e, conseqüentemente, livravam a sociedade de futuras “ameaças”. A Roda dos Expostos era de responsabilidade das igrejas e tinha um caráter eminentemente missionário, pois, recebia crianças abandonadas pelos pais e as mantinha no anonimato. O Brasil foi o último país a extinguir a Roda dos Expostos e isso só ocorreu em 1950. Segundo Marcílio (2001), três cidades brasileiras receberam essa instituição: Salvador, Rio de Janeiro e Recife.

A exemplo de outros países, no Brasil a implementação mais significativa de instituições para atender crianças pequenas começou a efetivar-se com o processo de industrialização, pois, nesse momento passou a ocorrer uma participação mais efetiva do grupo feminino no mercado de trabalho, isso aliado ao êxodo rural e à crescente urbanização. Dados esses fatores, a realidade social fez da Educação Infantil um meio fundamental de conciliar o trabalho e a educação das crianças pequenas, ou seja, a instauração de creches

e de pré-escolas representava uma política social relativa aos trabalhadores, pois, à medida que instituições “cuidavam” das crianças, isso liberava os pais para o trabalho industrial.

É somente a partir dos processos de industrialização que a Educação Infantil passou a receber maior incentivo por parte do Estado. Como, porém, se tratava de uma política social assistencial, foi adquirida somente por meio de muitas lutas da classe trabalhadora. Nesse sentido, a criação dessas instituições pelo Estado burguês foi impulsionada pelas lutas sociais.

Em meio aos avanços da Educação Infantil ao longo do tempo, cabe citar a Constituição Federal do Brasil de 1988, que foi o primeiro documento que explicitou o direito à educação e mencionou, pela primeira vez, a Educação Infantil. Nesse sentido, é possível apontar que essa Constituição auxiliou no processo de superação da ideia assistencialista da Educação Infantil.

Atualmente, a partir da Emenda Constitucional nº 59 de 2009, a Constituição Federal (Brasil, 2009a) declara, em seu artigo 208, inciso I, o dever e a obrigatoriedade da Educação Básica dos quatro aos dezessete anos de idade, bem como no inciso IV, define a Educação Infantil até os cinco anos de

idade. A partir de 2016 é obrigatória a matrícula de crianças com quatro anos, pois, conforme estabelece a Meta 1 do Plano Nacional de Educação – Decênio 2014–2024, a Educação Infantil, no âmbito da pré-escola, deve ser universalizada.

A Constituição Federal de 1988, desde o seu texto inicial e também a partir das emendas constitucionais, garante às crianças de zero a cinco anos de idade o direito à educação, que passa a ser dever do Estado. Enfatizamos que a Constituição Federal de 1988 desencadeou a formulação de outras leis para o atendimento das crianças até seis anos de idade e também representou, no âmbito das políticas públicas, um elemento precursor das discussões em torno da Educação Infantil no Brasil.

Outro documento que garante os direitos da criança e do adolescente e vem ao encontro da Constituição Federal é o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que menciona, no artigo 53, o direito à educação e, no artigo 54, o dever do Estado com a Educação Infantil. Na área educacional, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/1996), que estabelece a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e “... tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico,

psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (Brasil, 1996). O texto define, ainda, que as creches atenderão crianças de zero a três anos de idade e as pré-escolas atenderão crianças de quatro e cinco anos.

Os três documentos especificados constituíram a Educação Infantil como um direito que independe da classe social, religião, localização geográfica ou cultura das crianças. Ainda nesse trâmite de leis, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI, que foram fixadas a partir da Resolução MEC nº 5, de 17 de dezembro de 2009. As DCNEI (Brasil, 2009b) são atualmente o documento norteador das atividades no âmbito da Educação Infantil e permeiam a elaboração das propostas pedagógicas ou curriculares das escolas nos municípios e nos estados.

A contextualização histórica e política apresentada até aqui demonstra que a Educação Infantil teve grandes avanços, principalmente em questões legais. Percebe-se, porém, que somente a lei (plano formal) não garante sua efetivação no plano real, pois, a consolidação das políticas sociais para Educação Infantil tem ainda muitos desafios a serem superados, a iniciar pelo aumento dos investimentos.

Educação Infantil do Campo: concepção e marco da política educacional para a infância do campo

Nesse artigo está posta a preferência pelo termo "Educação Infantil do Campo", pois, com isso se consegue enfatizar a necessidade de uma educação que aconteça perto da residência das crianças e das suas famílias e também porque refere um modelo educacional determinado, ou seja:

... que valorize suas experiências, seus modos de vida, sua cultura, suas histórias e suas famílias, que respeite os tempos do campo, os modos de convivência, as produções locais. Uma educação infantil que permita que a criança conheça os modos como sua comunidade nomeia o mundo, festeja, canta, dança, conta histórias, produz e prepara seus alimentos. Creches e pré-escolas com a cara do campo, mas também com o corpo e a alma do campo, com a organização dos tempos, atividades e espaços organicamente vinculados aos saberes de seus povos. (Silva & Pasuch, 2010, p. 02).

O que se pleiteia, então, é uma educação que se integre à realidade local e ofereça às crianças uma visão de escola como complementação da vida cotidiana. A escola precisa estar em sintonia com as famílias e com os modos de produção do campo.

O debate acerca da Educação Infantil do campo inicia-se com as discussões sobre o tema da Educação do Campo, tema que emerge do interior das práticas

educacionais dos Movimentos Sociais do Campo na década de 1990. Esses movimentos sociais passam a exigir que suas especificidades sejam asseguradas mediante políticas educacionais específicas para o campo e protagonizam o que Caldart (2009) intitula de novidade histórica, ao se garantirem como sujeitos da formulação de suas políticas e de sua educação. Desse modo, a Educação Infantil do Campo está inserida no conceito de Educação do Campo, que luta por “... uma educação que seja no e do campo” (Caldart, 2012, p. 261), uma educação que respeite o contexto rural e que leve para a população uma escola que realmente aproxime os seus sujeitos da realidade camponesa.

Essas discussões ganharam destaque em 2008, com a criação de um grupo chamado Grupo Interinstitucional de Educação Infantil no Campo, grupo que, segundo Silva (2012), era composto por representantes de instituições que buscavam a articulação e o diálogo com movimentos sociais e sindicais que discutiam sobre a questão agrária. Em 2010, após várias discussões de um segundo grupo de estudos criado por intermédio do Grupo Interinstitucional de Educação Infantil no Campo, foi elaborado, por Ana Paula Soares da Silva e Jaqueline Pasuch, um texto que

estabeleceu as Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo, que dialoga sobre as leis que orientam a Educação Infantil e as especificidades dessa clientela no contexto do campo, sendo esse o principal documento sobre o tema.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (2010) constituem, junto com as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002) e com a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 (Brasil, 2008), o principal documento de estudos sobre a Educação Infantil do Campo.

As DCNEI (Brasil, 2010) devem ser cumpridas e respeitadas por todas as creches e por todas as pré-escolas, inclusive por aquelas situadas no campo. Porém, no artigo 8º, parágrafo 3º, constam tópicos específicos que tratam das propostas para os povos do campo. O texto afirma que é necessário:

I – reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;

II – ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis;

III – flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à

atividade econômica dessas populações;

IV – valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;

V – prever e ofertar brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade. (Brasil, 2010, p. 24).

Esses itens devem ser analisados na construção do Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino e também nas propostas curriculares das escolas do campo, pois, os projetos dessas instituições devem ser pautados em ideais de sustentabilidade, contato com a natureza e materiais da região, flexibilidade das atividades internas de acordo com as necessidades das crianças e produção de conhecimentos que se vinculem ao cotidiano rural e resgatem a cultura popular.

A LDB de 1996 e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo complementam as DCNEI nesse quesito, reforçando a necessidade de propostas pedagógicas condizentes com a realidade dos alunos.

A Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008, que estabelece as diretrizes complementares, as normas e os princípios para o desenvolvimento de políticas de atendimento da Educação Básica do Campo, menciona, em seu artigo 3º, que “... a Educação Infantil e os Anos Iniciais

do Ensino Fundamental serão oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças”. (Brasil, 2008). Mesmo com essa oferta local, porém, em parágrafo único, a Resolução permite a adoção do transporte escolar intracampoⁱⁱⁱ, sendo que ele deve acontecer em trajetos curtos, que exijam o menor tempo possível de deslocamento. Esse documento afirma, ainda, o respeito às diferenças da população atendida na escola e prevê a formação pedagógica apropriada aos professores que atuam nas escolas do campo.

Diante dessas informações, pode-se destacar o quão dúbia está a legislação para a Educação Infantil para o campo, pois, ao passo em que considera essa fase da vida articulada às dimensões culturais e às formas de vida do campo, também permite a sua transposição aos espaços urbanos.

Tendo em vista a discussão sobre a Educação Infantil do campo, apresentam-se a seguir os marcos dessa etapa educacional no município de Chopinzinho

e também na Escola Rural Municipal Mário Bettega, ambientes pesquisados neste estudo.

A Educação Infantil do campo no município de Chopinzinho-PR: afirmação da política e negação do direito

A Educação Infantil no município acontece em âmbito urbano, em Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs anexos a escolas do Ensino Fundamental. Assim ocorre também nos contextos do campo, abrangendo apenas a pré-escola, com turmas mistas de quatro e cinco anos de idade, que são alocadas nas escolas municipais de Ensino Fundamental, escolas que também recebem os Anos Finais do Ensino Fundamental e os do Ensino Médio.

O município mantinha, durante a investigação, seis escolas no campo. Todas tinham crianças frequentando a Educação Infantil, sendo que uma escola possuía apenas a pré-escola. Para melhor compreensão dos dados, segue o quadro abaixo.

Quadro 01. Instituições de ensino e número de alunos em Chopinzinho		
Instituições Municipais	Total de alunos matriculados	Alunos matriculados na Educação Infantil
Escola Rural Municipal Nilo Peçanha	33	9
Escola Rural Municipal Mário Bettega	115	8
Escola Rural Municipal Visão do Futuro	65	12
Escola Rural Municipal Presidente Costa e Silva	63	12
Escola Rural Municipal Angélica Dalla Costa Battistuz	87	15
Escola Rural Municipal Prudente de Moraes	9	9

Fonte: Dados coletados mediante a pesquisa de campo e organizados pela Autora.

O número total de alunos nas seis escolas do campo do município de Chopinzinho é de 372, sendo que, desses, 65 frequentam a Educação Infantil. Os documentos utilizados como norte para a Educação Infantil em Chopinzinho eram as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (Brasil, 2010) e as três edições do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Ou seja, a Secretaria de Educação e Cultura não trabalhava com nenhum documento específico para Educação Infantil do campo ou Educação do Campo e ainda, segundo relatos registrados em diário de campo durante as visitas à Secretaria de Educação, cada escola deveria formular e englobar, no seu Projeto Político Pedagógico, as questões específicas de cada escola.

O Plano Municipal de Educação de Chopinzinho, em seu decênio 2015-2025, elenca algumas metas e estratégias importantes, tendo em vista a Educação Infantil do Campo. A Estratégia 1.10 prevê:

Fomentar o atendimento às populações do campo e/ou oriundas de comunidades indígenas e quilombolas na Educação Infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada. (Chopinzinho, 2015, p. 33).

Observa-se que o município pretende aumentar a oferta de Educação Infantil no e do campo, evitando ao máximo a nucleação de escolas e aponta a

necessidade de atender e respeitar essas especificidades.

A Estratégia 1.17 prevê “... estimular o acesso à Educação Infantil em tempo integral para crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos” (Chopinzinho, 2015, p. 34). Essa estratégia deve estender-se principalmente às escolas municipais situadas no campo, pois, as crianças de quatro e cinco anos de idade das seis escolas pesquisadas são atendidas em jornada parcial de estudos, sendo que a maioria das crianças de zero a três anos não está inserida no âmbito escolar do campo. Outro item importante é a Estratégia 1.19, que pretende “... elaborar

Diretrizes Curriculares Municipais para a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil”. (Chopinzinho, 2015, p. 34). Assim, formalmente, esse documento deveria discutir sobre a Educação do Campo.

O quadro abaixo apresenta algumas informações coletadas em documentos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Chopinzinho a respeito dos professores que atuam nas escolas do campo. Cada escola possui apenas uma turma de Educação Infantil. Assim, escola e professores vão nomeados pelas letras A, B, C, D e E.

Quadro 02. Professores atuantes na Educação Infantil no campo				
Escola/Professor	Formação inicial	Ano de conclusão da formação inicial	Quanto tempo de atuação	Idade
A	Magistério	2012	1 ano	20
B	Pedagogia	2008	2 anos	36
C	Magistério	2009	2 anos	39
D	Magistério	1986	8 anos	53
E	Pedagogia	2013	1 ano	23

Fonte: Dados coletados mediante a pesquisa de campo e organizados pela Autora.

Os dados apresentados no quadro demonstram que a grande maioria dos docentes atuantes na Educação Infantil possui apenas diploma de Magistério. Das cinco escolas pesquisadas, apenas duas contam com profissional formado em Pedagogia.

Também foram procurados e seguidamente apresentados dados a respeito da participação ou contato dos professores da Educação Infantil com documentos sobre a Educação Infantil do Campo ou Educação do Campo.

Quadro 03. Contato com a legislação educacional do campo			
Professor	Teve contato com documentos relacionados a Educação do Campo		Quais documentos foram estes
A	Sim ()	Não (x)	
B	Sim (x)	Não ()	Não soube informar.
C	Sim (x)	Não ()	Plano Nacional de Educação
D	Sim ()	Não (x)	
E	Sim ()	Não (x)	

Fonte: Dados coletados mediante a pesquisa de campo e organizados pela Autora.

É visível que muitos professores não possuem informações concretas a respeito das peculiaridades dos povos do campo ou das leis que regem esse tipo de trabalho. Cabe destacar que a professora B possui uma especialização na área da Educação do Campo, porém, não soube especificar quais documentos ou discussões permearam essa formação.

Tendo em vista que o município não possui documentos específicos para a Educação do Campo, durante a pesquisa na Escola Rural Municipal Mário Bettega foram buscados subsídios para a compreensão dos ideais da instituição em seu Projeto Político Pedagógico (2007), documento no qual foi possível esclarecer as concepções e a trajetória histórica da escola.

A Escola Rural Municipal Mário Bettega fica localizada no Distrito de Santa Inês, na zona rural do município de Chopinzinho, mais precisamente a quinze quilômetros da cidade. Ela pertence ao núcleo de Ensino Santa Inês, que engloba

quatro níveis da Educação Básica: Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A escola investigada trabalha com Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e tem aproximadamente 120 alunos matriculados. Apenas 9 crianças entre quatro e cinco anos de idade frequentam a Educação Infantil, em turma mista.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico de 2007, a escola atendia uma clientela de alunos que são filhos de pequenos e médios agricultores e alunos indígenas das reservas Caingangue e Guarani. A escola atendia várias comunidades em um processo chamado de nucleação, processo que, de acordo com a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, é permitido, desde que o deslocamento seja intracampo. Esse deslocamento dos alunos é feito pelo transporte escolar. Segundo relatos da pedagoga, algumas crianças ficam até uma hora no ônibus e, por vezes, chegam atrasadas na escola.

Podemos encontrar, no Projeto Político Pedagógico (Chopinzinho, 2007, p. 25) a sua concepção de escola como aquela que:

Abre a possibilidade de transformar o homem anônimo naquele que sabe que pode escolher, que é sujeito participante de sua reflexão de mundo e sua história, assumindo a responsabilidade de seus atos e as mudanças que fizer acontecer. A escola abre espaço para que possa entrar em contato com uma cultura determinada, e que, nesse sentido, contribua para sua conservação.

De acordo com essa concepção, a escola é um ambiente onde os alunos se tornam independentes, críticos e participantes na sociedade. Ela também proporciona que os educandos conheçam e compreendam a cultura da qual fazem parte, promovendo sua manutenção.

A educação é definida pelo Projeto Político Pedagógico da escola como:

... um processo universal, sendo assim, varia de sociedade para sociedade segundo as concepções que cada sociedade tem do mundo, de homem, de vida social e do próprio processo educativo. O processo educacional pode ter início tanto no indivíduo quanto na sociedade. Quando se inicia no indivíduo vai completar-se na sociedade que fornecerá ou não os elementos para a satisfação da curiosidade. Quanto se inicia fora do indivíduo, é nele que se vai concluir, na medida em que aprenderá ou não a informação oferecida. A educação é um processo infundável, constante, pois uma curiosidade satisfeita produz a busca de novos

conhecimentos, onde cada informação adquirida leva a necessidade de novas informações. (Chopinzinho, 2007, p. 24-25).

As concepções, tanto de escola quanto de educação, não fazem nenhuma ressalva ao termo Educação do Campo, ou seja, a escola não se definia como escola do campo^{iv}. Um exemplo dessa defasagem conceitual é a nomenclatura da instituição, que utiliza o termo “escola rural” – sabendo-se, porém, que as Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná distinguem os termos "rural" e "do campo", apontando que:

A concepção de rural representa uma perspectiva política presente nos documentos oficiais, que historicamente fizeram referência aos povos do campo como pessoas que necessitam de assistência e proteção, na defesa de que o rural é o lugar do atraso. Trata-se do rural pensado a partir de uma lógica economicista, e não como um lugar de vida, de trabalho, de construção de significados, saberes e cultura. (Seed, 2006, p. 22).

Assim, o termo "rural" não assegura a esses povos a valorização de suas culturas, pois, representa um ambiente apenas trabalhista, onde não se tem uma perspectiva de crescimento ou de construção de uma identidade tipicamente camponesa – identidade que seja valorizada em suas especificidades.

Assim, pelo Projeto Político Pedagógico de 2007 da escola, a Educação Infantil é caracterizada como indissociável do Ensino Fundamental e concebe a criança como um ser social e histórico, que vai acumulando o conhecimento da sociedade. Prevê que tanto a instituição quanto a família são responsáveis pela educação das crianças pequenas e assim devem "... estabelecer entre si um vínculo relevante e permanente". (Chopinzinho, 2007, p. 20), a fim de aprimorar o processo de desenvolvimento infantil.

Ainda de acordo com o mencionado Projeto Político Pedagógico, são objetivos da Educação Infantil:

- proporcionar condições para o desenvolvimento infantil, contribuindo para que a criança construa uma auto-imagem positiva a partir da descoberta de si, do outro e do espaço de convivência;
- proporcionar o exercício do brincar, compreendendo-a como direito, como linguagem própria da infância e como vivência privilegiada de interação, de lazer e de aprendizagem;
- promover a ampliação das experiências e dos conhecimentos infantis, estimulando o interesse da criança pelo processo de transformação da natureza e pela dinâmica da vida social;
- valorizar o trabalho cooperativo, a interação, a observação e a experimentação, contribuindo para a formação de identidades autônomas;
- atender as necessidades básicas do cuidar e do educar, correspondentes a cada faixa etária.
- ampliar a reflexão sobre o tempo da infância, redimensionando as

intencionalidades da Educação Infantil, estabelecendo diálogo permanente com a família e com as instituições do Ensino Fundamental (Chopinzinho, 2007, p. 20).

Assim como constatado nos documentos do município, a pesquisa de campo realizada na Escola Rural Municipal Mário Bettega demonstrou que nela não se trabalha com uma concepção de Educação do Campo e também não discutem, em seu Projeto Político Pedagógico (2007), questões referentes à cultura da localidade onde a escola está inserida.

Desse modo, a escola, embora apresente no Projeto Político Pedagógico de 2007 (atualmente vigente) o conceito que privilegia a formação de seres sociais e históricos, desconsidera a especificidade do espaço onde se insere e dos sujeitos que atendem, ou seja, tem um documento alheio à realidade da escola e das atividades que se propõe a executar.

Análise da política da Educação Infantil no contexto real: reflexões e resultados da pesquisa acerca da educação infantil na Escola Rural Municipal Mário Bettega

Nesta seção, o que se pretende é apontar de forma mais clara, as concepções e os resultados da pesquisa na Escola Rural Municipal Mário Bettega, procedendo com o objetivo de verificar na prática o que se

constatou durante a análise do Projeto Político Pedagógico (Chopinzinho, 2007). São apresentados os dados produzidos durante a observação na escola e diálogos com a pedagoga e com a professora da Educação Infantil.

Em conversas informais durante a observação, a pedagoga relatou que a escola não se orienta por nenhum documento específico para a Educação Infantil e, naquele momento do diálogo sobre o interesse e contato dos docentes e dos funcionários com algum artigo, tese ou documento legal sobre o tema, a resposta da pedagoga foi negativa. A pedagoga deixou entender, porém, que vê a necessidade de propostas pedagógicas diferenciadas e voltadas para a realidade local das crianças, mas, encontrando dificuldades para essa implementação, pois, a prefeitura municipal impõe alguns limites.

Ainda sobre as ações da prefeitura, foi perguntado se os professores recebiam formação continuada e se havia uma formação diferenciada para os profissionais que atuavam no campo, bem como se os materiais didáticos recebidos na escola eram adequados. A resposta foi que a formação acontece anualmente e de forma generalizada para professores atuantes na cidade, incluindo os do campo. O material didático utilizado também é o

mesmo, ou seja, mais uma vez a Educação do Campo tem suas especificidades negadas.

Parte do espaço físico da instituição não está adequado à faixa etária das crianças que frequentam a Educação Infantil, pois, apenas as cadeiras e carteiras da sala de aula são adequadas. Os banheiros possuem sanitários altos e o refeitório também dificulta a acessibilidade e a autonomia da criança. Essas condições são explicadas pelo fato de a Educação Infantil funcionar junto a outras etapas da educação e terem os espaços compartilhados.

A respeito da Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que tornou obrigatória a matrícula de crianças com quatro anos na Educação Infantil, a interlocução foi sobre como a escola vem se preparando para essa implementação, tendo em vista que o prazo para execução era até o ano de 2016, porém “... a pedagoga não tem uma estimativa de quantos alunos irão para a escola, dessa forma nenhuma alteração ou discussão está sendo feita em torno deste tema”. (Diário de Campo, 2015).

O Plano Municipal de Educação de Chopinzinho aponta que a modalidade da creche ainda não tem sua demanda atingida, sendo que apenas 19,6% das crianças entre zero e três anos frequentam as creches do município e, das crianças

entre quatro e cinco anos de idade, 86% estão matriculadas na pré-escola. A Meta 1 do Plano Municipal de Educação de Chopinzinho prevê a universalização do atendimento às crianças de quatro e cinco anos até 2016, ou seja, eles possuem uma estimativa em porcentagem do número de crianças que ainda não são atendidas. Dessa forma, poderiam planejar reestruturação de espaço físico, contratação de profissionais, dentre outros fatores para o atendimento dos alunos.

A respeito das alterações no calendário escolar como propõem as DCNEI, a fim de atender às necessidades da escola, a pedagoga comentou que isso não acontece, pois, segundo ela, as questões como chuvas, frio, tempo de plantio ou colheita e similares não influenciam no calendário da escola. Quando questionada sobre o horário em que o transporte escolar chega à escola devido às longas distâncias percorridas, ficou constatada a necessidade de as aulas iniciarem um pouco mais tarde, para que as crianças pudessem ter condições de estudos mais tranquilos, tendo em vista que algumas delas, segundo a pedagoga, levantam três horas da manhã para tirar leite antes de ir à escola. Verifica-se, mais uma vez, que apenas a lei formal não significa a sua efetivação na prática, pois, apesar de as DCNEI garantirem

formalmente a alteração do calendário, no plano real não se efetiva essa legislação.

Quanto às práticas pedagógicas condizentes com a realidade local, observa que a escola possui horta. Dessa maneira, a pedagoga foi questionada sobre se os alimentos produzidos são consumidos pelos alunos. A resposta obtida e registrada em diário de campo foi a seguinte:

A horta é cuidada pelos alunos do tempo integral, porém ela produz pouco. As verduras são consumidas quando disponível, contudo ela aponta a pouca participação dos funcionários da escola na manutenção da horta, o que dificulta a produção de alimentos. (Diário de campo, 2015).

Os alunos da Educação Infantil não participam dessa atividade, pois, o tempo integral – projeto mantido pela prefeitura de Chopinzinho – é destinado para alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ainda de acordo com a pedagoga, as crianças da pré-escola participaram durante um ano do projeto, porém, a experiência não foi produtiva, tendo em vista que eles eram muito novos e tinham que acordar muito cedo para virem à escola no período da manhã.

Constatamos que as turmas mistas e, mais uma vez, o transporte escolar, são empecilhos recorrentes no trabalho com as crianças. Notamos que na teoria, a professora considera importante a

valorização das peculiaridades das crianças do campo, mas, percebemos nas suas observações, que “... ela não faz atividades voltadas às especificidades do campo” (Diário de campo, 2015), pois, relatou que deve cumprir a proposta pedagógica da escola, que não menciona conteúdo específico para o campo.

Desse modo, as discussões da Educação Infantil do campo, como apresentadas na seção anterior, não fazem parte da vida escolar. Quanto aos estudos de Silva e Pasuch (2010) sobre as formas de vida e de organização do tempo e do espaço do campo, essas formas diferenciadas das crianças interagem com o cotidiano e as incursões dessa realidade nas brincadeiras não estão contempladas no Projeto Político Pedagógico.

Nesse momento a pesquisa se deparou com uma lacuna que advém da gestão da escola, ou seja, no momento em que tanto escola como prefeitura não assumem a posição de escola do campo, sua proposta não vem a se coadunar com a realidade. Decorre, então, que a professora fica refém de uma proposta pedagógica que não dialoga com a realidade.

Outra indagação feita, para que fosse possível refletir sobre as atividades realizadas em sala, foi se a professora trabalhava alguma festa popular da região, artesanato, cantigas, parlendas ou

personagens da região. De acordo com ela, essas atividades específicas de valorização da cultura local não são feitas, são trabalhadas apenas as festas juninas e algumas comidas típicas da localidade.

Desse trabalho de pesquisa, sobre a legislação brasileira referente à Educação Infantil e a Educação do Campo, além do estudo do que está estabelecido legalmente no município e na escola sobre educação, isso tudo, ao ser comparado com a realidade da escola, acabou explicitando um funcionamento escolar alheio aos anseios nacionais sobre esse nível de educação infanto-juvenil. Assim, de forma geral, as observações, os registros em diário de campo e as conversas informais da pesquisa apontaram que a escola apenas se situa/localiza no campo, pois, suas práticas pedagógicas e concepções são urbanas – desvinculadas da realidade local.

Essas questões apontadas permitem constatar que o Estado burguês, pressionado pela luta de educadores e pelos movimentos sociais do campo, elabora leis e políticas específicas para esse público, mas, na prática, não oferece condições para que os municípios e os professores conheçam e implementem essas políticas. Revelam, portanto, a constante distância entre o plano formal e o real na implementação da política educacional do campo nesse município. Na

realidade, o que se efetiva na escola é a histórica negação das formas de vida, tempos e espaços de cultura e de conhecimento do campo.

Considerações finais

Compreende-se que a Educação Infantil no Brasil teve inicialmente um caráter assistencialista e eminentemente ligado ao processo de industrialização. Nesse sentido, cabe destacar que as leis e as políticas públicas muitas vezes se circunscrevem no plano formal, mas, não se concretizam no plano real.

Notou-se, ao longo dos estudos exigidos pela pesquisa, que vários documentos garantem a Educação Infantil para todos, ou seja, ela é direito legal das crianças de todas as localidades, religiões, etnias, etc. Esse fato demonstra que as crianças do campo estão incluídas e apontadas como sujeitos de direitos. Então elas, amparadas pela lei, devem ter acesso à Educação Infantil pública e de qualidade na localidade onde residem.

No decorrer da pesquisa foi possível apontar a necessidade de uma Educação Infantil que seja no e do campo, que aconteça no campo e também seja do campo com práticas pedagógicas condizentes com a realidade em que as crianças estão inseridas. Diferentemente disso, o estudo realizado na Secretaria

Municipal de Educação e Cultura de Chopinzinho demonstrou a falta de documentos específicos para a Educação Infantil no e do campo ou da Educação do Campo. Desse modo, o município necessita reformular ou repensar as práticas para esses povos, bem como refletir sobre a necessidade de formação continuada específica aos professores, a fim de melhorar a qualidade educacional do município.

Ao término da pesquisa na Escola Rural Municipal Mário Bettega podemos perceber que a professora que atua na pré-escola e a pedagoga consideram importante a valorização e um trabalho com práticas pedagógicas que sejam vinculadas à realidade das crianças, porém, deparam-se com alguns percalços no caminho. A professora vive o dilema de cumprir a proposta pedagógica da escola que, por vários momentos, não condiz com a realidade das crianças. Já a pedagoga considera importante esse trabalho, que parte da concepção de que o sujeito é histórico e social. Contudo, entende que as propostas pedagógicas do município devem ser conexas, pois, muitos alunos passam por inúmeras escolas do município durante o ano. Assim, essa proximidade das propostas não os prejudicaria.

Além disso, apontamos que a realidade da Escola Rural Municipal Mário

Bettega, assim como a de outras escolas situadas no campo, apresentou algumas características semelhantes: número reduzido de alunos, falta de formação específica para os professores que ali atuam, uso do transporte escolar, turmas multisseriadas, etc.

De modo geral, identificamos que, apesar das leis garantirem no plano formal um atendimento a todas as crianças de zero a cinco anos, no plano real isso não acontece por vários motivos, tais como: falta de incentivo público, demanda pequena de crianças e o entendimento de que as crianças dessa idade devem ser responsabilidade da família e não da instituição.

Apontando especificamente a instituição pesquisada, conclui-se que a escola se define como rural e não do campo. Possui apenas uma turma de Educação Infantil (pré-escola) e por vezes descumpra a legislação, pois, a estrutura física não é totalmente adequada. Além disso, as práticas pedagógicas ministradas não consideram as especificidades das crianças da educação infantil e o transporte escolar, mesmo sendo intracampo, não apresenta a qualidade conforme previsto em legislação.

Nesse contexto, a Escola Rural Municipal Mário Bettega deve buscar subsídios legais que dialoguem e orientem

outra possibilidade de educação, adequando-a as especificidades do público que atende, com vistas a dialogar com a realidade do município em que está inserida. Segundo o entendimento aqui defendido, considera-se fundamental que a escola revise a sua nomenclatura “rural”, que não considera os sujeitos do campo e suas especificidades, pois, já existem documentos como a Instrução Conjunta nº 001/2010, da Secretaria de Estado da Educação/PR, que indicam essa possibilidade.

Com esta pesquisa foi, portanto, possível localizar a Educação Infantil do campo como uma problemática que aponta questões específicas e contextualizadas historicamente e que expressam as formas como o Estado burguês trata, no plano formal, as demandas da classe trabalhadora. Esses apontamentos acerca das mazelas dessa fase educacional das crianças devem ser compreendidos desde a luta de classes, que imprime no campo suas especificidades.

Em suma, a Educação Infantil no e do campo deve ainda ser alvo de muitos estudos e pesquisas. O município de Chopinzinho e a Escola Rural Municipal Mário Bettega precisam unir esforços a fim de melhorar o atendimento às crianças de zero a cinco anos do campo, valorizando

suas especificidades e cumprindo plenamente a legislação.

Referências

Barbosa, M. C. S., & Fernandes. S. B. (2013). Educação infantil e educação do campo: um encontro necessário para concretizar a justiça social com as crianças pequenas residentes em áreas rurais. *Revista Reflexão e Ação*, 21, 299-315.

Brasil. (1990). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Brasília: Diário Oficial da União. Recuperado em 15 junho, 2016, de <http://www.febem.sp.gov.br/files/pdf/eca.pdf>

Brasil. (1996). Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Recuperado em 15 junho, 2016, de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>

Brasil. (1998). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Recuperado em 15 junho, 2016, de http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_16.04.2015/CON1988.pdf

Brasil. (2009a). Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 da *Constituição da República Federativa do Brasil*.

Brasil. (2009b, dezembro). Resolução nº 5-MEC/SEB. *Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. Brasília. DF: MEC/SEB.

Brasil. (2002, abril). Resolução nº 1. *Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. In Secadi - Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Educação do Campo: Marcos Normativos.

Brasil. (2008, abril). Resolução nº 2. *Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. In Secadi - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Educação do Campo: Marcos Normativos.

Brasil. (2014, junho). Lei nº 13.005. *Estabelece o Plano Nacional de Educação: decênio 2014-2024*.

Caldart, R. S. (2012). *Educação do campo*. In: Caldart. R. S. (Org). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro; São Paulo: Expressão Popular.

Caldart, R. S. (2009). *Educação do campo: notas para uma análise de percurso*. Rio de Janeiro: Trabalho Educação e Saúde.

Chopinzinho. (2015, junho). Lei nº 3.434, de 22 de junho de 2015. *Estabelece o Plano Municipal de Educação do Município de Chopinzinho: decênio 2015 – 2025*.

Chopinzinho. (2007). *Projeto Político-Pedagógico da Escola Rural Municipal Mário Bettega*.

Knopf. J. F. (2013). *A relação entre o MST - PR e o governo Roberto Requião: análise da política da escola itinerante (2003 – 2010)* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Kosik. K. (2002). *Dialética do concreto*. São Paulo: Paz e Terra.

Kuhlmann, M. Jr. (2001). *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação.

Lüdke, M., & André, M. E. D. (1986). A. *Abordagens qualitativas de pesquisa: a*

pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.

Marcilio, M. L. (2001). A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726-1950. In Freitas, M. C. (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez.

Paraná. (2006). *Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná*. Curitiba: Secretaria do Estado de Educação – SEED/PR.

Paraná. (2010). *Instrução Conjunta nº 001/2010*. Curitiba: SEED/SUED-PR.

Peroni, V. M. V. (2003). *Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xanã.

Santana, D. R. (2011). *Infância e educação infantil no Brasil: percursos e percalços*. Itapetinga: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB.

Silva, A. P. S., Felipe, E. S., & Ramos, M. M. (2012). Infância do campo. In Caldart, R. S. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro; São Paulo: Expressão Popular.

Silva, A. P. S., & Pasuch, J. (2010). *Orientações curriculares para a educação infantil do campo*. Belo Horizonte. Recuperado em 15 junho, 2016, em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16219&Itemid=817#docs

Silva, J. B. (2012). *Crianças assentadas e educação infantil no/do campo: contextos e significações* (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo.

ⁱ O termo "totalidade" segundo Kosik (2002) é conceituado como a compreensão da realidade num todo estruturado e dialético, todo no qual qualquer fato só pode ser compreendido de forma relacional a essa mesma totalidade concreta.

ⁱⁱ Etapa histórica marcada pela transição das formas de trabalho feudal para as formas de organização da sociedade capitalista, que se acentua com as chamadas revoluções burguesas do século XVIII (Revolução Industrial e Revolução Francesa) e afirmam o modo de produção capitalista.

ⁱⁱⁱ Transporte escolar intracampo é a possibilidade de transportar as crianças entre as escolas localizadas no campo.

^{iv} Não localizamos, nas observações na escola ou em documentos no município, o conhecimento sobre o documento denominado "Instrução Conjunta nº 001/2010", da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

Recebido em: 10/07/2016

Aprovado em: 03/08/2016

Publicado em: 13/12/2016

Como citar este artigo / How to cite this article / Como citar este artículo:

APA:

Coppe, M. R., & Knopf, J. F. (2016). Educação infantil do campo: um estudo no município de Chopinzinho/PR. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 1(2), 453-475.

ABNT:

COPPE, M. R.; KNOPF, J. F. Educação infantil do campo: um estudo no município de Chopinzinho/PR. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 1, n. 2, p. 453-475, 2016.

Diálogos com a Educação do Campo: o livro didático em questão

Márcio da Costa Berbat¹, Gabriela de Carvalho Feijó²

¹Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. Departamento de Didática. Avenida Pasteur 458, Urca, Rio de Janeiro - RJ. Brasil. marcioberbat@yahoo.com.br. ²Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO.

RESUMO. Este artigo tem como objetivo compreender a relevância do livro didático do campo no cotidiano da Escola Municipal Santa Luzia. Foram propostos dois objetivos específicos: a) caracterizar o movimento de educação do campo; b) caracterizar e analisar a política pública do livro didático do campo, que foram contemplados pela análise bibliográfica e pelo Estudo de Caso. Buscou-se, nesse sentido, contextualizar a educação do campo, a partir das lutas dos movimentos sociais do campo em favor de uma escola que favoreça a identidade e conquista de direitos do homem do campo; buscou-se, também, contextualizar o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) de modo a entender à realidade do campo brasileiro. Por fim, o levantamento de dados sobre as experiências de alunos e professores, comparando-os com as considerações formuladas a partir de algumas referências teóricas. Esse trabalho permitiu perceber que apesar do PNLD Campo ter como objetivo distribuir obras que atendam a especificidade do campo, a partir do contexto pesquisado, algumas obras não consideram a organização multisseriada, nem se relacionam de forma pertinente ao contexto camponês nas suas lutas, formas de reprodução da existência, identidade e cultura.

Palavras-chave: Livro Didático, Educação do Campo, PNLD Campo.

Dialogues with Rural Education: the course book in question

ABSTRACT. This article aims at understanding the relevance of the rural course book in the daily life of Santa Luzia Municipal School. Two specific purposes were settled: a) to characterize the dynamics of rural education; b) to characterize and analyze the public policy for course books in the countryside, which profited from bibliographical analysis and case study. It was intended, therefore, to contextualize rural education in social movements' fights for a school that contributes to the countrymen's identity and rights' conquest; this article was also intended to contextualize the Countryside National Course Book Program (PNLD Rural, in Portuguese) in order to better understand the reality of the Brazilian countryside; lastly, there was a data survey about students' and teachers' experiences, comparing them to the reflexions on some theoretic references. This research showed that, despite the fact that PNLD Rural aims at handing out books that suit the countryside's specificity, some works do not take into account the multigrade organization in place or do not relate, in a relevant way, to the countrymen in their struggles with perpetuation of identity and culture.

Keywords: Course Book, Rural Education, PNLD Rural.

Diálogo con el Educación del Campo: libro de enseñanza en pregunta

RESUMEN. Este artículo tiene como objetivo comprender la importancia de enseñar el libro de texto en la vida diaria de la Escuela de Santa Luzia. Se propusieron tres objetivos específicos: a) caracterizar el movimiento de educación rural; b) caracterizar la política pública del libro de educación rural de la enseñanza; c) analizar la política pública del libro de educación rural de la enseñanza, que fueron cubiertos por la revisión de la literatura y el estudio de caso. Se busca en esta dirección, contextualizar el campo de la educación, de las luchas de los movimientos sociales rurales en favor de una escuela que favorece la identidad y la conquista de la esfera de los derechos humanos. También trató de contextualizar el Programa Nacional de Didáctica libro Rural (campo PNLD) con el fin de comprender la realidad brasileña campo. Por último, los datos de la encuesta sobre las experiencias de los estudiantes y profesores, comparándolas con las consideraciones formulado a partir de algunas reflexiones teóricas. Este trabajo permitió darse cuenta de que a pesar del campo PNLD tienen como objetivo distribuir trabajos que cumplan con la especificidad del campo, y desde el contexto investigado, algunas obras no consideran organización multigrado, ni se relaciona de una manera significativa al contexto campesino en sus luchas, formas de reproducción de la existencia, la identidad y la cultura.

Palabras-clave: Libros de Texto, Educación del Campo, Campo PNLD.

Introdução

A presente pesquisa é fruto das reflexões e análises desenvolvidas com o livro didático na Educação do Campo a partir do programa “Território e Trabalho para a Educação a Distância”, com bolsas de iniciação científica e desenvolvido no curso de licenciatura em Pedagogia a distância no contexto da Educação do Campo, que tem como título de pesquisa: Territorialidade(S) e Cultura(S): Espaço, Tempo e Aspectos Linguísticos nos Primeiros Anos da Educação Básica e integrado ao Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia de vários discentes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

O tema “Educação do Campo” tem ganhado visibilidade nas políticas públicas e nos centros de formação docente, levando-nos a refletir sobre os descasos e conquistas dessa forma de educação com respeito às singularidades de uma parcela importante da sociedade brasileira. Intencionando conhecer melhor o que é a Educação do Campo, seu desdobramento no contexto real de uma escola em área rural a partir da política pública do livro didático do campo, buscou-se favorecer o aprimoramento do direito de todos com a educação. A Educação do Campo

pode ser entendida como a articulação entre a luta por um modelo de desenvolvimento compatível com a vida digna no campo e o acesso à educação de qualidade que atenda a essas demandas. Como morador(es) do campo, podemos potencializar a importância dos estudos ainda no espaços de formação inicial de professores, tencionando os aspectos humanos em busca de uma outra escola e outra educação emancipadora das práticas cotidianas dos sujeitos do campo brasileiro.

Nesse sentido, a Educação do Campo reflete os interesses da classe trabalhadora em favor de uma educação de qualidade para a formação integral da população do campo, estando articulada aos processos culturais e sociais vividos pelos trabalhadores em suas lutas diárias.

Essa articulação do cotidiano dos alunos da chamada zona rural e de suas vivências nos processos de ensino e aprendizagem tem sido norteadores das políticas públicas do governo, dentre elas a produção e distribuição de livros didáticos específicos para o campo.

Buscando favorecer aprendizagens significativas, a formação para cidadania e o

desenvolvimento da consciência crítica dos indivíduos do campo para continuarem lutando pela transformação da sociedade, o livro didático do campo já é realidade em muitas escolas do campo brasileiras.

Dentre essas escolas do campo

está a Escola Municipal Santa Luzia (Foto 01), localizada na Alameda das Magnólias, nº 1070, no bairro Vale das Princesas do município de Miguel Pereira, Estado do Rio de Janeiro, a qual foi objeto de pesquisa no âmbito desse trabalho.

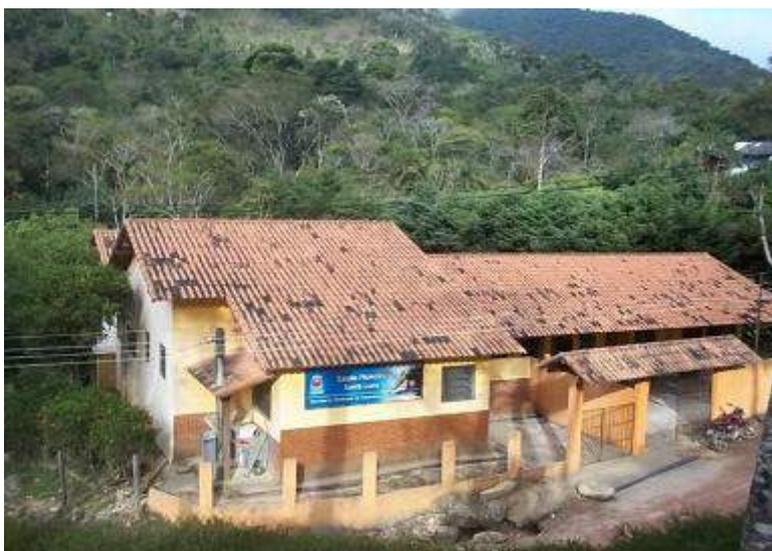


Foto 01 – Vista Frontal da Escola Municipal Santa Luzia. Autores, 2016.

Objetivando identificar a relevância ou não do livro didático do campo em relação à realidade educativa da Escola Municipal Santa Luzia e, levando em conta o espaço cultural e social vivido por seus alunos, definiu-se como objetivos específicos: a) caracterizar o movimento de educação do campo; b) caracterizar a política pública do livro didático do campo; c) analisar a política pública do livro didático do campo. Como metodologia optou-se pela pesquisa bibliográfica e

pelo Estudo de Caso Exploratório (Ludke & André, 2013) na escola mencionada.

Segundo a professora Neusa Lischt Wenchutz Meireles, a Escola Municipal Santa Luzia oferece os anos iniciais do ensino fundamental de forma multisseriada e unidocente, ou seja, as turmas de 2º, 3º, 4º e 5º anos realizam suas aprendizagens ao mesmo tempo e no mesmo espaço contando apenas com uma professora.

Desde o segundo semestre de 2014, quando a pesquisa teve início, a escola vem apresentando mudanças no número de alunos. Em 2014, eram 10 alunos, no ano seguinte eram 08 e atualmente atende 06 alunos (2016). Sendo assim, os dados dessa pesquisa se baseiam na realidade educativa dessa escola entre o período de agosto de 2014 a agosto de 2016.

Nesse sentido, apresentaremos um breve histórico da Educação do Campo e como ela vem se desenvolvendo no município de Miguel Pereira no Estado do Rio de Janeiro, seguido da análise do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) e a realidade dos alunos da Escola Municipal Santa Luzia. Finalizamos o texto com as reflexões construídas a partir da pesquisa bibliográfica e da realidade e suas possíveis interpretações com as vivências narrativas no chão da escola.

A Educação do Campo

Nas últimas décadas a luta pelo direito a educação tem envolvido novos atores. Trata-se de um movimento que tem buscado uma educação de qualidade direcionada a população do campo. Os trabalhadores rurais são os protagonistas dessa reivindicação por uma educação diferenciada, uma

Educação do Campo (Molina & Freitas, 2011, p. 18).

Segundo Molina e Freitas (2011, p. 18), essa reivindicação foi acrescida a luta pela terra e pelos direitos básicos de desenvolvimento no campo, apresentando-se como uma reação a falta de ações políticas na educação realizada na zona rural e o não atendimento de outros direitos dos camponeses.

Nesse contexto, as lutas dos movimentos sociais do campo contra as contradições do sistema capitalista, buscaram e buscam condições dignas para a manutenção e a reprodução da vida do homem do campo.

Essas condições dignas pressupõem não só o acesso a terra para a reprodução e sustento material, mas, também uma formação que valorize os sujeitos do campo, seus saberes e sua memória.

A Educação do Campo pode ser entendida como a articulação entre a luta por um modelo de desenvolvimento compatível com a vida digna no campo e o acesso à educação de qualidade que atenda a essas demandas.

Segundo Ferreira e Brandão (2011), a história da educação brasileira é perpassada pela discriminação e pela exclusão, não sendo diferente com a

educação exercida no campo, que vem sendo deixada em segundo plano pelos governantes. Assim, a Educação do Campo nasce do descaso e da forma como o poder público trata à educação no âmbito das escolas em área rural.

As escolas do campo são aquelas que têm sua sede no espaço geográfico classificado pelo IBGE como rural, assim como as identificadas com o campo, mesmo tendo sua sede em áreas consideradas urbanas. Essas últimas são assim consideradas porque atendem a populações de municípios cuja produção econômica, social e cultural está majoritariamente vinculada ao campo (Henriques, 2007, p. 14).

Nesse sentido, a Educação do Campo surge como oposição a projetos educativos que visam a instrumentalização para o modo de produção capitalista, que sempre determinou a “educação rural” (Druzian & Meuer, 2013) e ainda com a:

A preocupação na época não era de que a educação fosse para todos e de que os camponeses fossem atendidos no direito à educação. O desenvolvimento industrial era o “carro chefe”, apontando diretrizes às escolas primárias em propriedades rurais que seriam aproveitadas posteriormente nas indústrias instaladas nas cidades. (Ferreira & Brandão, 2011, p. 8).

Busca-se, através desse novo modelo de educação, superar a incoerência entre a educação oferecida aos alunos do campo e suas vivências, além do comprometimento político-pedagógico com uma formação para atuação consciente em sociedade que vise à equidade social e o desenvolvimento de um projeto popular para a sociedade brasileira.

Nesse contexto, a Educação do Campo se mostra como uma forma de resgate da dignidade dos povos do campo e da preservação de sua memória que, apesar da tentativa de esvaziamento do campo, permanecem em suas atividades e lutam por sua manutenção na área rural devendo ser valorizados e respeitados por isso, já que a área rural é vista atualmente como solução para os problemas que a sociedade enfrenta.

Podemos destacar, nos dezoito anos de desenvolvimento do movimento da Educação do Campo, os avanços legais que reconhecem e regularizam as condições imprescindíveis para que a universalização do direito a educação aconteça, levando em conta as especificidades dos indivíduos do campo:

Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo: Resolução CNE/CEB nº

1/2002 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008. Parecer nº 1/2006 que reconhece os Dias Letivos da Alternância, também homologado pela CEB; Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). (Molina & Freitas, 2011, p. 21).

Além desse marco legal, foi sancionado a Resolução nº 40, de 26 de julho de 2011, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo, visando à distribuição de livro didático adequado às classes multisseriadas e às turmas seriadas do campo, buscando o melhor atendimento às necessidades educacionais desse público específico.

Porém, o direito a educação básica ainda é precário começando desde a educação infantil, negada a muitos camponeses. Segundo Vomero (2014), as crianças de 0 a 5 anos, “residentes em área rural, ainda vivem sob a distribuição desigual das políticas públicas e a dificuldade de acesso a matrícula”.

A situação ainda é mais crítica no ensino médio, já que muitos alunos não conseguem chegar a essa etapa. Para alguns autores, existe uma visão de que os moradores do campo não necessitam

de muito estudo devido ao seu trabalho ser manual. (Santos, Silva & Lucio, 2011, p. 2).

Entre fatos e ações existentes no cenário educacional, o que prevalece no campo são escolas de ensino fundamental de anos iniciais e, com menos frequência, ensino fundamental referente aos anos finais. São escolas, muitas vezes, multisseriadas devido ao número reduzido de alunos e em situação precárias de funcionamento. E, historicamente:

Acredita-se que para viver na “roça” não é preciso ter muitos conhecimentos. Essa ideia mostra que para os trabalhadores do campo, ter uma formação escolar não é tão importante quanto para os que vivem na cidade. É fácil observar o descaso oferecido aos estudantes da zona rural. Suas escolas são geralmente multisseriadas, o que deixa muito a desejar quanto à eficácia do ensino lá ministrado. (Santos, Silva & Lucio, 2011, p. 2).

Nesse contexto, a educação básica no campo não dispõe de uma estrutura física e pedagógica adequadas, os professores não tem formação apropriada para lidar com o multisseriado, nem com a necessidade de flexibilidade e ajuste social e cultural do ensino, causando danos à qualidade da educação oferecidos a população do campo.

Livro Didático na Educação do Campo

O livro didático é uma ferramenta de auxílio ao trabalho do professor, estabelecido como direito do estudante desde a Constituição Federal de 1988, no art. 208 que estabelece a obrigatoriedade de oferta de material didático pelo governo aos alunos da rede pública e reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, no art. 4º, inciso VIII.

O Programa Nacional do livro didático (PNLD) existe desde 1929, mas, com outras nomenclaturas. Seu desenvolvimento passou por mudanças durante esse tempo que abarcam um crescente aprimoramento.

O PNLD tem como objetivo distribuir às escolas públicas livros didáticos, dicionários e outros materiais que apoiem a prática educativa. Os livros didáticos disponibilizados pelas editoras são avaliados por uma comissão do Ministério da Educação (MEC), cujos resultados são divulgados nos Guias de Livros Didáticos e distribuídos para as escolas, visando orientar os professores na escolha do livro didático que será utilizado nos próximos três anos.

Através do reconhecimento da

necessidade da adequação dos livros didáticos à população do campo, pela luta do Movimento da Educação do Campo, foi sancionada a Resolução nº 40 de 26 de julho de 2011 que legitimou a criação do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) e, conseqüentemente, a elaboração e distribuição de livros didáticos às escolas do campo, que atendam as especificidades sociais, culturais, geográficas dos alunos e a organização seriada e multisseriada dessas escolas.

Nesse primeiro triênio, pós-publicação da resolução, as coleções aprovadas para a escolha dos professores do campo foram o “Projeto Buriti Multidisciplinar” da Editora Moderna e “Girassol - Saberes e Fazeres do Campo” da editora FTD.

Buscando atender o objetivo específico de análise da política pública do livro didático do campo, recorreremos a Vieira (2013) a partir de algumas das suas subcategorias de análise dos documentos oficiais do PNLD Campo, dentre elas, a relacionada à estrutura dos livros didáticos e a organização pedagógica da escola e as referências a conteúdos e sua relação com a cultura camponesa.

Compreendendo que algumas escolas do campo se organizam a partir do multisseriado, como a Escola Municipal Santa Luzia no município de Miguel Pereira no Estado do Rio de Janeiro, buscando identificar se o PNLD Campo atende a essa realidade que requer mais do que uma decisão política como tem acontecido, mas, é preciso uma decisão pedagógica que estructure as ações necessárias para que o aluno possa construir conhecimento a partir do encontro de saberes, ou seja, o que o livro apresenta para a formação a partir do contexto rural.

A partir desse pensamento, ressaltamos a seguinte citação sobre a relação entre a organização da escola do campo e a luta camponesa, presente no Guia dos Livros Didáticos do Campo 2013 (2012):

Pensando a escola nessa dinâmica, sua organização em seriada ou multisseriada, assume pouca centralidade em termos do que se espera de uma Escola do Campo. O que está em jogo é entender quais processos educativos são desencadeados na perspectiva de afirmação de identidades, do fortalecimento das lutas coletivas, da ampliação dos saberes, da compreensão e transformação da realidade, da garantia de acesso e permanência do estudante na escola e do envolvimento da mesma com as questões do contexto a sua volta. (Brasil, 2012, p. 11).

Considerando o trecho anterior, percebemos que os princípios que tratam o PNLD Campo estão em consonância com a lógica que direciona a luta dos movimentos por uma Educação do Campo, mas, que desconsideram a organização pedagógica como requisito para que os objetivos de afirmação de identidades e transformação da realidade aconteçam de forma plena.

De acordo com a Resolução nº 40, de 26 de julho de 2011, a produção do livro didático deve levar em conta as “classes multisseriadas e seriadas do campo para melhor atendimento às necessidades educacionais de públicos específicos”. É necessário que haja uma articulação entre os princípios sociais e políticos da Educação do Campo e a organização pedagógica multisseriada para que, como afirmam Druzian e Meuer (2013), essa organização torne-se uma possibilidade de inovação metodológica. Não é admissível ignorar a realidade complexa e difícil da turma multisseriada num projeto de transformação da escola para a construção de um novo projeto de sociedade.

Outro aspecto considerado na pesquisa diz respeito aos conteúdos presentes nos livros didáticos do campo.

Buscamos aprofundar a análise do PNLD Campo a partir da reflexão sobre a coleção escolhida pela Escola Municipal Santa Luzia, o Projeto Buriti Multidisciplinar da Editora Moderna.

No item Visão Geral, do Guia dos Livros Didáticos do Campo 2013, podemos perceber, inicialmente, que essa obra inclui questões mais específicas da Educação do Campo apenas nos volumes dois e três. Tem como principal ponto fraco as “Tentativas pontuais, nos volumes 1, 4 e 5, de incluir questões específicas da educação do campo nas atividades”. (Brasil, 2012, p. 35).

Essa afirmação é ratificada no item Análise da Obra - Proposta para Educação do Campo, quando se identifica “tentativas” de aproximação com as especificidades do campo que não podem ser confirmadas com consistência.

Dessa forma, ao destacarmos o principal objetivo do PNLD Campo que é a distribuição de livros didáticos para as escolas públicas do campo de ensino fundamental I (anos iniciais) que considerem as “especificidades do contexto social, econômico, cultural, político, ambiental, de gênero, geracional, de raça e etnia dos Povos do Campo”. (Brasil, 2012, p. 8), e o

comparamos com a avaliação feita do livro Projeto Buriti Multidisciplinar, identificamos que existe uma contradição quanto ao que se espera do livro para a Educação do Campo e o que foi aprovado.

Entendemos que a disponibilidade desse livro, que se aproxima de forma pontual e restrita com a realidade do campo, pode esconder uma falsa adequação das escolas às vivências do homem do campo e pode acarretar limitações nas possibilidades de fortalecimento da identidade e da cultura camponesa, bem como da luta por seus direitos. Essa afirmação leva em consideração o uso do livro como principal fonte de informações, entendendo que o mesmo não consegue atender a diversidade de situações culturais, sociais e naturais sobre a Educação do Campo na essência, ou seja, que a mesma não é uniforme, única, tão pouco a mesma na sua construção histórica no país.

Livro Didático na Escola Municipal Santa Luzia

Buscamos conhecer o funcionamento e a estrutura da Escola Municipal Santa Luzia e a realidade social, econômica e cultural das crianças do Vale das Princesas, bairro

onde se localiza a escola, entendendo como integrado à realidade global, mas, que guarda especificidades de zona rural do município e região, para melhor compreender a dinâmica educativa da escola estudada e do livro didático nesse cenário fluminense.

A Escola Municipal Santa Luzia localiza-se na zona rural do município de Miguel Pereira, no Estado do Rio de Janeiro, a aproximadamente 33 km de distância do centro da cidade. Ao contrário do que observamos na pesquisa bibliográfica sobre Educação do Campo, a Escola Municipal Santa Luzia possui infraestrutura adequada ao número de alunos atendidos, que atende atualmente (2016) o número de seis (6) alunos.

A escola possui duas salas de aula, refeitório acoplado a cozinha, dois banheiros, uma sala de informática e uma biblioteca adaptada funcionando junto à secretaria, que segue as normas da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC).

A escola possui duas funcionárias: a professora e a merendeira, e funciona apenas no turno da manhã. A diretora da instituição coordena o pólo da região composto por mais duas escolas, localizado na Escola Municipal Felício

Bastos, também no município de Miguel Pereira.

Para compreendermos as relações desenvolvidas entre as crianças que a Escola Municipal Santa Luzia atende e o espaço do campo, entendido como as condições físicas, sociais e culturais, precisamos conhecer seus modos de vida a partir de suas rotinas. Vivenciadas como “ações que se repetem no dia a dia; sua regularidade permite compreender o modo de vida das pessoas”. (Caldart, Paludo & Doll, 2006, p. 110).

Para o estudo exploratório desses dados utilizou-se de entrevista livre em diálogo narrativo realizada com as crianças da escola no dia 04 de maio de 2015, e buscamos relacioná-la com a entrevista realizada anteriormente com a professora da escola.

De acordo com essa entrevista, a vida das crianças se divide entre os momentos da escola, as atividades de rotina e colaboração com seus pais em casa e as brincadeiras que perpassam esse segundo momento do cotidiano escolar.

As crianças tem contato não só com animais de estimação, como as crianças do bairro, mas, convivem diariamente com animais como porcos, galinhas, cavalos, bois, etc., e têm

conhecimentos de como lidar com esses animais, em sintonia com o contexto vivido. Eles também estão integrados as práticas sociais e históricas da comunidade através do artesanato que é realizado em cooperativa pelas suas mães, denominada “Mulheres de Fibra”.

Assim, podemos perceber que crianças desta comunidade escolar têm vivências diferentes e que influenciam a sua leitura de mundo, como amplamente trabalhado pelo educador Paulo Freire. Seus conhecimentos e saberes culturalmente produzidos são a base para o processo de novos saberes, e que o livro didático e principalmente a escola devem levar em conta na hora da aprendizagem.

Nesse contexto de saberes prévios, o livro didático do campo atende as especificidades dos alunos da Escola Municipal Santa Luzia? É relevante para suas aprendizagens?

Para respondermos essas perguntas realizamos questionários semiestruturados com os sujeitos (professora e alunos) envolvidos com os processos de aprendizagem na escola pesquisada e analisamos esses dados com base na pesquisa bibliográfica do tema em destaque (Vieira, 2013; Oliveira, 2014; Molina & Freitas, 2011; Pino, 2010).

O primeiro questionário foi realizado no dia 10 de dezembro de 2014 com a professora da instituição, com o objetivo de identificar se o livro didático do campo atendia, ou não, a realidade vivida pela comunidade da Escola Municipal Santa Luzia. Chegamos à conclusão de que a escola recebe todos os anos livros didáticos consumíveis¹, que são usados para algumas atividades nas turmas atendidas pela escola. Esses livros, segundo a professora, não atendem plenamente a realidade vivida pelos alunos, sendo difíceis de entender em alguns casos, dependendo da criança, como por exemplo, fora de algumas vivências do campo de seus alunos e são, muitas vezes, substituídos por outros recursos didáticos que melhor exemplificam as necessidades dos alunos e a própria metodologia da professora, como os desenhos, livros de literatura, jornais e materiais trazidos pela própria comunidade, possibilitando maior proximidade com as famílias, favorecendo a compreensão das crianças. A percepção contextualizada da professora e a possibilidade de integração com outros materiais garante a utilização do livro didático no cotidiano escolar, em sintonia com o tempo de aprendizado de cada criança.

Realizamos uma segunda entrevista com a professora no dia 4 de maio de 2015. Nessa entrevista a professora afirma que o livro didático utilizado na escola é de difícil compreensão em algumas unidades, porém, reconhece que ele se relaciona com a vida das crianças, o que facilita a identificação cotidiana do aluno com os conceitos.

Sabemos que essa compreensão também passa pela própria professora, que precisa ter orientação e formação permanente para o pleno exercício da docência no contexto no qual ela mesma está inserida. Isso não quer dizer ser refém de formação continuada ou coisa parecida, mas, organizar uma prática pedagógica que leve em consideração os diferentes olhares e percepções das diversas linguagens e possibilidades existentes no cotidiano escolar.

Através do questionário, podemos perceber que a professora desconhece o movimento de Educação do Campo e seus pressupostos, podendo em alguns casos dificultar a implantação de um (outro) projeto de educação que favoreça a classe trabalhadora camponesa. Entretanto, tem plena posição pedagógica e política em relação ao papel social da escola para a formação de crianças e jovens que

lutem por direitos coletivos e melhorias para a comunidade. A professora reside no Vale das Princesas, nasceu e foi criada no contexto social e cultural das crianças, respeitando o período histórico.

Quando perguntada sobre o motivo da sua posição contrária a apenas um material didático específico para o campo, afirma que os alunos irão um dia para a cidade, realidade que ela vivencia e que vai reforçando ainda mais a importância do uso contextualizado do livro didático do campo, que requer uma intervenção deliberada da professora para aproximar seus conteúdos às vivências da região e também ao movimento real de migração do campo para a cidade que, solidificou-se na possibilidade de interpretação da professora, a necessidade mesmo no contexto do campo de oportunizar ao aluno uma formação universal nas diversas áreas de conhecimento, o que é garantido na constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996.

Sabemos que esse movimento de luta pela fixação no campo, que passa pelo acesso a terra, tem na escola o seu principal aliado, de transformação para outra escola, para as novas gerações de

brasileiros que tem o direito de produzir conhecimentos não só sobre a sua realidade, como também de compreender o mundo em que vive.

A postura da professora aponta para a concretização da luta política iniciada pelos movimentos sociais do campo em favor de seus direitos. Como afirma Molina e Freitas (2011) o professor deve estar comprometido com os ideais da luta por igualdade e favorecer que o auxílio do livro didático tenha efeito, por uma nova atitude dos e pelos sujeitos do campo.

O bom livro didático não só consegue atingir os alunos em sua apresentação de conceitos como também oferece o desafio de pensar o mundo em diferentes escalas, formas e funções, seja da sua escola, do seu bairro, do país ou do funcionamento do mundo. Sabemos que viver na área urbana é diferente de viver na área rural. Entretanto, estamos falando de garantir com a escola a possibilidade de compreender a organização do lugar que vivemos a partir de conceitos encontrados muitas vezes apenas naquele lugar, por isso, é importante estabelecer critérios de diálogos (campo e cidade) com a construção de um currículo escolar que ofereça essa

oportunidade na vida escolar das crianças.

Esse debate por mudança, por uma nova maneira de trabalhar com os livros didáticos com e na escola, pode ser exemplificado por Oliveira, ao dizer: “o auxílio que o livro didático oferece ao aluno através de seus conteúdos precisa ser absorvido da forma correta, caso contrário não terá grande influência na vida social do aluno”. (Oliveira, 2014, p. 7).

Considerações Finais

Podemos compreender que a Educação do Campo, bem como as conquistas na melhoria de sua qualidade, são frutos das pressões dos movimentos sociais do campo para a efetivação de seus direitos frente ao governo e políticas sociais, que por sua vez, tem desenvolvido mecanismos legais de políticas públicas para a concretização desses direitos.

Uma dessas políticas diz respeito ao livro didático específico para a realidade do campo, que tornou possível vivenciar essa experiência na Escola Municipal Santa Luzia em Miguel Pereira no Estado do Rio de Janeiro.

Percebemos que a ancoragem cultural dos conteúdos no contexto da comunidade é requisito indispensável

para aprendizagem dos alunos e sua correta compreensão nas diversas escalas de entendimento do mundo. Nesse sentido, considera-se a importância da definição e articulação dos conteúdos da aprendizagem com as vivências e experiências dos alunos do campo integrados com os livros didáticos e outras ferramentas pedagógicas, ampliando as relações entre a cidade e o campo, para que dessa forma as crianças possam dar sentido à produção de saberes e terem uma formação crítica para atuação em sociedade, de pertencimento ao vivido, valorizando suas emoções e desejos com a terra.

Considerando a realidade pesquisada no Vale das Pedrinhas em Miguel Pereira, podemos dizer que o livro didático formulado para as escolas urbanas não atendem plenamente as especificidades dos alunos do campo, sendo necessários adaptações e o uso de outras ferramentas pedagógicas para melhor desenvolvimento por parte da comunidade escolar.

Assim, podemos afirmar que o livro didático da coleção projeto Buriti Multidisciplinar não se relaciona plenamente com o mundo vivido, desejado, sonhado pelos alunos a que se destina. Pode favorecer em alguns casos

a alienação dos alunos quanto a sua relação com o espaço urbano e com o mundo a sua volta e, conseqüentemente, afeta a função social da escola, tornando a escola um grande espaço de reprodução da nossa própria história, com amplo viés doutrinador de corpos e mentes pela elite desse país, tradicionalmente concentrada nas regiões urbanas.

Identificamos também, a dificuldade de produzir obras que atendam a heterogeneidade do campo, apesar de importante para a comunidade. De certa forma, o Programa Nacional de Livro Didático para o Campo ainda necessita de constantes melhorias, principalmente, na abordagem conceitual entre a cidade e campo. Segundo o Guia dos Livros Didáticos do Campo (2013), das dezesseis coleções avaliadas, duas foram aprovadas, mostrando que há um longo caminho a ser percorrido para a produção de obras de qualidade que atendam a um projeto diferenciado de educação.

Percebemos que apesar do PNLD Campo ter como objetivo distribuir obras que atendam a especificidade do campo, as obras aprovadas não necessitavam levar em conta a organização multisseriada, nem se

relacionar de forma pertinente ao contexto camponês nas suas lutas, formas de reprodução da existência, identidade e cultura. A partir de tal constatação é imprescindível à continuação desse estudo, para que a escola do campo não se torne, mais uma vez, vítima de políticas públicas paliativas que só servem para silenciá-lo de reivindicações das populações do campo.

Aliado a produção das obras que devem valorizar mais a cultura camponesa, percebemos que o professor desempenha um papel fundamental nas escolas do campo. Professores que em muitos casos não têm a formação específica para atuarem com a Educação do Campo e que desconhecem o papel da escola na vida da população do campo, e não conseguem explorar as possibilidades de um livro didático específico na articulação da cultura camponesa e os conhecimentos científicos do mundo em que vivemos, tanto na cidade como no campo.

Defendemos aqui não só o aprimoramento da política pública do livro didático, ampliando para outros materiais de forma integrados ao uso do livro, mas, também uma política de formação inicial e continuada aos professores do campo para que eles

possam estar preparados para a organização escolar multisseriada e para a utilização do livro didático a partir de uma atuação autônoma e comprometida com as lutas da população do campo e com a transformação da escola tradicional em escola do campo, a partir do conceito construído pelos movimentos sociais do nosso país.

Referências

Brasil. (1988). Constituição 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 06/05/2015.

Brasil. (2010). *Decreto n° 7.084, de 27 de Janeiro de 2010*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm>. Acesso em 10/12/2014.

Brasil. (2011). *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional Do Livro Didático Do Campo PNLD Campo 2013 - Edital de convocação 05/2011*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>> Acesso em 10/12/2014.

Brasil. (2012). *Guia de livros didáticos: PNLD Campo 2013: Guia de Livros. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico>>

[o-didatico/livro-didatico-apoio-a-gestao](#)> Acesso em: 10/12/2014

Brasil. (2009). *Plano Municipal de Educação*. Secretaria de Educação Cultura e Esporte Miguel Pereira.

Brasil. (2015). *Plano Municipal de Educação*. Secretaria de Educação Cultura e Esporte, Miguel Pereira (Em andamento). Disponível em: <http://www.pmmp.rj.gov.br/files/chamamento/IChamamento_Publico_PME_FORMATADO_14_05.pdf> Acesso em 30/11/2015.

Brasil. (2011). *Resolução nº 40, de 26 de julho de 2011*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3463-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-40-de-26-de-julho-de-2011>>. Acesso em 10/12/2014.

Caldart, R. S. (2002). Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In Kolling, E. J., Cerioli, P. R., & Caldart, R. S. (Orgs.). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo. Coleção Por Uma Educação do Campo, (4). Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/.../Vol%204%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20do%20>> Acesso em: 17/11/2015.

Druzian, F., & Meurer, A. C. (2013). Escola do campo multisseriada: experiência docente. *Geografia Ensino & Pesquisa*, 17(2), 129-146.

Fernandes, B. M. (2002). Diretrizes de uma caminhada. In Kolling, E. J., Cerioli, P. R., & Caldart, R. S. (Orgs.). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo. Coleção Por Uma Educação do Campo, (4). Disponível

em: <<http://www.forumeja.org.br/.../Vol%204%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20do%20>> Acesso em: 17/11/2015.

Ferreira, F. J., & Brandão, E. C. (2011). Educação Do Campo: Um Olhar Histórico, Uma Realidade Concreta. *Revista Eletrônica de Educação*. (9).

Henriques, R. (Org.). (2007). *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*. Cadernos SECAD 2. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília – DF.

Lajolo, M. (1996). Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*, (69). Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1033/935>> Acesso em 04/12/2015.

LDBEN. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Ministério da Educação.

Ludke, M., & André, M. E. D. A. (2013). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. Rio de Janeiro: GEN.

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

Oliveira, J. P. T. (2014). A eficiência e/ou ineficiência do livro didático no processo de ensino-aprendizagem. In *IV congresso ibero-americano de política e administração da educação/ VII congresso Luso-Brasileiro de política e administração da educação*. Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. Disponível em: <<http://scholar.google.com.br>> Acesso em: 09/03/2015.

Pino, A. (2010). A criança e seu meio: Contribuições de Vygotsky ao desenvolvimento da criança e à sua Educação. *Psicologia USP*, 21(4), 741-756.

Portal do FNDE. (2015). *Programa Nacional do Livro Didático*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao>> Acesso: 28/08/2015.

Caldart, R. S., Paludo, C., & Doll, J. (2006). *Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores*. Brasília: PRONERA: NEAD.

Projeto Buriti Multidisciplinar. (2012). *Obra coletiva*. Editora responsável: Marisa, Martins Sanchez. São Paulo, Editora Moderna.

Santos, E. F., Silva, J. M., & Lúcio, A. B. (2011). O descaso da educação do/no campo: as dificuldades enfrentadas por professores e alunos da escola no campo no interior de alagoas (um estudo de caso). *Revista Homem, Espaço e Tempo*. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br/.../R%20-%20D%20-%20EDILAINA%20>> Acesso em: 26/07/2014.

Vieira, E. A. (2013). *Livros Didáticos para Escolas do Campo: Aproximações A partir do PNLD Campo-2013*. Curitiba. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br/.../R%20-%20D%20-%20EDILAINA%20>> Acesso em: 15/11/2015.

Vomero, M. F. (2014). O espaço dos pequenos. *Revista Educação*. 207. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/207/a-voz-do-campo-318118-1.asp>> Acesso em: 02/12/2015.

i “Entende-se por livros didáticos consumíveis aqueles entregues para utilização dos alunos e professores, que passam a ter sua guarda definitiva, sem necessidade de devolução ao final de cada período letivo” – Edital de convocação 05/2011.

Recebido em: 05/10/2016

Aprovado em: 19/10/2016

Publicado em: 13/12/2016

Como citar este artigo / How to cite this article / Como citar este artículo:

APA:

Costa, M. L., & Cabral, C. L. O. (2016). Da Educação Rural à Educação do Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 1(2), 476-494.

ABNT:

COSTA, M. L.; CABRAL, C. L. O. Da Educação Rural à Educação do Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 1, n. 2, p. 476-494, 2016.

Pedagogia da Alternância nas produções acadêmicas no Brasil (2007-2013)

Gláucia Maria Ferrari¹, Oseias Soares Ferreira²

¹Instituto Federal do Espírito Santo - IFES. Direção de Ensino. Campus Alegre. Rodovia ES-482, Cachoeiro/Alegre, km 40 - Distrito de Rive. Alegre - ES. Universidade Federal Fluminense - UFF. Brasil. gmferrari@ifes.edu.br. ²Instituto Federal do Amapá - IFAP. Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.

RESUMO. O presente artigo mapeia e discute a produção acadêmica sobre a Pedagogia da Alternância no Brasil desenvolvida por autores vinculados a Programas de Pós-Graduação de instituições brasileiras, públicas e privadas no período de 2007 a 2013. Adota procedimentos metodológicos bibliográficos e bibliométricos em seu desenvolvimento, tendo como fonte de dados o Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Baseia-se nos estudos de Teixeira, Bernartt e Trindade (2008), buscando retomar o percurso por eles iniciado em relação ao conhecimento da produção acadêmica sobre a Alternância (1969 a 2006), ampliando o debate sobre as temáticas investigadas, reafirmando tendências e sinalizando novas demandas. O conjunto de 73 trabalhos selecionados neste artigo, 63 dissertações e 10 teses, reforça a concentração da produção acadêmica em instituições da região Sudeste, porém, indica um salto da mesma na região Sul. Confirma como temáticas de maior interesse a relação da Pedagogia da Alternância com a Educação do Campo e com o desenvolvimento do meio. Evidencia, também, a crescente adoção da Alternância em contextos educativos e escolares nos quais ela não é tradicional, como Institutos Federais e Universidades e, ainda, sua articulação com a Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-Chave: Alternância, Educação do Campo, Pesquisa.

Pedagogy of Alternation in academic productions in Brazil (2007-2013)

ABSTRACT. The present article maps and discusses the academic production on the Pedagogy of Alternation in Brazil developed by authors linked to Postgraduate Programs of Brazilian institutions, public and private, from 2007 to 2013. It adopts bibliographic and bibliometric methodological procedures in its development, having as source of data the Bank of Thesis and Dissertations of CAPES. It is based on the studies of Teixeira, Bernartt and Trindade (2008), seeking to retake the course they initiated in relation to the knowledge of academic production on Alternation (1969 to 2006), broadening the debate on the themes researched, reaffirming trends and signaling new demands. The set of 73 papers selected in this article, 63 dissertations and 10 theses, reinforces the concentration of academic production in institutions in the Southeast region, but indicates a jump in the same in the South. It confirms as themes of greater interest the relation of the Pedagogy of Alternation with the Rural Education and with the development of the environment. It also evidences the increasing adoption of Alternation in educational and school contexts in which it is not traditional, such as Federal Institutes and Universities and its articulation with Youth and Adult Education.

Keywords: Alternation, Rural Education, Research.

Pedagogía de la Alternancia en las producciones académicas en Brasil (2007-2013)

RESUMEN. Este artículo se discute la producción académica sobre la Pedagogía de la Alternancia en Brasil desarrollada por autores vinculados a programas de postgrado de instituciones brasileñas, públicas y privadas, de 2007 a 2013. Adopta procedimientos metodológicos y bibliográficos y bibliométricos en su desarrollo, con la fuente de datos del Banco de Tesis y Disertaciones de la CAPES. Se basa en estudios de Teixeira, Bernartt y Trindade (2008), que tratan de retomar el camino que empezaron en relación con el conocimiento de la producción académica sobre la Alternancia (1969-2006), ampliar el debate sobre los temas investigados, las tendencias que reafirman y señalización nuevas demandas. El conjunto de 73 obras seleccionadas en este artículo, 63 disertaciones y 10 tesis, refuerza la concentración de instituciones de investigación académica en el sureste, sino que indica un salto de la misma en el Sur. Confirma como temas de mayor interés la Pedagogía de la Alternancia con la educación del campo y el desarrollo del medio. Se destaca también la creciente adopción de la Alternancia en contextos educativos y escolares en los que no es tradicional, tales como institutos federales y universidades, así como su relación con la educación de jóvenes y adultos.

Palabras-clave: Alternancia, Educación Rural, Investigación.

Introdução

A origem da Pedagogia da Alternância associa-se ao movimento das Casas Familiares Rurais (CFRs), ocorrido na França em 1935, quando um grupo de agricultores idealizou um tipo de educação que pudesse atender às inquietações e necessidades próprias dos jovens que viviam no campo e, ao mesmo tempo, proporcionar-lhes uma formação profissional que estivesse vinculada de forma sustentável ao desenvolvimento social e econômico da região (Gimonet, 1999). De maneira empírica, esses agricultores criaram uma estrutura de formação na qual as famílias e as forças sociais locais por ela se responsabilizassem, e onde os conhecimentos a serem adquiridos seriam encontrados não apenas na escola, “mas também, e antes de tudo, na vida cotidiana” (Gimonet, 1999, p. 40). Dessa iniciativa, surgiu a ideia de Alternância, pois, os jovens permaneceriam durante um tempo em suas comunidades e, em outro, nas escolas (Nosella, 2012 & Ribeiro, 2008). Entre os anos de 1945 a 1960 ocorreu o processo de “pedagogicização positiva” (Nosella, 2012), tendo sido incorporadas noções de diversas correntes pedagógicas, dentre as quais, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Ativa.

O movimento francês se expandiu primeiramente na Itália, na década de 1960, vindo a ser implantado no Brasil no ano de 1969, através do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES)ⁱ (Nosella, 2012). Em território brasileiro, o ensino por Alternância espalhou-se por todos os estados, vinculando-se diretamente aos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) que, em sua maioria, oferecem cursos referentes ao 2º segmento do Ensino Fundamental, cursos técnicos de nível médio e Ensino Médio com qualificação profissional básica.

A Pedagogia da Alternância “consiste numa metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional” (Teixeira, Bernartt & Trindade, 2008, p. 228). Há, porém, a necessária vigilância de não reduzir a Alternância a um “simples método pedagógico”, organizado em uma sequência de tempos e espaços alternados. Trata-se de um sistema educativo no qual o processo de ensino-aprendizagem decorre da interdependência entre os espaços e os tempos de formação e da

interação das relações sociais e dos saberes que neles transitam (Gimonet 1999, p. 48; 2007).

Apoiado em instrumentos pedagógicos específicos que permitem sua implementação e buscam garantir a interação entre a realidade vivenciada pelos jovens e a realidade acadêmica, o ensino por Alternância possui como princípios a valorização das experiências e dos saberes dos estudantes sobre o currículo oficial e da socialização do conhecimento.

Além das experiências desenvolvidas pelos CEFFAs, a Alternância tem sido adotada em projetos educativos não escolares desenvolvidos por movimentos sociais do campo como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e pelas agências governamentais, especialmente as que se destinam a projetos de reforma agrária e de apoio a agricultores familiares (Oliveira, 2008). A Alternância também tem sido utilizada como estrutura pedagógica na oferta de cursos de graduação, pós-graduação e de qualificação profissional em diversas instituições públicas das diferentes esferas administrativas.

Teixeira, Bernartt e Trindade (2008) afirmam que, apesar da expressiva expansão do número de

instituições e programas que utilizam a Pedagogia da Alternância e, considerando o tempo de sua existência no Brasil, suas características pedagógicas possuem pouca ênfase no contexto acadêmico. Analisando a produção acadêmica em dissertações e teses defendidas no período de 1969 a 2006, os autores a consideram expressiva destacando, porém, a necessária realização de “estudos mais aprofundados, sobretudo no que tange à dinâmica da relação família-CEFFA, aos fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia da Alternância e às relações entre os CEFFAs e o Estado” (p. 229).

A partir das conclusões desses autores e também dos dados que indicam a expansão do ensino por Alternância em novos contextos educativos (Ferrari, 2015; Sobreira & Silva, 2016), este artigo se propõe a contribuir com o debate, mapeando e discutindo a produção acadêmica referente à Pedagogia da Alternância desenvolvida no período de 2007 a 2013 em Programas de Pós-Graduação de instituições brasileiras.

Acredita-se que os resultados expressos neste artigo podem contribuir na percepção da dinâmica que o tema assumiu no período determinado, dando

visibilidade aos interesses dos pesquisadores e também ao cenário educacional em relação à adoção da Pedagogia da Alternância como uma possibilidade concreta de prática pedagógica da educação do campo.

Aspectos Metodológicos

Este estudo se caracteriza como bibliográfico, envolvendo procedimentos metodológicos tanto de natureza quantitativa quanto qualitativa. Entre os primeiros buscou-se apoio na análise bibliométrica que, segundo Araújo (2006), consiste no uso de estratégias matemáticas para medir índices de produção do conhecimento científico, possibilitando o mapeamento e a geração de diferentes indicadores. Segundo o autor, esta técnica de pesquisa, aliada a outros procedimentos metodológicos, vem se consolidando como “método de estudo dentro de uma preocupação com leituras mais ricas da realidade”, buscando elucidar na produção científica os aspectos relacionados ao seu contexto histórico, à região geográfica, o período e a identidade dos pesquisadores.

O estudo assume também uma preocupação inventariante, no sentido de supor tendências, enfatizar opções metodológicas, relacionar trabalhos

entre si, sugerindo “novas vertentes de investigação para problemáticas ainda pouco exploradas pelas pesquisas de mestrado e doutorado” (Sposito, 2009, p. 8).

Os trabalhos foram selecionados a partir das informações contidas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, tendo sido utilizados como filtros os descritores “Pedagogia da Alternância” e “Alternância”.

A análise dos trabalhos foi feita a partir dos resumos e do conteúdo completo, sendo que muitos não estavam disponíveis no Banco da CAPES devido sua inserção ter sido efetuada antes da implementação da Plataforma Sucupiraⁱⁱ. Nestes casos, os repositórios e bibliotecas digitais universitárias foram fontes importantes para a localização. Em alguns casos, não foi possível localizar nem mesmo o resumo, inviabilizando qualquer tipo de análise. Esses trabalhos foram contabilizados no que se refere ao mapeamento quantitativo da produção acadêmica, mas, não foram classificados e analisados quanto às linhas temáticas.

Os trabalhos selecionados foram relacionados às dimensões espacial, temporal e institucional, sendo também classificados em linhas temáticas, a

partir da categorização estabelecida nos estudos de Teixeira, Bernartt e Trindade (2008, p. 232): “1ª) Pedagogia da Alternância e Educação do Campo; 2ª) Pedagogia da Alternância e desenvolvimento; 3ª) Processo de implantação de CEFFAs no Brasil; 4ª) Relações entre CEFFAs e famílias”; e 5ª) Outras linhas temáticas.

Mapeamento da produção acadêmica sobre a Pedagogia da Alternância no Brasil

O levantamento da produção acadêmica sobre o tema da Alternância no Brasil no período de 2007 a 2013 contemplou um total de 73 trabalhos, sendo 63 dissertações e 10 teses (Tabela 1).

Tabela 1. Distribuição do tipo de produção acadêmica por ano de defesa.

Ano	Dissertações	Teses	Total
2007	4	0	4
2008	2	1	3
2009	2	2	4
2010	5	2	7
2011	15	1	16
2012	15	0	15
2013	20	4	24
Total	63	10	73

A partir desses dados pode-se inferir que a produção acadêmica sobre o tema mostra-se expressiva e crescente no período delimitado, principalmente quando se compara com os resultados encontrados por Teixeira, Bernartt e Trindade (2008), que identificou 46 trabalhos em um intervalo de tempo correspondente a 38 anos.

Os dados expressam o caráter contínuo da produção, ou seja, em todos os anos foram encontrados trabalhos,

não tendo sido verificados hiatos entre as produções. Nota-se, também, que a produção de dissertações e teses alcançou índices acentuados nos anos de 2011, 2012 e 2013, quando foram defendidos 16, 15 e 24 trabalhos, respectivamente. Destaque se faz ao ano de 2013, que se apresenta também como o de maior número de teses defendidas, tanto no período aqui analisado, quanto naquele analisado pelos autores mencionados.

É oportuno ressaltar que o reconhecimento da Alternância como uma modalidade de organização escolar no Brasil é uma conquista recente: na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBN nº 9.394/1996 a Alternância é abordada como uma possibilidade de organização da educação básica; o Parecer CNE/CEB nº 01/2006, considerado um marco normativo na história dos CEFFAs no Brasil, reconhece o tempo comunidade como letivo e formativo; a reformulação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), ocorrida em 2012, viabilizou o direito dos CEFFAs ao financiamento público.

Outro aspecto que pode estar relacionado ao crescente interesse pelo tema é a diversidade de experiências educativas e de instituições escolares

que vem adotando os princípios da Alternância como eixo estrutural de suas propostas pedagógicas.

Além dos CEFFA's e dos movimentos sociais do campo, destaca-se "o elevado número de projetos e de programas governamentais implementados no âmbito das políticas públicas da educação do campo" (Sobreira & Silva, 2016, p. 218) e também o crescente número de instituições da Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica, com destaque para os Institutos Federaisⁱⁱⁱ.

Quanto à distribuição geográfica regional e institucional dos trabalhos, a produção acadêmica sobre o tema da Pedagogia da Alternância no Brasil no período de 2007 a 2013, apresenta-se conforme os dados apresentados nas Tabelas 2 e 3.

Tabela 2. Distribuição da produção acadêmica por região geográfica.

Região	Quantidade	%
Sudeste	32	44
Sul	22	30
Nordeste	7	10
Centro-Oeste	6	8
Norte	6	8
Total	73	100

Tabela 3. Distribuição da produção por região geográfica e por Instituição de Ensino

Região	Instituição	Dissertação	Tese	Total
Sudeste	CEFET-MG	1	0	1
	IFES	1	0	1
	PUC-MG	1	0	1
	PUC-SP	0	1	1
	UFES	3	3	6
	UFMG	1	0	1
	UFRRJ	14	0	14
	UFV	5	0	5
	UNESP	1	0	1
	UNINOVE	1	0	1
Sul	FAE Centro Universitário-PR	1	0	1
	PUC-PR	0	1	1
	UEM	1	0	1
	UFPR	1	0	1
	UFRGS	2	0	2
	UFSC	2	2	4
	UNIJUÍ	1	0	1
	UNIOESTE	2	0	2
	UNISC	4	0	4
	UNISINOS	0	1	1
	UTFPR	4	0	4
Nordeste	UFPB	1	1	2
	UFBA	2	0	2
	UFSE	1	0	1
	UEFS	1	0	1
	UNEB	0	1	1
Centro-Oeste	UFG	1	0	1
	UFMT	1	0	1
	UnB	1	0	1
	UFT	1	0	1
	UFGD	1	0	1
	UNEMAT	1	0	1
Norte	UFPA	2	0	2
	UNIFAP	2	0	2
	UFRO	1	0	1
	UEMA	1	0	1
Total		63	10	73

Os dados confirmam a tendência apresentada por Teixeira, Bernartt e

Trindade (2008) no que se refere à desigualdade regional da distribuição da

produção acadêmica no país e de sua concentração na região Sudeste. Comparando os resultados atuais com os encontrados pelos autores, observa-se a redução do número de instituições que pesquisam o tema da Alternância nesta região. Mantiveram o interesse pelo tema as instituições UNESP, PUC-SP, UFMG, UFV e UFES, estas duas últimas, inclusive, apresentando crescimento na produção, sendo a UFES a que apresentou o maior número de teses. Observou-se, também, o interesse de outras instituições como CEFET-MG, IFES, PUC-MG, UFRRJ e UNINOVE, com destaque para a UFRRJ, responsável por 44% da produção de toda a região.

É importante destacar que, a partir de 2003, a UFRRJ passou a oferecer o curso de Mestrado em Educação Agrícola, que se objetiva a promover a capacitação de servidores em serviço, principalmente, da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica^{iv}, visando atender às exigências próprias do mundo rural. O curso possui uma vertente profissional e acolhe pesquisas que discutem as políticas voltadas à educação agrícola, seja na formação de professores, seja em relação a metodologias de ensino e de pesquisa. A proposta pedagógica do curso apoia-

se também na Pedagogia da Alternância associada à educação assistida, à interdisciplinaridade e à pedagogia de projetos.

Na região Sul ocorreu simultaneamente o aumento vertiginoso da produção acadêmica e a diversificação das instituições que investigam o tema da Alternância em comparação aos resultados apresentados por Teixeira, Bernartt e Trindade (2008), sendo que mais da metade dos trabalhos foram defendidos no ano de 2013.

Dentre as instituições da região Sul que pesquisavam sobre o tema até o ano de 2006, apenas a UFSC manteve o interesse no período analisado neste artigo. Por outro lado, outras 10 instituições se envolveram com a investigação sobre a Alternância a partir de 2007 e, de forma mais intensa, nos anos de 2012 e 2013, com destaque para a UNISC, a UTFPR e a UFSC com 4 trabalhos cada, inclusive 2 teses de doutorado.

Teixeira, Bernartt e Trindade (2008) chamam atenção para a baixa produção acadêmica na região Sul, identificada no período de 1969 a 2006, com o “agravante de que vários estudos de caso de CEFFAs localizadas nessa região foram desenvolvidos em IES do

Sudeste” (p. 231), o que poderia indicar o desinteresse dos Programas de Pós-Graduação pela questão agrária, tão típica da região Sul. Na pesquisa atual, tal tendência não foi observada, sendo que apenas um trabalho apresentou tal condição, o que sugere o interesse pelos Programas de Pós-Graduação da região pelas demandas advindas dos pesquisadores locais.

Interessante ressaltar, ainda, que metade da produção acadêmica verificada na região Sul possui como objeto de pesquisa as experiências em Alternância desenvolvidas por CFRs. Segundo Borges et al. (2012), esta região abriga quase 60% da quantidade de CFRs do país.

Apesar de ter apresentado um crescimento da produção acadêmica em relação ao trabalho de Teixeira, Bernartt e Trindade (2008), a região Nordeste continua a demonstrar pouco interesse pelo tema da Alternância, em contraste com o grande número de CEFFAs nela existente. O Estudo sobre o funcionamento dos CEFFAs promovido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em 2013 mostrou que esta região concentra o maior número de CEFFAs (33%), seguida das

regiões Sul (27%), Sudeste (21%), Norte (16%) e Centro-Oeste (3%).

A região Centro-Oeste apresentou uma diminuição da produção acadêmica sobre Alternância em relação ao trabalho de Teixeira, Bernartt e Trindade (2008). Entretanto, observa-se também nesta região o aumento do número de instituições que pesquisam o tema. Além da UFG e UnB, surgem no atual cenário a UFMT, a UFT, a UFGD e a UNEMAT, com 1 dissertação cada.

Apesar de apresentar o menor número de trabalhos, a região Norte obteve um crescimento significativo no que se refere à produção acadêmica sobre a Alternância. Em relação aos resultados encontrados por Teixeira, Bernartt e Trindade (2008), a região dobrou o número de trabalhos e quadruplicou a quantidade de instituições interessadas no tema, com destaque para a UFPA e UNIFAP, com 2 dissertações cada.

Distribuição da produção acadêmica em Linhas Temáticas

O conjunto dos dados relativos à distribuição da produção acadêmica em linhas temáticas apresenta-se disposto na Tabela 4. Cabe ressaltar que 5 trabalhos não puderam ser inseridos no mapeamento temático devido à

impossibilidade de acesso aos respectivos resumos ou documentos completos, dificultando a identificação dos objetos de pesquisa^v. Portanto, dos

73 trabalhos encontrados e selecionados, apenas 68 farão parte do mapeamento temático e das análises.

Tabela 4. Distribuição da produção acadêmica por linha temática.

Linhas Temáticas	Quantidade	%
Pedagogia da Alternância e Educação no Campo	24	35
Pedagogia da Alternância e desenvolvimento	21	31
Outras linhas temáticas	15	22
Processo de implantação de CEFFAs no Brasil	5	7
Relações entre CEFFAs e famílias	3	4
Total	68	100

Os dados mostram que a temática mais investigada pelos pesquisadores no período de 2007 a 2013 corresponde aos resultados encontrados por Teixeira, Bernartt e Trindade (2008), ou seja, a que relaciona a Pedagogia da Alternância aos processos de Educação do Campo e também às questões ligadas ao desenvolvimento local, regional e social.

Um dado significativo é o expressivo número de pesquisas desenvolvidas em Institutos Federais, instituições que não possuem tradição no ensino por Alternância, com ênfase na sua articulação com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esses trabalhos se encontram na linha “Outras linhas temáticas”, representando a

terceira temática de maior interesse dos pesquisadores.

A maioria dos trabalhos utilizou abordagens metodológicas de caráter qualitativo, no âmbito das Ciências Sociais. Embora tenham sido encontrados trabalhos de cunho teórico, o estudo de caso empírico foi o procedimento metodológico mais empregado, sublinhando-se as investigações em escola ou em programas, tendo como instrumentos mais utilizados para a coleta de dados a observação participante, a aplicação de questionários e entrevistas semi-estruturadas aos sujeitos (estudantes, professores e, em alguns casos, família). As análises de conteúdo e de discurso foram as técnicas mais utilizadas para a interpretação dos dados das pesquisas.

Linha temática: Pedagogia da Alternância e Educação no Campo

Nessa linha foram agrupados os trabalhos que buscam compreender a dinâmica da formação e do processo de ensino-aprendizagem em Alternância que se dá na Educação do Campo, principalmente nos CEFFAs e também da formação de professores. Destaca-se que esta temática apresenta-se como mais pesquisada na região Sudeste, possuindo também, o maior número de teses.

Fanck (2007), Trindade (2010) e Melo (2013) discutem a relação estabelecida entre o trabalho e a educação no ensino por Alternância. Os dois primeiros autores desenvolveram pesquisas em CFRs do Estado do Paraná, buscando compreender o processo educativo a partir troca de saberes e das relações com o trabalho. Melo (2013) buscou analisar as potencialidades educativas do instrumento Plano de Estudo na formação dos jovens do campo, discutindo sobre suas limitações e possibilidades no que se refere à valorização do trabalho como princípio educativo no contexto de uma EFA.

Gonçalves (2012) e Lins (2013) investigaram a concepção de Ensino Médio integrado à Educação

Profissional em EFAs dos estados de Minas Gerais e da Bahia, respectivamente, concordando que a dinâmica organizacional da Alternância e seus instrumentos pedagógicos atuam como elementos facilitadores na integração curricular. Destacam, entretanto, alguns elementos que interferem nesse processo, dentre eles a convivência com uma concepção de educação profissionalizante pautada na racionalidade instrumental (Lins, 2013).

Valadão (2011) e Silva (2011) utilizam dos registros feitos nos Cadernos de Realidade ou de Alternância construídos pelos estudantes. Silva (2011) propõe uma análise tanto dos aspectos que constituem esse instrumento, quanto do processo de retextualização dos textos nele contidos, discutindo as concepções metodológicas do ensino por Alternância e destacando a importância do Caderno de Realidade na valorização dos saberes da família e na interação destes com os saberes sistematizados pela escola. O autor constata a existência de limitações e inadequações do ponto de vista da ortografia, de informações reduzidas e retextualização pouco elaborada, o que pode estar relacionado à

ausência de engajamento dos monitores durante a prática de escolarização dos CEFFAs, na carência de formação dos monitores para atuarem nos CEFFAs, especificamente quanto aos instrumentos metodológicos, e na falta de envolvimento ou conhecimento do projeto de pedagogia da Alternância. (Silva, 2011, p. 139-140).

A dinâmica curricular também foi objeto do estudo de Franco (2007), Dalia (2011), Andreatta (2013) e Klein (2013). Dalia (2011) analisou como o ensino de Língua Portuguesa se efetiva na proposta formativa de Ensino Integrado em Alternância a partir do Plano de Estudo. Sobre as finalidades desse instrumento, a autora chama atenção para sua não valorização no âmbito das escolas, apesar da participação massiva em seu processo de construção:

Outra situação preocupante é esse reconhecido currículo (conteúdos) ser o elemento mais importante para o planejamento das aulas e não outros tão considerados na Alternância, como o contexto do educando e os temas geradores, embora, ainda, ocorra a interdisciplinaridade. (Dalia, 2011, p. 95).

Destaque se faz para o significativo conjunto de pesquisas que se preocupam em investigar os processos de formação de educadores e educadoras do campo e também a

concepção de Alternância que vem sendo adotada tanto no âmbito dos cursos superiores ligados aos programas PRONERA e Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) (Correia, 2011; Correa, 2012; Santos, 2012; Lorenzo & Menezes, 2013), quanto no curso de Pedagogia da Terra (Verderio, 2011). Os autores destacam a importante contribuição dos cursos superiores em Alternância para a formação de educadores do campo, pois, expressam positividade em um contexto de exclusão dos povos do campo e negação de direitos. Por outro lado, ressaltam que a Alternância enfrenta dificuldades de execução num contexto universitário e que sua implementação “sofre desvios na sua essência, sendo normatizada, uniformizada, enfraquecendo a sua tônica criativa e animadora no imperceptível movimento da rigidez institucional (Correia, 2011, p. 84).

As experiências de formação inicial dos monitores das EFAs também se configuram como objeto de estudo, tendo as pesquisas se preocupado em compreender sua influência na prática pedagógica da Educação do Campo (Araujo, 2013 & Mello, 2013). Alguns trabalhos investigaram a dinâmica das

práticas pedagógicas na formação em Alternância e os sentidos das mesmas para os monitores dos CEFFAs (Palitot, 2007; Estevam, 2009; Vergutz, 2013; Rodrigues, 2008).

Os aspectos teóricos da Pedagogia da Alternância foram investigados por Nawroski (2010), que busca identificar alguns elementos que a aproximam da Escola Nova no que confere às práticas pedagógicas.

Linha temática: Pedagogia da Alternância e desenvolvimento

Do conjunto de 21 trabalhos desta linha, destaca-se que quatorze estão vinculados a Programas de Pós-Graduação localizados na região Sul, sinalizando a existência de uma forte relação da Alternância com o desenvolvimento regional.

De maneira geral, os trabalhos desta linha temática perpassam pela relação entre a Pedagogia da Alternância e o desenvolvimento do meio, seja local, rural ou social, problematizando as questões da autonomia do trabalhador rural, da permanência no campo e da exclusão social de jovens rurais (Estevam, 2010; Pacheco, 2010; Jesus, 2011; Puntel, 2011; Lima, 2013 & Plein, 2013). Embora reconheçam as limitações

postas ao ensino por Alternância, os autores concordam que suas especificidades metodológicas e seus princípios contribuem para o desenvolvimento do ser humano e do meio.

Os pesquisadores desta linha investigam também as contribuições da Alternância à sustentabilidade de modelos agrícolas, a partir da compreensão de seu papel no fortalecimento da agricultura familiar e à melhoria da qualidade de vida das populações do campo (Portilho, 2008; Fermiano, 2011; Santos, 2011; Sousa, 2011; Costa, 2012; Schneider, 2012; Alves, 2013; Ferreira, 2013; Melo, 2013 & Santos, 2013).

Borges (2012), Fritz (2012) e Martins (2013) buscam compreender a juventude, especialmente a rural, no sentido de perceber, respectivamente, as contribuições da Alternância nos processos de desenvolvimento do protagonismo dos jovens rurais, da sucessão familiar nas propriedades rurais e de sua relação com as possibilidades de permanência dos jovens no campo.

Preocupados com um tipo de educação baseada na ideia de desenvolvimento e de distanciamento da cultura dos sujeitos, Batistela (2011)

e Palaro (2012) buscam compreender a determinação do pensamento desenvolvimentista na educação brasileira, especialmente naquela que se dá nos espaços rurais. Os autores argumentam que a Pedagogia da Alternância, no âmbito das políticas educacionais, apresenta contraposições aos postulados que regem a tendência desenvolvimentista, na medida em que esta pressupõe o domínio da natureza pelo indivíduo, “servindo-se dela como recurso tanto à estruturação do pensamento moderno, quanto ao favorecimento, ao crescimento e ao desenvolvimento econômico capitalista (Batistela, 2011, p. 89). Algumas possibilidades do ensino por Alternância são reconhecidas pelos autores, principalmente no que se refere à emancipação dos sujeitos e ao desenvolvimento da agroecologia, condicionada à vinculação e contextualização com as perspectivas econômicas locais (Palaro, 2012, p. 129).

Linha temática: Outras linhas temáticas

Neste grupo foram reunidos os trabalhos que se diferem por apresentarem alguma especificidade que demanda maior detalhamento. É o caso

das pesquisas sobre a Pedagogia da Alternância desenvolvida em Institutos Federais de Educação Tecnológica, instituições que não possuem, tradicionalmente, vínculos diretos com os processos educativos da Educação do Campo, mas, que têm adotado a Pedagogia da Alternância no desenvolvimento de seus cursos (Silva, 2008; Carvalho, 2009; Marconato, 2009; Carneiro, 2010; Oliveira, 2010; Lima, 2011; Silva, 2012; Lobo, 2012; Passos, 2011; Santos, 2013 & Gomes, 2013). É importante destacar que, com exceção dos dois últimos autores, todos os demais desenvolveram suas pesquisas pelo Programa de Mestrado em Educação Agrícola da UFRRJ.

O Instituto Federal de Roraima (IFRR) despertou o interesse de vários pesquisadores (Silva, 2008; Carneiro, 2010; Lima, 2011 & Silva, 2012). Os três primeiros autores desenvolveram suas pesquisas no *Campus* Novo Paraíso, pioneiro na Rede Federal no que se refere a adoção da Pedagogia da Alternância. O *campus* foi inaugurado em 2007, mas, iniciou suas atividades letivas efetivamente a partir do trabalho de Silva (2008), que propôs a Pedagogia da Alternância como procedimento metodológico e organizacional a ser adotado na instituição, com a missão de

ofertar educação profissional para os povos do campo. Carneiro (2010) e Lima (2011) buscaram conhecer o processo de implantação desta proposta a partir das perspectivas de futuro profissional dos discentes e da análise das propostas pedagógicas dos cursos ofertados. Silva (2012) buscou apresentar possíveis alternativas curriculares e metodológicas de ensino a serem implantadas nos cursos oferecidos pelo *Campus* Amajari no atendimento das demandas educacionais apresentadas por comunidades indígenas da região. A autora investigou as concepções do *campus* em relação à Educação Indígena, apresentando como possibilidades metodológicas a Educação a Distância, a Alternância, a Itinerância e também a integração entre elas, “destacando a possibilidade de atendimento com a alternância de forma invertida, isto é, o deslocamento de professores ao invés do deslocamento dos alunos”. (p. 3).

Gomes (2013) investigou o impacto da formação técnica profissional do Instituto Federal do Maranhão (IFMA) *Campus* São Luís – Maracanã na vida dos jovens rurais egressos das EFAs e CEFFAs da região, reconhecendo a dinâmica do espaço social produzido pela Pedagogia da

Alternância e relacionando-a com a trajetória histórica da Instituição.

Os demais trabalhos desenvolvidos em Institutos Federais têm em comum a investigação das práticas relacionadas à Pedagogia da Alternância na Educação de Jovens e Adultos (EJA), mediante o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)^{vi} (Marconato, 2009; Lobo, 2012; Passos, 2012 & Santos, 2013) e o PRONERA (Carvalho, 2009 & Oliveira, 2010). De modo geral, os autores destacam a adoção da Alternância nos cursos ligados à EJA como alternativa para superar as dificuldades encontradas pelo estudante trabalhador rural, reafirmando a Alternância como um modelo pedagógico adequado a ser adotado pelas instituições federais em contribuição ao alcance do direito à educação de jovens e adultos no campo. Entretanto, as pesquisas também revelam a diversidade dos sujeitos da EJA existente no campo: trabalhadores rurais, quilombolas, povos indígenas, entre outras, o que requer um cuidado maior na construção e desenvolvimento das propostas e na escuta desses sujeitos.

Também fazem parte deste grupo os trabalhos que investigaram a articulação entre a EJA e a Alternância em outros contextos educativos (Moura, 2011; Assunção, 2012). Baseada em uma discussão sobre as políticas governamentais das últimas décadas direcionados à educação no meio rural, Moura (2011) analisa as representações sociais de professores do programa Projovem Campo - Saberes da Terra, do Estado de Minas Gerais, sobre a Pedagogia da Alternância, que a consideram uma proposta de educação inovadora, que contribui com a aproximação entre a realidade e vivências dos jovens e adultos agricultores e o universo escolar. Assunção (2012) discute o sistema didático nos CEFFAs com enfoque no ensino de Matemática na modalidade EJA, em nível fundamental, buscando verificar em que medida sua organização didática se difere de uma escola rural tradicional.

Concluindo esta linha temática, estão os trabalhos de Souza (2012) e Sobreira (2013) que investigam, respectivamente, os saberes docentes e os modelos de Alternância adotados no curso de Educação Física de uma universidade pública do interior do Estado de São Paulo e as dinâmicas de

construção da práxis que se encontram subjacentes na Pedagogia da Alternância, através do mapeamento e análise de pesquisas realizadas.

Linha temática: Processo de implantação de CEFFAs no Brasil

Os trabalhos inseridos nesta linha investigam a concepção, a estruturação e os processos de implantação de CEFFAs e seus percursos sócio históricos. Nessa perspectiva, as dissertações de Alves (2011) e Ferreira (2011) buscaram conhecer a evolução histórica da Pedagogia da Alternância no Brasil a partir, respectivamente, do estudo do processo de implantação do Colégio Estadual Agrícola (CEA) Rei Alberto I de Nova Friburgo, Estado do Rio de Janeiro e da EFA de Orizona, no Estado de Goiás.

Nesta linha também se inserem os trabalhos que se objetivam a investigar a contribuição da Pedagogia da Alternância no processo de construção e manutenção da identidade social do campo e da transformação da realidade do estudante, a partir das instituições que a desenvolvem (Alves, 2011 & Ferreira, 2011).

A investigação de Jordão (2012) refere-se, especificamente, às influências freirianas nas práticas

educativas da formação por Alternância na Escola Estadual Rural Taylor-Egídio (ERTE) de Jaguaquara, município do Estado da Bahia. Segundo a autora “é possível e viável unir e trabalhar os princípios filosóficos e pedagógicos freirianos na Alternância”, pois ambos partem da realidade do estudante, valorizando seus saberes e experiências, favorecendo a incorporação de conceitos ligados à cidadania e à transformação.

Os trabalhos de Moreira (2009) e Menezes (2013) foram desenvolvidos pela UFES e possuem como *locus* empírico os CEFFAs localizados na região norte do Estado do Espírito Santo. A tese de Moreira (2009) investigou a relação entre os aspectos políticos e religiosos existentes nos processos de implantação e expansão do ensino por Alternância dessas instituições. O autor discute essa relação como estratégia administrativa, historicamente adotada pelo MEPES, numa complexa relação de forças que restringiu o exercício da democracia participativa. A dissertação de Menezes (2013) analisa a contribuição de duas escolas localizadas no município de Jaguaré na expansão da Pedagogia da Alternância nos demais municípios da região. Segundo a autora, entre os

principais achados do estudo, destaca-se o fato de que essas escolas contribuíram “com a ruptura em relação ao “modelo” das Escolas Famílias Agrícolas e a pedagogia do campo tradicional, sobretudo superando alguns paradigmas, como: a existência da grande propriedade e o internato”. (p. 135).

Linha temática: Relações entre CEFFAs e famílias

Os trabalhos agrupados nesta linha dão centralidade à compreensão da dinâmica entre as famílias e os CEFFAs e de que maneira essa interação pode se constituir “como elemento fundamental do processo educativo em Alternância”. (Teixeira, Bernartt & Trindade 2008, p. 235). Compõe este grupo as dissertações de Amaral (2013) e Santos (2013), e também a tese de Caliarí (2013).

Amaral (2013) discute o papel e participação da família na Associação mantenedora da EFA de Uirapuru e na própria escola. A autora trabalha a categoria “participação e envolvimento familiar” como “pré-condição para se efetivar a alternância nos CEFFAs, abrangendo a Associação de Pais e Alunos da escola enquanto entidade responsável pela gestão coletiva”. (p.

130). Os dados da pesquisa mostram que, apesar dos documentos da Instituição assegurarem a participação ativa das famílias, foi possível perceber algumas contradições, dentre elas, a participação passiva dos pais no processo de gestão da escola que se dá, segundo a autora, pela falta de maior clareza sobre o papel da Associação e sobre as formas de participação, destacando como desafio a busca de estratégias que contribuam na superação das dificuldades de mobilização coletiva impostas pela sociedade capitalista.

Santos (2013) e Caliarí (2013) trazem como objeto central de estudo a presença das famílias e sua relação com as escolas do campo e com a Pedagogia da Alternância. A primeira autora faz uma análise comparativa do processo de relação entre as famílias e o processo ensino-aprendizagem de seus filhos em duas CFRs do Estado do Paraná, ressaltando que participação da família, no ensino por Alternância, relaciona-se de maneira intrínseca com compartilhamento de saberes entre pais e filhos dentro do contexto social no qual estão inseridos. Os resultados encontrados por Santos (2013) indicam que as famílias, em sua maioria residentes de assentamentos rurais da região, necessitam de maiores

incentivos para exercerem seu direito à participação nas CFRs. Nesse contexto, um dos desafios que se apresenta é a valorização dos saberes locais, visto que os dados revelam a dificuldade que as famílias encontram em “colaborar com o processo de ensino-aprendizagem dos filhos, pois os conhecimentos que possuem relacionados à prática voltada ao trabalho acabam não sendo considerados como conhecimento que favorece o aprendizado escolar. (p. 76).

Em contrapartida, Caliarí (2013), que buscou compreender os processos de participação das famílias nas práticas educacionais e na dinâmica da formação por Alternância, desenvolvidos pela EFA de Olivânia (ES), resalta que “... é nas interações entre os conhecimentos já elaborados na família e na comunidade camponesa com os espaços de formação em Alternância que se corporifica a possibilidade de uma prática educacional dialógica e problematizadora.”. (p. 149).

Considerações finais

De modo geral, os trabalhos analisados neste artigo apresentam dados que endossam a necessidade de propostas alternativas de processos educativos em cujo centro estejam os interesses dos trabalhadores rurais ou

daqueles que residem no campo, considerando, principalmente, que a proposta de atuação e de formação incorporada à Pedagogia da Alternância busca a legitimação do conhecimento e da cultura dos sujeitos do campo, partindo de uma perspectiva crítica da realidade e visando uma sobrevivência mais igualitária e sustentável.

Os resultados também evidenciam a compreensão de que a Alternância tem assumido ressignificações em função dos novos contextos nos quais ela vem sendo adotada e também dos sujeitos para qual se destina, sinalizando para um possível redirecionamento das investigações, especialmente, em relação aos seguintes tópicos: 1) A formação de educadores e educadoras do campo no âmbito dos cursos superiores de graduação traz à tona a necessidade de problematizar as atividades desenvolvidas nos tempos de formação e também a organização curricular dos cursos, partindo do urgente reconhecimento da diversidade de sujeitos existente no campo e de seus saberes, da efetiva participação dos movimentos sociais e da importância de ações de formação continuada dos educadores do campo; 2) A crescente adoção da Alternância pelas instituições da Rede Federal revela que estas

instituições têm buscando uma maneira diferente de enfrentar as dificuldades que estão postas, principalmente as que se referem à diversidade e subjetividades dos sujeitos do campo e às práticas pedagógicas mais adequadas para atendê-los. Cabe ressaltar, nesse contexto, o necessário desenvolvimento de um processo de reflexão sobre a (re)significação do ensino agrícola e das práticas pedagógicas desenvolvidos por essas escolas, com a redefinição de suas diretrizes e políticas que passem a ter como princípios a valorização do campo como espaço de vida e não apenas de produção; e 3) A articulação que se dá entre a Pedagogia da Alternância e a EJA amplia a reflexão sobre as políticas de EJA no Brasil e as possibilidades da Alternância em sua consolidação. A EJA e a Educação no Campo possuem interfaces históricas no que se refere à negação de direitos, especialmente do direito à educação. Assim, a EJA no campo precisa ser assumida e assumir-se como um direito do sujeito enquanto ser humano que vive no e do campo, devendo se fundamentar em suas práticas sociais e culturais, no conhecimento que já construíram, em seu modo de vida e de produção da existência, em sua relação com as pessoas e com o ambiente.

Referências

- Alves, C. V. O. (2011). *Pedagogia da Alternância: Projeto de formação profissional na perspectiva dos processos identitários do campo*. (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
- Alves, L. A. (2013). *A Pedagogia da Alternância na formação de jovens do sudeste do Paraná*. (Dissertação de Mestrado). FAE Centro Universitário, Paraná.
- Araújo, C. A. (2006). Bibliometria: Evolução histórica e questões atuais. *Em Questão*, (12), 11-32.
- Araujo, S. R. M. (2013). *Formação de educadores do campo: um estudo sobre a experiência de formação inicial para os monitores das Escolas Famílias Agrícolas do estado da Bahia*. (Tese de Doutorado), Universidade do Estado da Bahia.
- Amaral, A. P. (2013). *A pedagogia da alternância como práxis educativa na escola família agrícola de Uirapuru-GO: limites e potencialidades*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado de Mato Grosso.
- Andreatta, C. (2013) *Etnomatemática e Educação do Campo: o caso da Escola Municipal Comunitária Rural: Padre Fulgêncio do Menino Jesus, município de Colatina, estado do Espírito Santo*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.
- Assunção, C. A. G. (2012). *Ecologia de um saber matemático em um Centro Familiar de Formação por Alternância (CEFFA): o método de Redução à Unidade nas Praxeologias da Escola CEPE*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Pará.
- Barros, G. S. (2013). *A Educação profissional em regime de alternância na Comunidade Indígena do Guariba, Roraima*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
- Batistela, A. C. (2011). *Pedagogia da Alternância: uma contraposição a Teoria da Modernização*. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- Borges, G. S. (2012). *A formação do protagonismo do jovem rural a partir da Pedagogia da Alternância em Casas Familiares Rurais*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
- Borges, I. S. et al. (2012). A Pedagogia da Alternância praticada pelos CEFFAs. In Antunes-Rocha, M. et al. (Orgs). *Territórios Educativos na Educação do Campo: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais* (pp. 37-56). Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora.
- Bressiani, C. M. W. (2012). *Centro de Formação por Alternância e a Sustentabilidade da Agricultura Familiar*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
- Caliari, R. O. (2013). *A presença da família camponesa na Escola Família Agrícola: o caso de Olivânia*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo.
- Carneiro, A. A. (2010). *O IFRR/Campus Novo Paraíso: da educação agrícola para a educação do campo, uma proposta em construção*. (Dissertação de Mestrado).

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Carvalho, A. R. (2009). *A Pedagogia da Alternância no ensino técnico agrícola: a experiência do PRONERA na Escola Agrotécnica Federal de Castanhal – Estado do Pará*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Correa, M. V. G. (2012). *Memória da prática discente: um estudo em sala de aula do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais.

Correia, D. M. N. (2011). *Educação do Campo e Alternância no curso de Licenciatura em Pedagogia/PRONERA/UFPB: encontro de teorias e práticas de educação popular*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Paraíba.

Costa, J. P. R. (2012). *Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul EFASC: uma contribuição ao desenvolvimento da Região do Vale do Rio Pardo a partir da Pedagogia da Alternância*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Santa Cruz do Sul.

Dalia, J. de M. T. (2011). *Formação integral na educação do campo: o ensino de Língua Portuguesa no currículo integrado da Pedagogia da Alternância*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Estevam, D. O. (2009). *Os significados sociais e políticos da formação por alternância: um estudo de caso em duas experiências no estado de Santa Catarina*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina.

Estevam, D. de O. (2010). *Avaliação dos resultados da formação por Alternância: um estudo do caso dos egressos da Casa Familiar Rural de Armazém – SC*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina.

Estudo sobre o funcionamento dos Centros Familiares de Formação por Alternância no Brasil – CEFFAs. (2013, junho). Recuperado de: https://docs.google.com/file/d/0B07bZlN7afpJdkRuOTdpMzE5Tjg/edit?usp=drive_web.

Fanck, C. (2007). *Entre a enxada e o lápis: a prática educativa da Casa Familiar Rural de Francisco Beltrão/Paraná*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Fermiano, M. A. (2011). *Estudo de usuários da informação ambiental como subsídio para a transferência da informação em prol do desenvolvimento sustentável da APA do Pratigi*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Bahia.

Ferrari, G. M. (2015). *Pedagogia da Alternância: um olhar para o PROEJA*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal Fluminense.

Ferreira, A. P. M. (2011). *Escola Família Agrícola de Orizona (GO): uma proposta de educação camponesa?* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Goiás.

Ferreira, A. M. A. (2013). *A Pedagogia da Alternância na Escola Família Agroextrativista do maracá e suas contribuições para o desenvolvimento local*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Amapá.

Franco, E. M. (2007). *Educação Ambiental no contexto da Pedagogia da*

Alternância: um olhar sobre a Escola Família Agrícola Rei Alberto I – Nova Friburgo-RJ. (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica de Minas Gerais.

Fritz, N. L. (2012). *Juventude Rural e Sucessão Familiar: o desafio da Pedagogia da Alternância nas Casas Familiares Rurais.* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Maringá.

Gimonet, J. C. (1999). Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as casas familiares rurais de educação e de orientação. In *Anais do Seminário Nacional da Pedagogia da Alternância: Alternância e desenvolvimento* (pp.39-48). Salvador, Bahia.

Gomes, V. A. R. (2013). *Pedagogia da Alternância e o IFMA São Luis – Campus Maracanã: o proposto e o vivido pelos alunos egressos.* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Maranhão.

Gonçalves, M. A. (2012). *O Currículo em ação: ensino médio integrado ao curso profissionalizante na Escola Família Agrícola (EFA) de Jacaré, Itinga, MG.* (Dissertação de Mestrado). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

Jesus, J. G. (2007). *Saberes e formação de professores na pedagogia da alternância.* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo.

Jesus, M. M. H. (2011). *A família no Programa Residência Agrária: a visão dos atores na Universidade Federal do Ceará.* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Viçosa.

Jordão, R. de A. (2012). *A Escola Estadual Rural Taulor-Egidio (ERTE):*

paradigma freiriano na Alternância. (Dissertação de Mestrado). Universidade Nove de Julho.

Klein, S. F. (2013). *Educação do Campo: um estudo sobre cultura e currículo na Escola Municipal de Ensino Fundamental Crubixá – Alfredo Chaves, Espírito Santo.* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo.

Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. (2008, 30 de dezembro). *Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.* Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm

Lima, A. C. B. (2011). *A escola e a vida: uma análise da relação entre os saberes populares e escolares no curso Técnico em Agricultura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – Campus Novo Paraíso.* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Lima, H. R. de. (2013). *A Pedagogia da Alternância nas Casas Familiares Rurais do Paraná: uma possibilidade de integração entre ensino médio e educação profissional.* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Paraná.

Lins, G. O. C. (2013). *Vento da meia-noite, lições ao amanhecer: a formação da juventude camponesa na REFAISA – BA.* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Feira de Santana.

Lobo, E. M. M. (2012). *Contribuições da Educação a Distância à Pedagogia da Alternância.* (Dissertação de

Mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Lorenzo, I. D. N. Di. (2013). *Construção do conhecimento e reafirmação do território: a contribuição da Turma Margarida Alves do Curso de Ciências Agrárias, Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Paraíba.

Marconatto, L. J. (2009). *A Evasão Escolar no Curso de Técnico Agrícola na modalidade de EJA da EAF Rio do Sul - SC*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Martins, M. R. (2013). *Projetos de vida de jovens rurais: o caso do roteiro agroturístico "Acolhida da Colônia" em Santa Rosa de Lima – SC*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Melo, E. F. (2013). *Limites e possibilidades do plano de estudo na articulação trabalho-educação na Escola Família Agrícola Paulo Freire*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Viçosa.

Melo, J. F. (2013). *Alternância como Pedagogia na Escola Família Agrícola de Ladeirinhas – SE: possibilidades de construção de práticas sustentáveis*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Sergipe.

Mello, M. C. (2013). *A formação do professor e a Pedagogia da Alternância: contribuições para a Educação do Campo*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Menezes, R. R. (2013). *As escolas comunitárias rurais no município de*

Jaguaré: um estudo sobre a expansão da Pedagogia da Alternância no estado do Espírito Santo. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo.

Menezes, M. C. de. (2013). *Políticas educacionais do campo: Pronera e Procampo no Maranhão*. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Moreira, F. (2009). *O religioso e o político na implantação e permanência da pedagogia da alternância: uma análise histórica dessas relações nas EFAS do norte do Espírito Santo*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo.

Moura, R. C. A. (2011). *Pedagogia da Alternância: limites e possibilidades do PROJOVEM CAMPO em Minas Gerais*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Viçosa.

Nawroski, A. (2010). *Aproximações entre a Escola Nova e a pedagogia da alternância*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina.

Nosella, P. (2012). *Educação no campo: origens da pedagogia da Alternância no Brasil*. Vitória, ES: EDUFES.

Oliveira, E. C. G. (2010). *Pedagogia da Alternância em educação profissional: análise da experiência da Escola Agrotécnica Federal de São Luis –MA no assentamento Diamante Negro Jutáí-MA*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Oliveira, M. M. (2008, 12 de março). MEPES: 40 anos em Educação do Campo. [Web. Log. Post]. Recuperado de

<http://www.agrolink.com.br/colunistas/ColunaDetalhe.aspx?CodColuna=3046>

Oliveira, M. M., Stephan, G., & Valle, M. (Orgs). (2009). *Vozes e visões do campo: II Intercâmbio da Juventude Rural Brasileira*. São Paulo, SP: Petrópolis.

Oliveira, V. S. (2012). *Ensino de Ciências na Escola do Campo em Alternância: o caso de uma escola do município de Terra Nova do Norte em Mato Grosso*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso.

Pacheco, L. M. D. (2010). *Práticas educativas escolares de enfrentamento e superação social no meio rural: a Pedagogia da Alternância e a Casa Familiar Rural em Frederico Westphalen*. (Tese de Doutorado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Palaro, R. (2012). *Análise sobre a formação para o trabalho na Pedagogia da Alternância na Casa Familiar rural de Manfrinópolis - PR: possibilidades e limites*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Palitot, M. F. S. (2007). *Pedagogia da Alternância: estudo exploratório da Escola Rural de Massaroca (ERUM)*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Viçosa.

Passos, M. G. S. (2011). *Pedagogia da Alternância: caminho possível para a formação e valorização e dos sujeitos sociais do campo e nos cursos do IFAM/Campus Manaus*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Plein, I. T. T. (2013). *Não é escola, é casa!? A Pedagogia da Alternância nas Casas Familiares Rurais do Sudoeste*

do Paraná. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Portilho, E. S. (2008). *Pedagogia da Alternância: Educação e natureza em casas familiares rurais da região Tocantina – PA*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Puntel, J. A. (2011). *Situação e perspectivas para o desenvolvimento dos jovens rurais: um estudo a partir dos jovens formados no Programa de Empreendedorismo do Jovem Rural no Centro de Desenvolvimento do Jovem rural do Rio Pardo – RS*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Santa Cruz do Sul.

Ribeiro, M. (2008). *Pedagogia da Alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa*. *Educação e Pesquisa*, 34(1), 27-45.

Rodrigues, J. A. (2008). *Práticas discursivas de reprodução e diferenciação na pedagogia da alternância*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo.

Santos, I. L. (2011). *Território de saberes: uma leitura do projeto APPJ EFA – CONVIVER*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Bahia.

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

Santos, C. C. (2013). *A Relação família e escola na Pedagogia da Alternância: um estudo nas casas familiares rurais de Candói e Rio Bonito do Iguçu*. (Dissertação de Mestrado).

Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Santos, M. T. (2013). *A Pedagogia da Alternância na integração de saberes no PROEJA Quilombola no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) – Campus Castanhal*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Pará.

Santos, S. P. (2013). *Educação empreendedora e Pedagogia da Alternância na perspectiva do desenvolvimento local sustentável: a experiência de jovens da Casa Familiar rural (CFR)*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

Schneider, S. (2012). *Educação do Campo e Sustentabilidade: o caso da Escola Família Agrícola em Santa Cruz do Sul*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Santa Cruz do Sul.

Silva, E. P. S. (2008). *Pedagogia da Alternância: uma proposta metodológica para a UNED de Novo Paraíso*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Silva, C. (2011). *Pedagogia da Alternância: um estudo do gênero Caderno da Realidade com foco na retextualização*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Tocantins, Tocantins.

Silva, D. S. A. M. (2012). *Estudos metodológicos para atendimento da comunidade indígena do Araçá, com Educação Profissional pelo Campus Amajari*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Sobreira, M. F. C. (2013). *Práxis e construção do conhecimento nos*

estudos sobre a Pedagogia da Alternância. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Viçosa.

Sobreira, M. F. C., & Silva, L. H. (2012). Pedagogia da alternância, construção do conhecimento & práxis: diálogos e aproximações teóricas entre Vásques e Freire. In Silva, L. H. ; Musial, G. B. da S.; Macedo, M. do S. A. N. (orgs), *Educação do Campo: Práticas em Educação de Jovens e Adultos, Formação de Professores e Alternâncias Educativas* (pp. 217-248). Barbacena, MG: EduEMG.

Sousa, F. B. B. (2011). *As contribuições da Escola Família Agroextrativista do Carvão para o desenvolvimento rural sustentável na Região Amazônica – AP*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Amapá.

Souza, J. B. A. de. (2010). *O papel das Escolas Família Agrícola (EJA) no desenvolvimento de alternativas agrícolas em Mato Grosso do Sul: o caso da Escola Família Agrícola de Itaquiraí (EFAITAQ.)* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Grande Dourados.

Souza, E. V. B. (2012). *Formação inicial do professor de Educação Física: um estudo sobre os modelos de Alternância e os saberes docentes*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Spósito, M. P. (Coord). (2009). *O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. 2 v. Recuperado de: <http://www.uff.br/observatoriojovem>.

Teixeira, E. S., Bernartt, M. de L., & Trindade, G. A. (2008). Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educação e Pesquisa*, 34(2), 227-242.

Trindade, G. A. (2010). *O Trabalho e a Pedagogia da Alternância na Casa Familiar Rural de Pato Branco/PR*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina.

Valadão, A. D. (2011). *A Pedagogia da Alternância sob as perspectivas dos estudantes da EFA-Itapirema de Ji-Paraná*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Rondônia.

Verderio, A. (2011). *A Materialidade da Educação do Campo e sua incidência nos processos formativos que a sustentam: uma análise acerca do curso de Pedagogia da Terra na UNIOESTE*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Vergutz, C. L. B. (2013). *Aprendizagens na Pedagogia da Alternância da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Santa Cruz do Sul.

Tocantins. (2012). Secretaria de Estado de Educação, Juventude e Esportes. *Programa Circuito Campeão*. Recuperado em 09 de novembro, 2016, de <http://www.planalto.gov.br>.

_____. (2015). Secretaria de Estado de Educação, Juventude e Esportes. *Censo Escolar da Educação Básica*. Palmas.

Nobre, M. (2004). *A Teoria Crítica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Tapscott, D., & Williams, A. D. (2006).

Wikinomics. New York: Portfolio.

Vasconcelos, M. L. M. C., & Brito, R. H. P. (2006). *Conceitos de educação em Paulo Freire*. Petrópolis: Vozes.

Venâncio, R. D. O. (2007). *Difusão Metropolitana e Divulgação Científica*. São Paulo: Plêiade.

Venâncio, R. D. O. (2010). *Massificação e Jornalismo*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo.

Venâncio, R. D. O. (2013). *Jogo Lógico e a Gramática do Rádio*. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo.

Wright Mills, C. (1981). *A Elite do Poder*. Rio de Janeiro: Zahar.

ⁱ O MEPES foi criado em 1968, pelo padre italiano Humberto Pietogrande, tendo como objetivo principal a promoção cultural, social e econômica dos sujeitos do campo por meio da melhoria da qualidade de vida no meio rural (Oliveira & Valle, 2009).

ⁱⁱ Importante ferramenta de coleta de informações, realização de análises e avaliações, lançada no início do ano de 2014. Atualmente, é a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG).

ⁱⁱⁱ Dentre os programas governamentais, Sobreira e Silva (2016) destacam o Projovem Campo–Saberes da Terra, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), a Residência Agrária e a Licenciatura da Educação do Campo (PROCAMPO). No caso da Rede Federal, Ferrari (2015) identifica 26 experiências, em 14 estados brasileiros, envolvendo cursos técnicos e superiores.

^{iv} Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Universidade Tecnológica Federal do Paraná; Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca e de Minas Gerais; Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais; e Colégio Pedro II (Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008).

^v Jesus (2007), Souza (2010), Bressiani (2012), Oliveira (2012) e Barros (2013).

^{vi} Programa do Governo Federal, cujo objetivo se resume no resgate da possibilidade da formação profissional integrada ao Ensino Médio e na obrigatoriedade de oferta pelas instituições pertencentes à Rede Federal, tornando-se responsável pela inserção do público de EJA nas escolas federais.

Recebido em: 03/10/2016
Aprovado em: 19/10/2016
Publicado em 13/12/2016

Como citar este artigo / How to cite this article / Como citar este artículo:

APA:

Ferrari, G. M., & Ferreira, O. S. (2016). Pedagogia da Alternância das produções acadêmicas no Brasil (2007-2013). *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 1(2), 495-523.

ABNT:

FERRARI, G. M.; FERREIRA, O. S. Pedagogia da Alternância das produções acadêmicas no Brasil (2007-2013). **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 1, n. 2, p. 495-523, 2016.

Compreendendo os movimentos sociais do campo e o MST: projeto educativo

Janaína Santana da Costa¹, Edson Caetano²

¹Universidade Federal do Tocantins - UFT, Departamento de Pedagogia, Campus Arraias, Avenida Juraildes de Sena Abreu, s/n, Arraias - TO. Brasil. janaina.costa@uft.edu.br. ²Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT.

RESUMO. O presente artigo é síntese do texto final da dissertação de mestrado resultado da pesquisa realizada na Escola Paulo Freire do Assentamento Antônio Conselheiro situado no município de Barra do Bugres-MT, lócus deste estudo de caso etnográfico. O objetivo desta pesquisa foi compreender e discutir as práticas da educação do e no campo como possibilidade de provocar emancipação de seus sujeitos mediante as práxis educativas por meio do projeto educativo da escola. O enfoque da pesquisa visa fundamentalmente compreender, interpretar e narrar a emancipação como inédito-viável no projeto da educação do campo. Esta pesquisa é de uma abordagem qualitativa de cunho fenomenológico. À luz do pensamento freireano, pude perceber que os assentados, ao orientarem-se pelo entendimento da história assumindo a perspectiva do inédito - viável que se compõe na dialeticidade da Pedagogia no movimento, é que a escola mantém viva o pensamento de Freire nas atividades diárias. Neste aspecto observei que o MST qualifica o pensamento freireano ao contemporaneizar a resistência da luta do oprimido nas muitas marchas que a escola promove. Essa pesquisa enseja contribuição como resistência de luta aos que compartilham por essa temática e aos educadores e educandos da escola Paulo Freire.

Palavras-chave: Educação do Campo, Emancipação, Paulo Freire, MST.

Understanding the social movements countryside and MST: educational project

ABSTRACT. This article is the final text of the summary of the master's degree result of research conducted at the School of Paulo Freire settlement Antonio Conselheiro in the municipality of Barra do Bugres-MT, locus of this study ethnographic case. The aim of this study was to understand and discuss the education and practices in the field as a possibility of causing emancipation of their subjects through educational practice through the school's educational project. The research approach aims to fundamentally understand, interpret and narrate the emancipation as a viable-original in the rural education project. This research is a qualitative approach of phenomenological nature. In the light of Freire's thought, I realized that the settlers to be guided by the understanding of the history assuming the perspective of the novel - which consists viable in the dialectics of Pedagogy in moving the school keeps alive the thought of Freire in daily activities. In this regard I noted that the MST qualifies Freire's thought to contemporary the struggle of the resistance of the oppressed in many gears that the school promotes. This research entails contribution as a resistance struggle to sharing by this theme and the teachers and students of Paulo Freire school.

Keywords: Rural Education, Emancipation, Paulo Freire, MST.

Comprensión de los movimientos sociales y campo MST: proyecto educativo

RESUMEN. Este artículo es el texto final del resumen del resultado de la tesis de maestría de investigación llevada a cabo en la Escuela de asentamiento Paulo Freire Antonio Conselheiro en el municipio de Barra do Bugres-MT, locus de este caso etnográfico estudio. El objetivo de este estudio fue comprender y discutir la educación y las prácticas en el campo como una posibilidad de causar la emancipación de sus temas a través de la práctica educativa a través del proyecto educativo de la escuela. El enfoque de investigación tiene como objetivo comprender fundamentalmente, interpretar y narrar la emancipación como inédito-viable en el ámbito de proyecto de educación. Esta investigación es un enfoque cualitativo de naturaleza fenomenológica. A la luz del pensamiento de Freire, me di cuenta de que los colonos sean guiados por el conocimiento de la historia asumiendo la perspectiva de la novela - que consiste viable en la dialéctica de la pedagogía en el movimiento de la escuela mantiene vivo el pensamiento de Freire en las actividades diarias. A este respecto, señaló que el MST califica el pensamiento de Freire a por forma contemporánea la lucha de la resistencia de los oprimidos en muchos engranajes que promueve la escuela. Esta investigación implica contribución como una lucha de resistencia a compartir por este tema y los profesores y estudiantes de la escuela Paulo Freire.

Palabras clave: Educación Rural, Emancipación, Paulo Freire, MST.

Breve trajetória do Movimento Sem-Terra

A origem mais ampla da Educação Popular (EP) está vinculada aos Movimentos Sociais Populares concretos de resistência do povo na América Latina. Ela nasce e se firma como teorias e práticas educativas alternativas às pedagogias e práticas tradicionais e liberais, vigentes em nosso país, que estavam a serviço da manutenção das estruturas de poder político, exploração da força de trabalho e domínio cultural. Por isso mesmo, nasce e se constitui vinculada ao empoderamento, organização e protagonismo dos trabalhadores do campo e da cidade, visando à transformação social.

A seguir, descortino, de forma resumida, os momentos importantes pelos quais passou a concepção de educação do e no campo como projeto popular no Brasil.

Considero este resgate fundamental para poder apontar alguns acúmulos, compreender as ressignificações da EP hoje e as concepções que orientam a prática educativa dos Movimentos Sociais do Campo, mais especificamente dos que se articulam na via campestre, dentre eles o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

A luta pela terra no Brasil é muito antiga. Mesmo antes desta terra se chamar

Brasil, os índios travaram contra os portugueses a primeira batalha na disputa por esse território, o qual, para os indígenas, era fonte de subsistência.

A política desenvolvida pelos portugueses durante os séculos de sua colonização, assim como as políticas posteriores dos governos republicanos até a dita moderna democracia, condicionaram o surgimento de dois fatores: alta concentração fundiária e imenso contingente de excluídos da terra: os sem-terras. Esses dois aspectos originaram diversos movimentos e conflitos desencadeados pelos pobres do campo no decorrer desses quinhentos anos¹. Todos esses movimentos, porém, foram duramente reprimidos e, deste modo, não desencadearam uma distribuição de terras que viesse a alterar a estrutura fundiária brasileira.

Assim, um problema econômico e social que se delineava há mais de duas centenas de anos e se apresentou explicitamente, há várias décadas, em toda sua complexidade, não foi, em nenhum momento, encarado pelas elites governantes com o objetivo de solucioná-lo. Diz-se, de um problema como esse, que se empurra com a barriga, adiando sua solução, que ele fica fermentando e reaparece adiante com força ainda maior. É o que presenciamos na atualidade, sendo o

MST consequência desse processo, fruto da política econômica e social para o meio rural. Isso ocorre de tal modo que, para muitos, seria inimaginável um movimento de camponeses assumir as proporções que tomou o MST, considerado por muitos estudiosos o maior movimento de enfrentamento ao capital do Brasil, quando não da América Latina.

As estimativas realizadas nas últimas décadas dão conta de que o Brasil possui mais de 4,5 milhões de famílias sem-terra, número que não é maior em razão do êxodo rural que continua expulsando camponeses para as periferias urbanas, não sem frisar que o censo não contabiliza como sem-terra. A concentração fundiária nacional atinge um dos primeiros lugares do mundo. O índice de Gine, que mede a concentração da terra e que se mantém estável há vinte anos, é de 0,856, considerado muito elevado (Dados: Agenda MST 2001, apud Censo Agropecuário, IBGEⁱⁱ). Isso significa que a estrutura da propriedade da terra no Brasil não foi alterada em todo esse período. A análise de dados, a partir do governo FHC (1994), demonstra a continuidade da concentração da terra.

A situação de miséria de grandesⁱⁱⁱ contingentes populacionais, em especial no meio rural, levou centenas de excluídos e expropriados da terra, no final da década

de 70 e início da seguinte, a realizar ocupações de latifúndios^{iv}, uma vez que muitos desses sem-terra nem sequer tinham para onde ir. Diversas ocupações foram realizadas de forma espontânea e isolada, nos estados do Sul e Centro-Sul do país, tendo em comum o apoio da Comissão Pastoral da Terra - CPT^v. A ocupação da terra se tornou, para muitas famílias, a única maneira de poder sobreviver:

Em seu desenvolvimento desigual, o modo capitalista de produção gera inevitavelmente a expropriação e a exploração. Os expropriados utilizam-se da ocupação da terra como forma de reproduzirem o trabalho familiar. Assim, na resistência contra o processo de exclusão, os trabalhadores criam uma forma política – para se ressocializarem, lutando pela terra e contra o assalariamento – que é a ocupação da terra. Portanto, a luta pela terra é uma luta constante contra o capital. É a luta contra a expropriação e contra a exploração. E a ocupação é uma ação que os trabalhadores sem-terra desenvolvem, lutando contra a exclusão causada pelos capitalistas e (ou) pelos proprietários de terra. A ocupação é, portanto, uma forma de materialização da luta de classes. (Fernandes, 2000, p. 280).

Após ocupações e lutas diversas que se desencadeavam de forma semelhante pelo país, porém sem estarem articuladas, a CPT passou a reunir lideranças desses focos de conflito e resistência, quando então os trabalhadores começam a trocar experiências e a discutir uma organização

de sem-terras que os aglutinassem. Amadureceu, nesse processo, a intenção de criar um movimento autônomo dos sem-terras em todo país. Assim, em janeiro de 1984, no Paraná é fundado o MST no primeiro Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais sem Terra. Em janeiro de 1985, na cidade de Curitiba, realizou-se o primeiro Congresso Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, abrangendo diversos Estados, com 1.500 participantes. Desse encontro, os sem-terras saem com a definição de expandir e massificar o Movimento em todo o país.

O MST, um movimento de camponeses, nasce com caráter de classe, de luta contra o capital buscando a construção de uma nova sociedade. Esse direcionamento dado à organização dos sem-terra se expressou nos princípios fundamentais do MST definidos no congresso acima referido:

Que a terra só esteja nas mãos de quem nela trabalha; lutar por uma sociedade sem exploradores e explorados; ser um movimento de massas, autônomo, dentro do movimento sindical para construir a reforma agrária; organizar os trabalhadores rurais na base; estimular a participação dos trabalhadores rurais no sindicato e no partido político; dedicar-se à formação de lideranças e construir uma direção política dos trabalhadores; articular-se com os trabalhadores da cidade e com os

camponeses da América Latina. (Normas Gerais do MST, 1989).

Portanto, o MST inclui em sua luta a construção de um projeto popular para o país, aliando-se aos movimentos e entidades com objetivos semelhantes. Cada vez mais, o MST deve então abrir-se às lutas dos trabalhadores, formando/integrando ampla frente de combate ao neoliberalismo e a toda forma de exploração, ao mesmo tempo em que engendra a construção/fortalecimento do poder popular, rumo à sociedade socialista.

Uma vez exposto o sentido da formação e da luta do MST, passemos a compreender o sentido educativo desse Movimento.

O sentido educativo do MST

Compreendemos por educação, de maneira geral e ampla, o processo de formação dos seres humanos, por intermédio do qual as pessoas aprendem a conviver (inserir-se) numa determinada sociedade, incorporando e modificando suas regras, ao mesmo tempo em que conformam e transformam a si mesmas. “O supremo ideal do processo educativo é fazer do indivíduo um membro da sociedade”. (Figueira, 1985, p. 15). Há para cada época histórica, portanto, “aquilo que é mais apropriado para se aprender e para se ensinar. Uma época determinada

não ensina uma qualquer coisa, um corpo qualquer de saber. Ensina aquilo que pode e deve ensinar”. (Figueira, 1985, p. 13). O ensinar nasce, portanto, “com as relações reais dos indivíduos”. Cada período histórico precisa formar o homem necessário para sua época. Ao capitalismo interessa que os homens aprendam a viver sob condições determinadas: as relações sociais burguesas.

Todavia, as relações humanas e a educação como parte destas, não são um campo imóvel ou homogêneo. Compreendida no seio das relações sociais, a educação é espaço de disputa política entre as distintas classes que compõem determinada sociedade. É espaço de conflito de interesses diversos e antagônicos: a manutenção da ordem ou a transformação / superação da sociedade vigente e a consolidação de novas relações sociais. A formação humana ocorre nesse embate entre forças distintas. A luta de classes, os interesses diversos, os conflitos alteram a sociedade, modificam as formas de viver. O ser humano precisa adaptar-se às formas que vão surgindo - mesmo porque ele é o agente dessas transformações - precisa aprender a viver de novo jeito. Desse modo, a educação se processa fundamentalmente na mudança, nas contradições, nos embates e não no estável, no seguro ou no correto e perfeito.

O próprio ato de educar-se pressupõe mudança, alteração, incorporação de elementos e ações novas.

O Movimento Sem Terra é um importante movimento, na atualidade, de enfrentamento ao capitalismo e de construção de novas formas de organização e convívio social, como assinalamos em passo anterior. É o cenário no qual novas relações entre as pessoas vêm sendo construídas e exercitadas e, portanto, onde um processo de educação e formação humana vem se desenvolvendo na contramão do capital, decorrente do embate com este.

O MST volta sua ação para a transformação social: a superação da sociedade burguesa e a construção do socialismo. É do caráter do MST a luta pela terra, pela Reforma Agrária e contra o capital. Por isso, “ser sem Terra é não aceitar ser esmagado”, como nos diz o educador Adilson de Jesus^{vi}: “é estarmos alerta e permanentemente em luta.” A ação e a educação decorrentes da participação no MST se dirigem para a transformação social, cujos sujeitos aprendem estando presentes e participando de sua história.

Esse processo educativo é exercitado no presente, não algo que se dirige apenas para o futuro. As vivências de novos valores, de novas bases nas relações humanas, já vêm sendo construída no

cotidiano do assentamento Antônio Conselheiro organizado pelo MST. A coletividade Sem Terra vive - ainda que na forma de ensaio, turbulento, conflituoso - novas relações. A ideia de que o MST se constitui em sujeito educador, isto é, de que ele possui uma pedagogia é originalmente desenvolvida por Caldart (2000).

Para o MST, a sociedade do futuro deve ser construída desde já. Nos princípios da educação no MST, que se referem mais diretamente às escolas, aos cursos de formação e encontros, é explícito o direcionamento da:

educação para a transformação social”. A educação no MST é “um processo pedagógico que se assume como político, ou seja, que se vincula organicamente com os processos sociais que visam à transformação da sociedade atual, e à construção, desde já, de uma nova ordem social, cujos pilares principais sejam a justiça social, a radicalidade democrática e os valores humanistas e socialistas. (MST, Caderno de Educação n. 8, 1997, p. 6).

É uma proposta educacional com clara postura “de classe”, visando à formação crítica dos trabalhadores em relação à sociedade vigente. Uma formação voltada à capacidade de organização dos assentados e à construção do projeto popular.

Propondo-se fortalecer a consciência de classe, o projeto educacional prevê que

todos devem ter acesso à educação e à escolarização nos diversos níveis, capacitando-se técnica e politicamente. Como sujeito pedagógico ou agente educador dos sem-terras, o MST “atua intencionalmente no processo de formação das pessoas que o constituem”. (Caldart, 2000, p. 199). Essa intencionalidade pedagógica está no caráter do MST e se expressa em seus objetivos, princípios, valores e jeito de ser.

Não me parece difícil identificar nessa trajetória e em cada uma das vivências que constituem a identidade Sem Terra, a presença pedagógica constante do próprio Movimento. É ele o sujeito educativo principal do processo de formação dos sem-terras, no sentido de que por ele passam as diferentes vivências educativas de cada pessoa que o integra, seja em uma ocupação, um acampamento, um assentamento, uma marcha, uma escola. Os sem-terras se educam como Sem Terra (sujeito social, pessoa humana, nome próprio) sendo do MST, o que quer dizer construindo o Movimento que produz e reproduz sua própria identidade ou conformação humana e histórica. (Caldart, 2000, p. 205).

Na reflexão dessa autora, os sem-terras se educam enquanto tal, sendo do MST, ou seja, fazendo parte de uma coletividade da qual, ao mesmo tempo em que são por ela formados, dela também são construtores. Possuindo uma dinâmica própria, um movimento dentro do Movimento, que é construtor da identidade e da coletividade Sem Terra, o MST se

caracteriza como sujeito educador, ao mesmo tempo em que essa dinâmica caracteriza o jeito de ser do Movimento.

São ingredientes que marcam o modo de ser do Movimento. Alguns desses elementos definem sua própria existência, como a luta social. Outros aparecem mais fortemente com o amadurecimento do MST. Por exemplo, o cuidado com a dimensão cultural e o cultivo da história, apesar de esses aspectos estarem presentes de forma latente desde a origem do Movimento. No decorrer da existência de sua organização é que os sem-terras percebem o potencial educativo das ações que desenvolvem. Por meio delas é que os educados se colaram em movimento, ao se tornarem indivíduos mais participativos.

Essa autoconsciência permitiu ao Movimento prestar mais atenção nas práticas que criam, buscando lapidar sua atuação e intencionalidades. Possibilita que, ao identificar-se como sujeito educador, tenha o cuidado pedagógico necessário com os seres que cativa, com as ações que a partir dela podem ser geradas.

Concebem a autocrítica como processo permanente. Como alerta a Educadora Popular Angela^{vii}: “O educador precisa ser educado diariamente”. A educação no MST se dá de forma participativa, atuante e não passiva, do sujeito sem-terra. Isso significa dizer que

este se educa mediante sua própria ação, dentro da coletividade Sem-Terra, lutando, convivendo, estudando, produzindo, organizando-se. O MST só pode se realizar como educador se o sem-terra participar, agir, se ele se puser em movimento. É um aprendizado que pressupõe a ação do aprendiz. De outro lado, essa ação também forma seu próprio educador.

O MST tem, por finalidade educativa, considerar o resgate da dignidade humana, a autoestima, uma grande obra/herança para a humanidade. Mais a recuperação daquilo que a caracteriza como espécie: a capacidade de pensar, de emocionar-se, de agir conscientemente e, assim, de fazer a história, à feição como nos fala Caldart:

Os sem-terras se educam no processo, de modo geral tenso e conflituoso, de transformar-se como camponês sem deixar de sê-lo, o que quer dizer, buscando construir relações de produção (e de vida social) que já não são próprias do campesinato tradicional, de onde muitos sem-terras tem origem, mas que continuem vinculadas (econômica, política e culturalmente) à sua identidade (de raiz) camponesa. (Caldart, 2000, p. 224).

A ordem do capital para se perpetuar, nega/impede que as características fundamentais da humanidade se desenvolvam. Para o MST, é fundamental recuperarmos o humanismo e seu contínuo e amplo desenvolvimento. Por isso, é

imprescindível a transformação das estruturas sociais.

O MST educa para a vida, educa no sentido da liberdade, no sentido do exercício da cidadania, das pessoas serem sujeitos da história e não objetos, educa no sentido da cooperação, da solidariedade, do senso de justiça, pra esses valores que apontam para um novo tipo de sociedade, novas formas de convivência social. Educa pra que a gente assuma o comando um dia nesse país, educa pra isso também - (Educador Adilson de Jesus).

O ser humano é fruto da história na mesma medida em que a constrói. A mudança do mundo, deste modo, deixa de ser impossível, sobrenatural, inexplicável ou decorrente de criações humanas que, ao dominarem seu criador, tornam-no objeto, um ser passivo. Recolocar o ser humano como sujeito histórico consciente está na base das ações do MST. É o sentido das ações do Movimento.

A palavra de ordem do MST é: “ocupar, resistir, produzir”. Assim, a ação educativa do MST tem três dimensões principais: O resgate da dignidade a milhares de famílias que voltam a ter raiz e projeto. Os pobres por completo, aos poucos, vão se tornando cidadãos: sujeitos de direitos, sujeitos que trabalham, estudam, produzem e participam de suas comunidades, afirmando em seus desafios cotidianos nova agenda de discussões para o país.

A construção de uma identidade coletiva, que vai além de cada pessoa, família, assentamento. A identidade de Sem Terra, assim com letras maiúsculas e sem hífen, como um nome próprio que identifica não mais sujeitos de uma condição de falta: não ter terra (Sem Terra), mas, sim, sujeitos de uma escolha: a de lutar por mais justiça social e dignidade para todos, e que depara cada Sem Terra por meio de sua participação no MST, em um movimento bem maior do que ele, um movimento que tem que ver com o próprio reencontro da humanidade consigo mesma. A construção de um projeto educativo das diferentes gerações da família Sem Terra que combina escolarização com preocupações mais amplas de formação humana e de capacitação de militantes.

A pedagogia do movimento Sem Terra é o jeito através do qual o Movimento vem, historicamente, formando o sujeito social de nome sem-terra, e educando no dia-a-dia as pessoas que dele fazem parte. E o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio movimento, movimento que junta diversas pedagogias de modo especial, amalgama a pedagogia da luta social com a pedagogia da terra e a pedagogia da história, cada uma ajudando a produzir.

A luta do MST qualifica a educação freireana, pois, ressemantiza e reatualiza a educação contemporânea. Não é uma educação para a teoria, mas, para a luta e marcha. Simboliza uma luta viva. Transformar as práticas educativas em reflexão é, pois, um desafio que hoje se anuncia para nutrir a continuidade das práxis em que maximiza as ações do MST, a configuração de processos educativos emancipatórios, ao colocá-las como inédito-viáveis as possibilidades de superação da cegueira paradigmática por meio do desenvolvimento de outras práticas educativas. Sem dúvida, a obra de Paulo Freire constitui referência viva indispensável para que possamos avançar, teórica e praticamente, nesta perspectiva.

A escola Paulo Freire no interior da luta do MST

No processo de ocupação da escola, o MST foi produzindo algumas reflexões que dizem respeito à concepção de escola e ao jeito de fazer educação numa escola inserida na dinâmica de um movimento social. Fez isto em diálogo especialmente com o movimento pedagógico da Educação Popular, e aprendendo também com as diversas experiências de escolas alternativas do campo e da cidade. No momento atual, uma das interlocuções fundamentais é a que está sendo construída

com o movimento por uma educação básica do campo.

A preocupação do MST com a escola não decorre de artificialismos ou de abstrações. Ela desponta dentro da dinâmica do Movimento, das condições concretas em que se desenvolve a luta pela terra. Em outras palavras, a forma de luta desenvolvida no MST – a ocupação da terra – ocorre com a participação de toda a família. Para os acampamentos dirigem-se mulheres, homens, crianças, idosos, jovens... Todos constituem sujeitos da luta pela terra. Por isso, um conjunto de demandas próprias da vida humana vai junto para os acampamentos. Uma delas é a escolaridade das crianças. Com o passar do tempo e o acúmulo de experiências, a escola vai sendo tomada como importante espaço também para os jovens e adultos, já que a condição de excluído da terra traz consigo a baixa escolaridade ou o analfabetismo para grande parte do público acampado.

Mas não é qualquer escola que importa ao MST. Não caberia reproduzir aquele modelo que, para muitos, fora espaço de exclusão e de “educação” para o imobilismo, conformidade e submissão. A necessidade de refazer a escola como importante instrumento que auxilie na recuperação da dignidade do povo sem-terra, comprometida com o

desenvolvimento integral dos assentamentos, vinculada à realidade do meio rural, resgatando capacidades humanas sufocadas naquele povo oprimido, contribuindo para que, ao levantarem a cabeça, possam divisar o futuro, enxergando-se como construtores do amanhã.

Se as elites veem, na escola, um espaço de opressão, de manutenção da ordem e de diminuição do ser humano, o Movimento sem Terra vê ali um espaço para reconstrução da vida, uma ferramenta na formação de sujeitos. Essa é a ocupação da escola que o MST promove. Tanto mais a escola poderá contribuir com o povo sem-terra, quanto mais ela estiver aberta ao Movimento, comprometida com os sujeitos sociais que a compõem (Caldart, 2000).

Por isso, o MST desenvolve uma luta pela criação de escolas públicas nos assentamentos e acampamentos, mas, sem prescindir de uma pedagogia e metodologia comprometidas com o sentido do Movimento. Devido à grande demanda educacional nos vários níveis e modalidades, o MST tem pressionado o poder público para a criação de escolas e políticas públicas para a Educação do Campo. Decorrente dessa luta, constituiu-se no interior do Movimento uma “rede” educacional, cujos dados apresentam relativa oscilação em virtude da

descontinuidade das políticas educacionais do Estado e da pressão das lutas e demandas geradas pelo MST. Leciona Caldart (2003, p. 62):

Olhando hoje para a história do MST, é possível afirmar que, em sua trajetória, o Movimento acabou fazendo verdadeira *ocupação da escola*, e isto em pelo menos três momentos. Inicialmente as famílias sem-terra se *mobilizaram* - e se mobilizam - *pelo direito à escola* e pela possibilidade de uma escola que fizesse diferença ou tivesse realmente sentido em sua vida presente e futura (preocupação com os filhos). As primeiras a se mobilizar, lá no início da década de 80, foram as mães e professoras, depois os pais e algumas lideranças do Movimento; aos poucos as crianças vão tomando também lugar, e algumas vezes à frente, nas ações necessárias para garantir sua própria escola, seja nos assentamentos já conquistados, seja ainda nos acampamentos. Assim nasceu o trabalho com educação escolar no MST. (2003, p. 62).

A educação escolar deve ser “organicamente vinculada” ao movimento social, atada a seus princípios, lutas, trajetória. Deve ser parte e instrumento do movimento a que se vincula, refletindo sua dinâmica no processo pedagógico. Deve partir de problemas concretos, cujas respostas devem ser atualizadas com seu tempo histórico, contemplando os diversos saberes e culturas produzidos pela humanidade. Por isso, ela parte da realidade, está “aberta para o mundo”. Relaciona o imediato com o histórico, o

particular com o geral. Está aberta para as mudanças e as provoca, partindo do real existente. A escola precisa ajudar a construir “valores humanistas e socialistas”, formando o ser humano integral, contrapondo-se à mutilação que o capital opera nas pessoas. Contrariamente à lógica burguesa, objetiva potencializar e desenvolver outras dimensões humanas além da capacidade de trabalho, mas, fundamentalmente a capacidade de pensar e agir do sujeito como protagonista de sua história (MST, 1997).

Nesse estudo, o MST vai promovendo um alargamento na concepção de escola e no papel a ela atribuído. O espaço de sala de aula, de aprendizado da ciência, característica primeira - e muitas vezes exclusiva - da escola tradicional é importante, mas, não é o único. Compreende-se que a escola precisa atuar sobre as várias dimensões do ser humano, e que essas dimensões em permanente educação, estão imbricadas e se formam mutuamente.

Assim, as relações interpessoais, o lúdico, o trabalho, a técnica, a ciência, a espiritualidade, a arte e a cultura devem se fazer presentes na escola e sobre elas é necessário ter intencionalidade pedagógica. A vida humana deve incluir-se no espaço institucional escolar, privilegiado por seu papel específico de refletir sobre a cultura

humanamente produzida e de sistematizá-la. Assim, se é correto que “o mundo” precisa entrar na escola, esta não pode apenas reproduzi-lo. É seu papel específico refletir sobre ele a partir dos diversos conhecimentos acumulados. Porém, a reflexão efetiva deve traduzir-se em ação. O conhecimento profundo da realidade existente é capaz de nela intervir, modificá-la.

Deste modo, a escola, no exercício de seu real sentido, pesquisa e elabora o mundo, nele intervindo. É espaço privilegiado para realização da práxis. Ainda há para considerar como aspecto importante na experiência de escola do MST a articulação dos sujeitos envolvidos em sua construção. Longe de ser uma forma idealizada e fechada de organização, a participação da “comunidade escolar” é consequência desse modo de ver a escola e em si mesma se mostra profundamente educativa. O MST entende que comunidade / assentamento, educadores e educandos devem envolver-se no conjunto dos processos políticos, pedagógicos e administrativos da instituição escolar.

As decisões políticas, os conteúdos estudados, o jeito de a escola organizar-se, a gestão do processo, entre outros, não podem ser decisões individuais, aleatórias, quando de alguém que concentra em si o poder. Precisam, é claro, estar respaldadas

no conhecimento da realidade, no saber acumulado, no compromisso com esse modo de conceber a educação. Mas, o objetivo mesmo é que toda a comunidade envolvida na escola vá se apropriando desse conjunto de saberes e interesses. As funções específicas, por exemplo, da direção, dos educadores ou dos estudantes, não são desconsideradas. Elas adquirem dimensão nova.

Deste modo, se a comunidade precisa “entrar” na escola, apropriar-se dela, também é verdade que esta se apropria dos processos desenvolvidos na comunidade. A escola precisa retornar, de forma refletida e elaborada, à comunidade o que dela extraiu. A isso o MST denomina “relação comunidade-escola-comunidade”. Esta escola exige a interdisciplinaridade, não a fragmentação; a reflexão, não apenas a fixação; a pesquisa, não a imposição; educadores e não professores. Precisa dar sentido e vincular entre si os diversos espaços da escola. Impõe-se, enfim, criar um “ambiente educativo”.

O educador não pode trabalhar isolado se o processo educativo é integrado. A dimensão da coletividade deve fazer-se presente entre os educadores, os quais devem buscar sintonia no conjunto do processo educativo escolar. Em seu turno, os estudantes não são compreendidos como meros destinatários

desse processo. Eles também são seus construtores e devem participar e auxiliar nas decisões dos diversos aspectos da vida escolar. Comunidade, educandos e educadores devem possuir espaços de auto-organização, desenvolvendo autonomia, ao mesmo tempo em que coletivamente constroem a escola. O MST considera que esse processo é desde já a construção de sujeitos. A escola não pode apenas formar as pessoas para o futuro. Seu espaço mesmo deve ser a experimentação do que se propõe formar.

A educação só se dirige para o amanhã se for capaz de formar pessoas que fazem história, que intervêm na realidade, e não indivíduos que repetem, como máquinas, ordens e leis preestabelecidas. É próprio do ser humano pensar e agir conscientemente no mundo, capacidades que a atual sociedade nega, cotidiana e progressivamente. Por isso, compreendemos que a atuação do MST tem sido humanizadora, tem formado sujeitos, porque põe os sem-terras em movimento, em ação, faz deles agentes da luta, da história. Coletivamente refazem suas vidas, tomam a história em suas próprias mãos e recuperam a possibilidade de intervir no mundo, refazer o mundo sob novas bases. Este tem sido o sentido do MST: resgatar o ser humano – o sem-terra – construtor de sua própria emancipação.

Compreendendo a ação dos MSCs^{viii} e a escola Paulo Freire

Os Movimentos Sociais do Campo são considerados, por alguns autores, processos e fontes de inovações e mudanças sociais. Para Scherer-Warren (1987, p. 9) “Movimentos Sociais surgem, quando grupos se organizam na busca da libertação, ou seja, para superar alguma forma de opressão e para atuar na produção de uma sociedade modificada”. Além disso, existe um reconhecimento de que eles detêm um saber decorrente de suas práticas cotidianas, passível de ser apropriado e transformado em forças produtivas.

A terminologia "Movimentos Sociais do Campo" se associa aos processos não institucionalizados e aos grupos que os desencadeiam, às lutas políticas, às organizações e discursos de líderes e seguidores que se formaram com a finalidade de mudar, de modo frequentemente radical, a distribuição vigente das recompensas e sanções sociais, as formas de interação individual e os grandes ideais culturais. Este o pensar de Touraine (1983, p. 233-234):

O sociólogo deve procurar entender as condições de existência, autonomia e desenvolvimento da sociedade civil – em outras palavras, as relações sociais, os conflitos e os processos políticos que tecem a trama da vida social – e deve ser capaz de

reconhecer suas formas ocultas, deterioradas e deprimidas. (Touraine, 1983, p. 234).

Assim, como em outros Movimentos Sociais do Campo, o MST é um movimento fundamental na sociedade moderna, agente construtor de nova ordem social, não agente de perturbação da ordem, como são tratados mais pela mídia. A presença dos Movimentos Sociais do Campo é uma constante na história política do país, mas, ela é cheia de ciclos, com fluxos e refluxos. O importante a destacar é esse campo de força sociopolítico e o reconhecimento de que suas ações impulsionam mudanças sociais diversas. Esta a trilha palmilhada por Schere-Warren (1987, p. 12): “Referem-se a um grupo mais ou menos organizado, sob uma liderança determinada ou não, possuindo um programa, objetivo ou plano comum, visando a um fim ou mudança social”. Ou seja, tal conceito se coaduna com as características do MST.

Para Evers (1989, p. 10), “Os Movimentos Sociais apresentam perfis organizativos próprios, uma inserção específica na tessitura social e articulações particulares com o arcabouço político-institucional”. Suas possibilidades residem, precisamente, em seu enraizamento em esferas sociais que são, do ponto de vista institucional, pré-políticas. E é no nível de tais órbitas e da articulação que os

Movimentos Sociais estabelecem, entre essas e as arenas institucionais que podem emergir, os impulsos mais promissores para a construção da democracia.

Para além da luta pelo espaço geográfico, a terra propriamente, o MST também tem preocupação com outros aspectos ligados às necessidades básicas de muitos homens e mulheres em situação de exclusão, aí somado o aspecto educativo. A própria luta do MST constitui movimento educativo coletivo, mediante Movimentos Sociais do Campo, que vem processando suas lutas, assinando a educação como parte dos direitos sociais a serem efetivados. Contudo, não se trata de uma educação qualquer. A educação almejada pelos sujeitos sociais do campo se reporta a uma educação que valorize sua identidade político-cultural e que contribua para a transformação social.

Neste aspecto, o MST protagoniza ações reivindicativas por uma educação que venha atender às peculiaridades da vida das pessoas que vivem no campo. Garcia (2000, p. 1) explicita:

Em sua luta pela construção de uma sociedade mais justa, solidária e igualitária se inclui a luta do direito à escola, pois que, para construir uma sociedade realmente democrática, há que acompanhar a luta por um projeto político-pedagógico emancipatório, que vá preparando o novo homem e as novas mulheres para construírem nova sociedade. E não é qualquer escola que serve a

propósitos emancipatórios. (Garcia, 2000, p. 1).

Paulo Freire, reconhecendo a importância da escola como instrumento de emancipação humana, em uma das suas falas ao MST (Freire, 2002), menciona dois direitos que ele afirmava serem fundamentais: “o direito a conhecer, a conhecer o que já se conhece, e o direito de conhecer o que ainda não se conhece”. Essas prerrogativas se relacionam com outros direitos por serem interdependentes e por ser direito cultural. Pode-se inferir, portanto, que os sem-terras são agentes de transformação social que consideram, em sua busca por emancipação e autonomia, as lições freireanas. A luta do MST qualifica em suas ações diárias a educação esparramada por Freire.

Um dos exemplos de concretização da premissa freireana, no que se refere à reforma agrária, vai além da pura aquisição da terra, conforme aponta Caldart:

É necessária a democratização da propriedade da terra, mas articulada com um processo de desenvolvimento das comunidades assentadas, o que inclui o acesso necessário às tecnologias agrícolas adaptadas à realidade de cada região, à implantação de agroindústrias e educação capaz de ajudar na construção de alternativas para este tipo de desenvolvimento social que pretendemos. (Caldart, 1997, p. 10).

Acreditamos que no assentamento Antônio Conselheiro, precisamente na Escola Paulo Freire, dá-se a articulação entre a luta pela terra e outros mecanismos necessários para sua aquisição, dentre eles a educação. Conquistando a terra, continua a luta para que outros também a consigam. Tal ideia é referendada por Fernandes (1998), que afirma: “Quando chegar a terra lembre de quem quer chegar. Quando chegar na terra, lembre que tem outros passos para dar”.

É importante ressaltar que os setores mais combativos do campesinato têm clareza quanto à função social da escola. Na visão destes, o eixo para buscar mudanças na escola reside em considerar o trabalho e, conseqüentemente, as relações de trabalho associada às lutas políticas, como a matriz para repensar a educação popular em sua totalidade, particularmente a escola.

Desde 2002, vivencio com vários grupos de diversos segmentos de movimentos sociais debates referentes à Educação do Campo. Nesse andarilhar, aprendi e muito, com a experiência de não poucos educadores na prática educativa do movimento social. Nas palavras de Thompson (1981, p. 189), assim se ilumina o que devemos entender por experienciar a experiência.

As pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento, de seus procedimentos, ou ... como instinto proletário etc. Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como norma, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou ... na arte ou nas convicções religiosas.

Melo Neto (2004, p. 07), no que se refere à educação popular, isto argumenta:

Assim é que são apresentadas a experiência histórica, a cultura, o popular, a realidade, o trabalho, a autonomia, a liberdade e a igualdade como componentes fundantes para a realização de práticas em educação – educação popular – lastreados pela dimensão ética do diálogo.

Se, no cenário nacional da Educação do Campo, tem mudado a forma de visualizar a pedagogia escolar, ao anunciar o reconhecimento do saber construído pelos homens e mulheres no processo pedagógico, de compreensão e apropriação dos conhecimentos construídos ao longo da trajetória da humanidade, a isso se deve, em grande parte, aos movimentos sociais do campo, especialmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – MST.

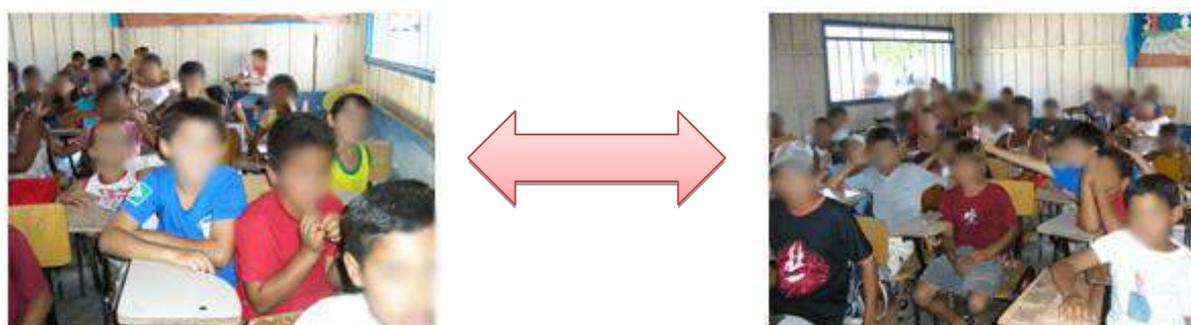
Dizer, pronunciar a própria palavra, não representa tarefa fácil numa sociedade onde o acesso à educação para as camadas populares, do ponto de vista histórico, foi concedido tardiamente. Porém, respaldando-se propositivamente nas leis,

grupos sociais vêm exigindo, diante da inoperância do Estado, uma política de efetivação de seus direitos à educação.

A ação dos educadores, na prática educativa do movimento social, parte do pressuposto teórico que os movimentos sociais possuem caráter educativo (Gohn, 1999) e que o movimento social do campo é educativo (Arroyo, 2004). Encontramos o caráter educativo presente nos conteúdos curriculares, nos gestos, nas falas, nos documentos e nas relações de trabalho vividas na sociedade e no movimento social. Apropósito do que diz Bonamigo (2000), no título de sua obra “Pra mim foi uma escola”. Eis uma frase muito presente

entre os atores que militam no movimento social do campo.

Com a ênfase na experiência construída com o movimento social, a Escola "Paulo Freire" não defende a minimização dos conhecimentos científicos-culturais reconhecidos, mas, sim, a problematização e o fulcro nas especificidades dos sujeitos do movimento social. Ao contrário das imagens que a mídia enfatiza de maneira miopizada como tímidos, muitos silenciosos, “caipiras do mato”, os educandos-educadores são participativos no espaço escolar, comunicativos com os visitantes que chegam ao assentamento e questionam muito, assim como ocorreu comigo.



Fotos 01 e 02: A sala de aula. As temporalidades compartilhadas.

Fonte: Arquivo de pesquisa de Janaina Santana da Costa.

Ao ingressarem no espaço da sala de aula representada acima, perguntei às crianças se eu poderia tirar uma foto. Uma das crianças olhou e perguntou: “você vai trazer a foto para nós?”. Fiquei surpresa com a pergunta, embora a prática de pesquisa tenha mostrado a necessidade de

sempre retornar as fotos, o material produzido aos sujeitos dela. Pela primeira vez, eu ouvia uma pergunta que se relaciona com a ética no processo de pesquisa. Eram crianças na idade entre 7 e 8 anos. É apenas mostra de que as crianças são participativas, rompendo com a

imagem que, não raro, é feita a propósito delas.

Eis um dos grandes desafios dos movimentos sociais na educação popular: promover uma ação educativa que consiga na práxis diária o exercício da liberdade, da autonomia e da emancipação. Não sem razão, está as condições iniciais da visibilidade das transformações sociais. O nosso envolvimento com o MST possibilitou concreta vivência na experiência diária de emancipação. Para Souza (1999, p. 11), "A vida é uma escola para cada um dos trabalhadores e trabalhadoras rurais envolvidos no movimento social. Aprendem a observar a própria situação, uma realidade". A luta pela escola é a luta por ampliação da leitura de mundo e o acesso ao processo de letramento. O exemplo disso, brinda-nos Souza:

As crianças nas escolas costumam desenhar a vida no acampamento, nos trabalhos escolares, em cores escuras, ilustrando incertezas, medo, tristeza. Ilustram a vida no assentamento em diferentes cores, chamando a atenção para a visibilidade de um mundo diferente alegre, onde as brincadeiras, a infância têm lugar especial. O tempo e o espaço nem sempre possuem limites do espaço urbano. A liberdade e a criatividade têm lugar nas pequenas brincadeiras e brinquedos construídos com os materiais disponíveis em cada lugar. (Souza, 1999, p. 11).

A escola precisa ficar atenta a todas as dimensões que constituem o seu ambiente educativo. Pode-se dizer, neste sentido, que a educação escolar, de acordo com as intencionalidades do Movimento, assume um papel contra ideológico, que garanta ao educando a apropriação pela subjetividade das reais articulações objetivas do contexto social, de forma esclarecida e crítica. Trata-se de apropriação de conhecimentos que assegurem a destruição de ideias, ideais, convicções e valores próprios do sistema capitalista, possibilitando, com isso, a compreensão dos mecanismos da ideologia dominante, como instrumento de dominação.

Para Caldart (2000, p. 180), a possibilidade de destruição de ideias e ideais, convicções e valores, próprios da sociedade capitalista se dá à medida em que a escola não as cultiva. E faz isto especialmente quando, no dia-a-dia de seu longo tempo de permanência com as crianças, adolescentes, jovens, e mesmo com os adultos, mata a memória do processo que produziu os sem-terras e se distancia da cultura material que o alimenta. A busca do MST é também pela construção de uma escola com um jeito diferente de ser, que desfile nova postura diante da tarefa de educar, um movimento pedagógico e um ambiente pedagógico que

seja efetivamente capaz de produzir e reproduzir o Movimento como princípio educativo.

Nesse sentido, quando contatei esse ambiente educativo, percebi que práticas educativas sucediam em conformidade com o projeto de educação escolar do MST. Observei que tudo o que acontece na vida da escola-comunidade, dentro e fora dela, desde que tenha uma intencionalidade educativa, ou seja, desde que planejada coletivamente, permite novos tipos de relacionamentos e novas interações, não sendo apenas através do dito, mas, também do visto, do vivido, do sentido, do participado e do produzido. É, na verdade, o jeito de uma escola ser e funcionar, o que nela se dá e como ela interage com a comunidade. Para tanto, a escola nasceu com a comunidade e por meio dela reconheceu e valorizou as práticas educativas que ocorrem fora e dentro dela.

Considerações Finais

Se tomarmos como referência o estudo, em outra passagem realizada, sobre os acúmulos da Educação Popular no Brasil e sobre a Educação Popular na América Latina, há elementos centrais desta concepção de Educação que são mantidos pelo MST em toda a sua trajetória, embora como foi possível identificar em momento anterior, algumas

dúvidas importantes povoem o ideário de muitos educadores populares na América Latina.

Penso ser possível dizer que o que mantém o MST na tradição/raiz da concepção de Educação Popular são, justamente, seus princípios políticos e pedagógicos, que dão conta de delinear um projeto educativo. Esse, por sinal, é o instrumento que lança as bases para a articulação da educação e da gestão democrática da escola. Quanto às construções didático-pedagógicas que aludem à capacidade de pensar e executar formas para implementar o projeto educativo, constituem a base desta pesquisa. Avançar nesta análise significará ir, também, diretamente ao espaço onde a escola no e do campo acontece, o que foge aos propósitos desta reflexão. Assim mesmo, pensando na escola pública que temos, não é difícil imaginar as dificuldades vividas pelos educadores do Movimento para superar os limites que ela impõe às práticas educativas inovadoras-alternativas.

Na trajetória, foi possível identificar que não houve, no MST, nem mesmo com a crise da esquerda brasileira, ainda em curso, um rebaixamento de seu projeto utópico, ao qual se vincula a luta pela terra e pela Reforma Agrária. O projeto continua sendo a construção do socialismo, e a

trajetória da educação no MST também se processam na dinâmica da luta de classes, acompanhando o processo de constituição do próprio Movimento, a luta pela Reforma Agrária e as lutas mais gerais, na busca de incidir na construção de projeto de futuro para o Brasil. Isso não significa ausência de problemas, conflitos e contradições no interior do Movimento. Significa apenas que o direcionamento estratégico que está na origem do Movimento se mantém. O que, diga-se em bem da verdade, não é pouco, se olharmos a conjuntura atual, em que as forças hegemônicas estão em franca campanha de desconstituição do Movimento e, de consequência, da justeza e correção de sua luta.

Outro elemento importante diz respeito à complexificação da análise da realidade, pela incorporação de novas categorias, como a de gênero, da ética e da de cultura, entre outras. Este olhar mais complexo, entretanto, mantém a classe social como uma das categorias fundamentais, tanto para teorizar quanto para direcionar as ações educativas.

Há, ainda, outro aspecto que permanece no tempo: o protagonismo do sujeito popular, no caso, os sem-terras. A luta pela educação é realizada pelos sujeitos que dela participam. Estes são centrais e não é possível substituí-los. Na

dimensão da escola, isso se mostra, por exemplo, no esforço de implementar métodos que possibilitem a auto-organização dos estudantes e a gestão participativa. Considerando a intensidade da ação do Movimento em educação, é importante dar-se conta do significado desta qualificação em médio prazo.

Também a complexificação dos fins da educação, que vai para além da formação política e ideológica, podendo ser definida amplamente como formação humana, não abdica da formação da consciência política e organizativa, embora admita que ela somente não dê conta da formação do novo homem e da nova mulher. Trabalhar com a compreensão de formação de uma consciência alargada e da própria capacitação para o fazer/técnica não significa, para o Movimento, não incidir na dimensão política e ideológica.

No projeto educativo do Movimento permanece, ainda, a articulação da educação com a formação, a organização e a luta pela terra, pela Reforma Agrária e por um Projeto Popular para o Brasil. Quer dizer, no MST, a construção cotidiana de alternativas, o que significa fazer dos assentamentos um lugar bom para viver, em todas as dimensões da vida. No hoje, não foi dissociada da organização e da luta, não se transformou, portanto, num fim em si mesma. Neste aspecto, além de manter a

relação da educação com a organização e com a luta, o Movimento inova, em se tratando de educação formal para as classes populares. Isso porque, ao resgatar a dimensão da relação entre educação e trabalho, incide na cooperação, como contraponto às relações de produção e a concepção de trabalho do modelo do capital. Este elemento possibilita que novas relações sociais cotidianas sejam vivenciadas, isto é, vai constituindo, efetivamente, relações alternativas.

Decorrente do exposto pode-se dizer que o MST vincula o trabalho escolar à estratégia político-organizativa do Movimento, de modo que a escola é mais do que uma escola e deve estar de um lado articulada à comunidade onde está inserida e, de outro, ao direcionamento estratégico do Movimento. Assim, a escola estará cumprindo seu papel: o de formar militantes para o Movimento, para a luta pela Reforma Agrária e para a transformação social e, ao mesmo tempo, preparados para construir no dia-a-dia as alternativas. Entretanto, mesmo sendo mais do que uma escola, a escola não é o único local em que a formação ocorre.

A organização mesma e a participação no Movimento, isto é, na sua dinâmica, é essencialmente formadora. Recupera-se, aqui, dito de outro jeito, o que se afirmava no auge da luta popular

nos anos da década de 1980, no Brasil. A luta forma, e o protagonismo político das classes populares organizadas e em movimento é formador.

Considerando a trajetória escrita em linhas atrás, acredito ser possível dizer que uma das mais importantes ressignificações do papel da educação no MST, na condição de enquanto um Movimento Social nestes novos tempos, tenha sido a de impulsionar a articulação por uma Educação no e do campo. Com essa intervenção, o Movimento passa a incidir no interior da própria articulação e nas políticas públicas, formando um dos campos políticos associados aos Movimentos da Via Campesina, intelectuais e outras entidades com as quais possui identidade, agora, não pensando somente no MST, mas, no direito de todos os povos do campo à educação. Apesar dos problemas e da complexidade da atuação nesse nível, que vai para muito além da Educação dos sem-terras, a decisão parece acertada, porque a educação com qualidade e maciça é mais um dos pilares da construção de novo modelo de desenvolvimento no e do campo.

Neste sentido, outro elemento que gostaria de discutir decorre deste apanhado histórico, mas, também das minhas vivências no MST e nos demais Movimentos da Via Campesina. Na luta

política, os Movimentos discutem, formulam e já vivenciam experiências de um projeto de desenvolvimento do campo que se contraponha ao projeto do capital, denominado de desenvolvimento rural, materializável nesse desenvolvimento e no agronegócio. Na educação, a educação no e do campo se contrapõe ao modelo histórico de educação para o campo, chamado de educação rural. Cada vez mais, o conhecimento e a ciência se identificam e estão a serviço dos modelos hegemônicos de desenvolvimento e de educação, que não considera os sujeitos e suas necessidades concretas. Suas consequências, para todos os que subsistem de seu trabalho no campo, são conhecidas.

Tudo indica, a continuar este direcionamento por parte dos Movimentos da Via Campesina, que a Reforma Agrária será vinculada, de modo mais incisivo e visível para toda a sociedade, ao novo modelo de desenvolvimento no e do campo, porque ela é um dos seus pilares fundantes. A educação, então, terá de ser vinculada aos assentamentos e acampamentos a partir desta perspectiva, o que fará com que seja necessária à adequação do projeto educativo e das construções didático-pedagógicas.

Teremos, então, um direcionamento de projeto educativo articulado em duas

pontas: a do acampamento e assentamento, tendo como pano de fundo a Pedagogia do Movimento e a educação no e do campo e, de outro, o projeto de desenvolvimento do campo. As duas pontas estarão orientadas estrategicamente pelo horizonte da transformação social. Quer dizer: antes, agora e no futuro, tudo indica que o MST, mesmo ressignificando em cada período histórico, continuará tendo uma raiz forte na concepção de Educação Popular.

O estudo sobre a temática da educação popular/educação do e no campo e a pedagogia do MST é o ponto fundamental neste estudo. É reflexão do que se refere ao modo como, por meio dos movimentos sociais, os trabalhadores do meio rural vêm se constituindo como sujeitos de direito da educação escolar e os traços que demonstram que a educação na realidade camponesa se expressa não apenas no espaço escolar, mas, nas diversas formas de manifestação do movimento camponês. Reconhecemos, ainda, que esses movimentos criam condições de produção e apropriação do saber objetivando uma compreensão mais adequada de sua realidade, que na perspectiva freireana (2005, p. 118), a "educação e investigação temática, em uma concepção problematizadora da educação, se tornam momentos de um mesmo processo". Nesse viés, a dimensão

educativa defluiu como importante espaço de investigação.

Compreendo que as práticas educativas emancipatórias embutidas nos movimentos sociais dos camponeses compreende um tecido vasto e rico que investiguei. É conveniente enfatizar que este movimento social do campo em marcha, gestando uma pedagogia, um saber fruto da prática política e organizativa, está contribuindo para criação da educação do trabalhador rural.

As dimensões éticas e o diálogo compõem os fundamentos políticos da educação popular que alicerçam as práticas emancipatórias empreendidas pela Escola "Paulo Freire", que de maneira provocativa e problematizadora, lança interrogações nos debates e na construção da cultura escolar do campo.

Concluimos este artigo com muitos pontos-de-interrogação e com a sensação de que fui demasiadamente abrangente. Mesmo assim, tendo como referência o conjunto do texto — os acúmulos da EP no Brasil, as ressignificações e discussões que se processam na América Latina e o estudo dos documentos do MST realizado — enfatizo um último elemento para a discussão. Ei-lo: considerando a importância da escolarização para todas as classes populares, julgo importante apontar para a necessidade de este Movimento

educativo, no e do campo, conseguir estabelecer relação com a cidade.

O desafio é enorme, certamente. Basta-nos lembrar as dificuldades da luta pela educação que o MST têm empreendido no interior do País.

Por fim, um dos elementos marcantes nesta pesquisa são as possibilidades emancipatórias desenvolvidas no interior da Escola Paulo Freire mediante as práticas educativas.

Referências

Arroyo, M. G. (2004). Apresentação. In Caldart, R. S. *Pedagogia do Movimento Sem-Terra: escola é mais do que escola*. (pp. 5-15). Petrópolis: Vozes.

Bonamigo, C. A. (2000). *Pra mim foi uma escola: o princípio educativo do trabalho cooperativo*. Passo Fundo: UPF.

Caldart, R. S. (2003). A escola do campo em movimento. In Arroyo, M. G., Caldart, R., & Molina, C. M. (Org.). *Por uma educação do campo*. (pp. 20-35). Petrópolis: Vozes.

Caldart, R. S. (2000). *Pedagogia do Movimento Sem-Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis: Vozes.

Caldart, R. S. (1997). O MST e a educação. In Stédile, J. P. *A reforma Agrária e a luta do MST*. (p. 223-242). Petrópolis, RJ: Vozes.

Evers, T. (1989). A face oculta dos novos movimentos sociais. *Novos Estudos CEBRAP*, (4), 11-23.

Fernandes, B. M. (2000). *A formação do MST no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Figueira, S. (1985). O “Moderno” e o “Arcaico” na Nova Família Brasileira: notas sobre a dimensão invisível da mudança social. In Figueira, S. (Org.). *Uma Nova Família? O moderno e o arcaico na família de classe média brasileira*. (p.11-29). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Freire, P. (2002). *Educação como prática de liberdade*. RJ: Paz e Terra.

Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. RJ: Paz e Terra.

Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. RJ: Paz e Terra.

Garcia, R. L. (2000). Movimentos Sociais – escola – valores. In Garcia, R. L. (Org.). *Aprendendo com os Movimentos Sociais*. Rio de Janeiro: DP&A.

Scherer-Warren, I. (1987). *Cidadania sem fronteiras: ações coletivas na era da globalização*. São Paulo: Hucitec.

Gohn, M. G. M. (1999). *Movimentos sociais e educação*. SP: Cortez.

Melo Neto, J. F. (2004). *Educação Popular: enunciados teóricos*. JP: Universitária/UFPB.

Souza, M. A. (1999). *As formas organizacionais de produção em assentamentos rurais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST*. (Tese de Doutorado) Universidade Estadual de Campinas.

MST. *Documento Básico*.1997

Touraine, A. (1983). *Palavra e sangue*. Campinas: UNICAMP.

Thompson, E. P. (1981) *Miséria da teoria*. São Paulo: Zahar.

Normais gerais do MST. (1989). SP: São Paulo.

ⁱ Podemos citar os conflitos em terras indígenas, a organização dos negros nos quilombos, os movimentos de Canudos, Contestado, Cangaço, as Ligas Camponesas, entre vários outros conflitos mais regionais e menos conhecidos.

ⁱⁱ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

ⁱⁱⁱ Segundo o Censo Agropecuário / IBGE, 1995/96, apud Agenda MST 2002, o Brasil possui 4.515.810 famílias sem-terra. O censo contabiliza como sem-terras os arrendatários, parceiros, pequenos proprietários (até 5 ha) e assalariados rurais.

^{iv} Nos últimos dez anos, 21,2% das pequenas unidades produtivas (menores de 20 ha) deixaram de existir. Em números absolutos, isso significa 705 mil pequenas propriedades agrícolas (Christoffoli, 2000). Em sua maioria, essas terras vêm sendo adquiridas por médios ou grandes proprietários de terra.

^v Detalhes do processo para a formação do MST podem ser encontrados em Fernandes, 2000. Além da CPT, diversos outros fatores contribuíram para a eclosão de um movimento de sem-terras, como o fim da ditadura militar, a mecanização da agricultura e o crescente desemprego agrícola. Um relatório sucinto desses fatores, do caráter do MST e das lutas camponesas que o MST herda e recupera pode ser encontrado em Górgen, Sérgio A. e Stédile, João Pedro. *A luta pela terra no Brasil*. São Paulo, Scritta Editorial, 1993. Para saber mais sobre a origem do MST ver: Fernandes, Bernardo Mançano. *A formação do MST no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. Esse livro recupera desde as iniciais ocupações de terra que motivaram o surgimento do MST até a organização desse Movimento na atualidade, passando pela história do MST em cada Estado do país.

^{vi} Militante do Movimento Sem Terra e Educador.

^{vii} Educadora Popular e coordenadora pedagógica da Escola Estadual Paulo Freire.

^{viii} MSCs - Movimentos Sociais do Campo.

Recebido em: 05/10/2016

Aprovado em: 22/10/2016

Publicado em: 13/12/2016

**Como citar este artigo / How to cite this article /
Como citar este artículo:**

APA:

Costa, J. S., & Caetano, E. (2016). Compreendendo os movimentos sociais do campo e o MST: projeto educativo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 1(2), 524-549.

ABNT:

COSTA, J. S.; CAETANO, E. Compreendendo os movimentos sociais do campo e o MST: projeto educativo. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 1, n. 2, p. 524-549, 2016.

Por uma Educomunicação Ciberpopular: Ativismo e Diálogo nas Mídias Digitais

Rafael Duarte Oliveira Venâncio¹

¹Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Faculdade de Educação. Campus Santa Mônica. Avenida João Naves de Ávila, 2121, Uberlândia-MG. Brasil. rdovenancio@gmail.com

RESUMO. O presente trabalho analisa, com um arcabouço teórico centrado em Jurgen Habermas e Paulo Freire, espaços para a atuação da educomunicação em uma cultura popular mediada pelo digital em condições populares, o que chamamos aqui de uma cultura ciberpopular. O objetivo é mostrar como esse cenário pode proporcionar uma educomunicação dialógica e alternativa a partir da constatação da condição dupla do conceito de massificação, bem como da reflexão proporcionada pela educação dialógica freireana e os quatro modelos de ação refletidos a partir da divisão habermasiana de Sistema e Mundo da Vida.

Palavras-chave: Educomunicação, Cibercultura, Jornalismo, Ativismo.

For a Educommunication Cyber People: Activism and Dialogue in Digital Media

ABSTRACT. This paper analyzes, with a theoretical framework centered on Jurgen Habermas and Paulo Freire, spaces for the performance of educational communication in a popular culture mediated by digital in popular terms, what we call here a ciberpopular culture. The goal is to show how this scenario could provide a dialogical and alternative educational communication from finding the double condition of the concept of massification and reflection provided by Freire's dialogic education and four models of action reflected from Habermas's division between System and the Lifeworld.

Keywords: Educommunication, Cyberculture, Journalism, Activism.

Por una Educomunicación Ciberpopular: Activismo y Diálogo en Medios Digitales

RESUMEN. Este trabajo analiza, con un marco teórico centrado en Jürgen Habermas y Paulo Freire, espacios para la realización de la comunicación educativa en una cultura popular mediada por el digital en términos populares, lo que aquí llamamos una cultura ciberpopular. El objetivo es mostrar cómo este escenario podría proporcionar una comunicación educativa dialógica y alternativa al encontrar la doble condición del concepto de masificación y reflexión aportado por la educación dialógica de Freire y cuatro modelos de acción reflejados en la división de Habermas entre Sistema y Mundo Vital.

Palabras clave: Educomunicación, Cibercultura, Periodismo, Activismo.

Introdução

É impossível pensar nos novos paradigmas que a era digital impõe ao Jornalismo, tal como fazem os movimentos de rua e as formas emergentes de mídia alternativa, sem pensar que tal momento da história dos meios de comunicação possibilita uma mudança claríssima na questão do público. Ora, por muitos momentos, o público fora tratado, no amplo campo da Comunicação Social, como *massa*, tema trabalhado em estudos anteriores (Venâncio, 2010).

Se pensarmos da maneira tradicional tal como esse termo foi trabalhado, podemos entender por *massa* a questão de um público-receptor passivo ou que, pelo menos, pouco faz na questão da produção das notícias e das reportagens. No entanto, no campo da *web*, onde tudo está conectado pelos *hiperlinks*, as separações entre quem produz e quem recebe o material jornalístico não é mais clara. Um site de um grande veículo tradicional de Jornalismo é, em tese, tão acessível quanto o de um jornalista independente. Claro que isso é em tese apenas; afinal, há estratégias de valorização de cada produto jornalístico, mas isso só pode se entendido após compreendermos o que

seria essa nova *massa* posta pela era digital.

Há sim uma massa de usuários na Internet, mas, essa massa é composta por aquilo que podemos chamar de *prosumers*, os produtores-consumidores de informação. Há aqui uma massa colaborativa, a *wikimassa*, que tal como o texto da plataforma *wiki* se articula em ligações paradigmáticas, de aprofundamento linguístico e não de relação contínua. Mas, quem é esse “você” digital? De que forma ele se coloca como massa na Teoria das Novas Mídias?

Ora, tal como um rito jornalístico, a revista *TIME* escolhe a Personalidade do Ano [*TIME Person of the Year*] que passou e a figura em sua capa como a principal matéria da última edição do ano. Criado em 1927, o prêmio precisou de quase um quarto de século para premiar um conceito abstrato, uma personalidade coletiva que representaria um grupo de pessoas distintas e não mais um grande homem.

Assim, em 1950, a escolha do “Soldado Americano”, para homenagear os soldados da Guerra da Coreia, representa uma das primeiras cisões da revista com a decadente ideia de uma história feita por grandes homens. Depois disso, a personalidade coletiva

foi premiada nas edições de 1956 (Insurgentes Húngaros), 1960 (Cientistas Norte-americanos), 1966 (os Baby Boomers), 1969 (Os Americanos Médios) e 1975 (As Mulheres Americanas).

Em 1982, o Computador foi escolhido como Personalidade do Ano, também representando uma coletividade por detrás dessa máquina. Já em 1988, com a escolha do Planeta Terra Ameaçado, a *TIME* faz uma escolha universal para sua Personalidade do Ano. O “Soldado Americano” seria novamente premiado em 2003. No entanto, nos anos de 2002 e 2005 – com a escolha dos “Whistleblowers” e dos “Bons Samaritanos”, representando, respectivamente, aqueles que denunciaram irregularidades das grandes companhias e os filantropos – a revista não escolhe uma personalidade coletiva, mas, dá uma designação geral a um grupo de pessoas afins.

Em 2006, a escolha da Personalidade do Ano fez sua escolha mais controversa – no entanto bastante inserida no atual espírito do tempo, no nosso *Zeitgeist* – em termos de personalidade coletiva. Com uma capa figurando um computador, a revista anuncia que o prêmio vai para “Você (You)”, afirmando logo abaixo que

“sim, é você. Você controla a Era da Informação. Bem-vindo ao seu mundo”.

Assim, com a crescente fama da *Web 2.0*, a *TIME* decidiu fazer uma homenagem ao criador individual de conteúdo nas diversas plataformas da Internet, dando um visível destaque ao *YouTube*, cuja barra de tempo do seu *player* de vídeo figura dentro do monitor da capa. Além da popularização das ferramentas de produção colaborativa, a escolha da *TIME* também se encontra sincronizada com a produção acadêmica que, nesse mesmo ano de 2006, começou a atentar para o fenômeno social da produção colaborativa na *web*, o *mass collaboration*.

No entanto, todas essas vantagens proporcionadas pela “sabedoria das massas” em meio digital não são bem-vindas para todos. Andrew Keen (2007, p. 1), quando se encontrou com um “utópico doido do Vale do Silício” – que planejava uma interface internética que juntava o *MySpace*, *YouTube*, *Wikipedia* e o *Google on steroids* – não resistiu em comentar que essa empreitada era apenas a união da ignorância, do egoísmo, do mau gosto e da tirania das massas *on steroids*. Para Keen, era o início do “*Admirável Mundo Novo 2.0*”.

Andrew Keen (2007, p. 1) é um dos vários estudiosos que “está trabalhando em uma polêmica sobre o impacto destrutivo da revolução digital na nossa cultura, economia e valores”. Em seu livro *The Cult of the Amateur*, ele inicia com duras críticas acerca da suposta construção pela tendência homônima ao seu livro – ou seja, o Culto do Amador – de uma “inteligência coletiva”.

Em seu raciocínio, usando o exemplo do Google – cujo “algoritmo reflete a ‘sabedoria’ da massa” ao manter os *links* mais acessados no topo de sua lista de resultados de busca –, Keen (2007, p. 6) afirma que esses mecanismos de pesquisa na *web* são apenas “uma agregação de noventa milhões de questões que nós coletivamente perguntamos ao Google todos os dias; em outras palavras, ele só nos contam o que nós já sabemos” e nisso não há nada de inteligente.

“Essa mesma ‘sabedoria’ da massa é manifestada nos sites grátis de agregação de notícias como o Digg e o Reddit. As ordens das manchetes nesses sites refletem o que outros usuários estão lendo e não o julgamento especializado dos editores de notícia” (Keen, 2007, p. 6). O resultado disso é que nunca histórias importantes ficam

no topo desses sites, tal como a Guerra de Israel contra o Hezbollah, sendo derrotados por meros *fait-divers*. Por exemplo, para Keen (2007, p. 6), o “Reddit é um espelho dos nossos mais banais interesses. Ele faz uma paródia da mídia noticiosa tradicional e transforma as notícias atuais em um jogo infantil de Conhecimentos Gerais”.

Nesse quadro, a Web 2.0 é um espaço onde “todo mundo está se transmitindo [*broadcasting themselves*], mas, ninguém está escutando. Dessa anarquia, fica subitamente claro que o que está governando os macacos infinitos que navegam na Internet é a lei do darwinismo digital, a sobrevivência dos mais barulhentos e dos mais dogmáticos” (Keen, 2007, p. 15). Fazendo uma ironia com o lema do *YouTube*, o *Broadcasting Yourself*, Keen descreve a “tirania das massas” na *web*.

Esse é um pouco do quadro que faz Lev Grossman (2006) afirmar que “a *Web 2.0* destaca a estupidez das massas assim como sua sabedoria. Alguns dos comentários no *YouTube* fazem você chorar pelo futuro da humanidade apenas por sua gramática, sem esquecer das obscenidades e o ódio descarado”.

Dessa forma, a linha entre a “tirania” e a “sabedoria das massas” na *web* é bastante tênue, tal como esses dois conceitos sempre se articularam na história humana. Assim, usando apenas a Internet como referencial, não podemos afirmar categoricamente se a produção colaborativa é o grande representante da sabedoria ou da tirania das massas. Nos parece cada dia mais claro que a Internet muda formas de se estar no mundo, mas não formas de se debater o mundo.

Com isso, o presente artigo busca pensar a questão educacional voltada para um novo tipo de cultura popular: aquela imersa no mundo digital, o ciberpopular. Para isso, especialmente após a crescente proliferação de mídias digitais alternativas que visam “ficar do lado do povo”, há a necessidade de entender como a Educomunicação pode se aproveitar desse ativismo. Ativismo esse que está focado na própria condição digital na qual a produção de cultura e comunicação está inserida.

A questão do ativismo

Para entendermos o ativismo, devemos lembrar o recorte da realidade social feito por Jürgen Habermas (1989) em sua "Teoria da Ação Comunicativa".

Usando os princípios da racionalidade dupla habermasiana, a definição diz que entre o “mundo da vida”, representante da ação comunicativa, e os “subsistemas”, representantes da ação instrumental, há a “intermediação da esfera pública e, em especial, da opinião pública – desde que esta última não se deixe colonizar, oprimir, sufocar” (Bucci, 2002, p. 61).

Essa racionalidade dupla, segundo Jürgen Habermas (2001), parte da distinção e dos conceitos hegelianos do período de Iena, entre trabalho (racionalidade/ação instrumental) e interação (racionalidade/ação comunicativa).

Por “trabalho” ou *ação racional teleológica* entendo ou a ação instrumental ou a escolha racional ou, então uma combinação das duas. A ação instrumental orienta-se *por regras técnicas* que se apóiam no saber empírico. Estas regras implicam em cada caso prognoses sobre eventos observáveis, físicos ou sociais; tais prognoses podem revelar-se verdadeiras ou falsas. O comportamento da escolha racional orienta-se por *estratégias* que se baseiam num saber analítico. Implicam deduções de regras de preferência (sistemas de valores) e máximas gerais; estas proposições estão deduzidas de um modo correto ou falso. A ação racional teleológica realiza fins definidos sob condições dadas; mas, enquanto a ação instrumental organiza meios que são adequados ou inadequados

segundo critérios de um controle eficiente da realidade, a ação estratégica depende apenas de uma valoração correta de possíveis alternativas de comportamento, que só pode obter-se de uma dedução feita com o auxílio de valores e máximas. (Habermas, 2001, p. 57).

Portanto, a ação instrumental é orientada para calcular os melhores meios para atingir o êxito, são “ações dirigidas à dominação da natureza e à organização da sociedade que visam à produção das condições materiais da vida e que permitem as coordenações das ações, isto é, possibilitam a reprodução *material* da sociedade” (Nobre, 2004, p. 56).

Por outro lado, entendo por *ação comunicativa* uma interação simbolicamente mediada. Ela orienta-se segundo *normas de vigência obrigatória* que definem as expectativas recíprocas de

comportamento e que têm de ser entendidas e reconhecidas, pelo menos, por dois sujeitos agentes. As normas sociais são reforçadas por sanções. O seu sentido objetiva-se na comunicação linguística cotidiana. Enquanto a validade das regras e estratégias técnicas depende da validade de enunciados empiricamente verdadeiros ou analiticamente corretos, a validade das normas sociais só se funda na intersubjetividade do acordo acerca de intenções e só é assegurada pelo reconhecimento geral das obrigações (Habermas, 2001, p. 57-58).

Com isso, a ação comunicativa é “orientada para o *entendimento* e não para a manipulação de objetos e pessoas no mundo em vista da reprodução material da vida (como é o caso da racionalidade instrumental)” (Nobre, 2004, p. 56). As duas, em interação, vão desenhando a realidade das relações sociais contemporâneas. Dessa forma, podemos traçar o Quadro 1:

Quadro 1: Elementos do Sistema e do Mundo da Vida segundo Jürgen Habermas.

	Sistema	Mundo da Vida
Racionalidade	Instrumental	Comunicativa
Forma de ação	Teleológica (voltada a fins)	Dialogal
Campos de ação	Política, Economia, Leis	Cotidiano, Tradição
Posicionamento	<i>Mainstream</i>	Margens

Fonte: Elaboração própria a partir de Habermas (1989; 2001) e Nobre (2004).

Assim, percebemos que todos nós somos participantes das duas dimensões. Quando somos funcionários

no nosso emprego ou estatística para nosso governo, ocupamos uma posição sistêmica. Quando estamos no nosso

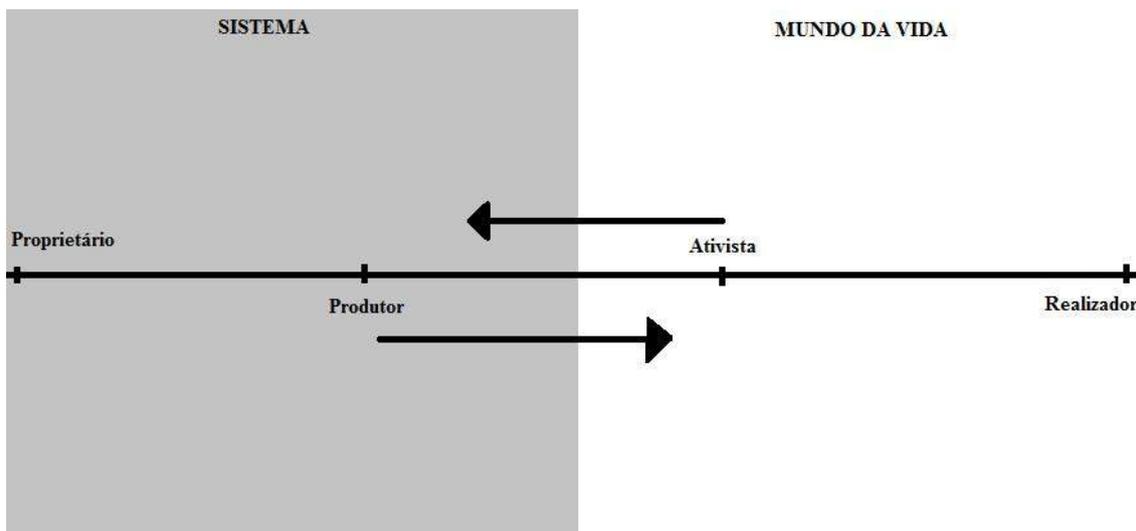
cotidiano, ocupamos uma posição mundana. Com isso podemos notar que tais posições são intercambiáveis e que podemos encontrar uma espécie de gradação entre as situações postas.

Para a atitude em Comunicação Social, de dentro do Sistema e voltada para afetar o Sistema, chamaremos de "proprietário". Para aquela de dentro do Mundo da Vida e voltada para afetar o Mundo da Vida, chamaremos de "realizador". Para aquela de dentro do Sistema e voltada para afetar o Mundo

da Vida, chamaremos de "produtor". Por fim, o nosso foco no presente trabalho, para aquela de dentro do Mundo da Vida e voltada para afetar o Sistema, chamaremos de "ativista".

Os quatro modelos de ação estão, dessa forma, em uma gradação até mesmo pela sua própria condição típica-ideal. Com isso podemos, até mesmo, colocá-los em um diagrama teórico (Quadro 2) que demonstra as relações entre eles dentro da amplitude do contrato social.

Quadro 2: Quatro modelos de ação dentro do Sistema e do Mundo da Vida.



Fonte: Elaboração própria.

O proprietário é o modelo de ação típica-ideal dos donos dos meios de comunicação. O proprietário é, nada mais nada menos, um empresário que trata a comunicação como um negócio qualquer. No nosso exemplo aqui, dirige uma rádio tal como dirigiria um

comércio, uma empresa. O foco aqui é o lucro econômico, a busca por poder político e a constituição de elites.

Tal como C. Wright Mills coloca, é esse tipo de modelo que promove, na Comunicação Social, o chamado “problema da opinião pública” que

promove a elipse do público; em massa:

O público e a massa podem ser distinguidos mais facilmente pelos seus modos predominantes de comunicação: numa comunidade de públicos, a discussão é o meio de comunicação fundamental, e os veículos de comunicação em massa, quando existem, apenas ampliam e animam a discussão, ligando um “*público primário*” com as discussões de outro. Numa sociedade de massas, o tipo de comunicação predominante é o veículo formal, e os públicos se tornam apenas simples *mercados desses veículos*: expostos que são ao conteúdo dos veículos de comunicações em massa. (Wright Mills, 1981, p. 356-357).

Já o produtor respeita o caráter mundano da massa – seguindo o termo de Wright Mills (1981) – e busca criar produtos que afetem o Mundo da Vida, criando tradições que facilitam a legitimação sistêmica de seus produtos. Eis aqui a força para a criação de *fandoms*. No caso do rádio, assunto já trabalhado em amplo escopo anteriormente (Venâncio, 2013), isso é muito comum nos programas de *talk radio*, que possuem uma forte interface com o radiojornalismo, colocando esse comunicador como representante do modelo de ação do produtor.

Dessa forma, é muito acertado colocar os comunicadores do *talk radio* popular como olímpianos, o produto

mais original da indústria cultural para Edgar Morin em seus tempos de neurose:

A cultura de massas, durante os anos [19]60-65, estendendo seus poderes sobre o mundo ocidental, produz industrialmente os mitos condicionadores da integração do público consumidor à realidade social. Neurose tem aqui não somente o sentido de um mal no espírito, mas de um compromisso entre esse mal e a realidade, através de fantasias, de mitos e de ritos. (Morin, 1977).

Assim, a neurose é bem representada pela diluição do público em massa através, principalmente, da veiculação pela cultura de massa de mitos e fantasmagorias que fazem o elo do homem com a realidade. Um exemplo desses mitos é a criação de heróis, os olímpianos:

No encontro do ímpeto do imaginário para o real e do real para o imaginário, situam-se as vedetes da grande imprensa, os olímpianos modernos. Esses olímpianos não são apenas os astros de cinema, mas também os campeões, príncipes, reis, playboys, exploradores, artistas célebres, Picasso, Cocteau, Dalí, Sagan (Morin, 1967, p. 111).

Tal como Edgar Morin (1967, p. 113) expõe, “conjugando a vida cotidiana e a vida olímpiana, os olímpianos se tornam modelos de cultura no sentido etnográfico do termo,

isto é, modelos de vida. São heróis modelos. Encarnam os mitos de autorrealização da vida privada”, que compele a massa a segui-los, fazendo-a massas atomizadas de indivíduos vivendo teleologicamente. No entanto, essa ideologia da vida privada é, muitas vezes, misturada com ideologias de vida pública, se envolvendo com o jogo político.

Já o realizador é um modelo de ação voltado para a manutenção da tradição, do cotidiano e da cultura. Eis aqui o “jornalismo comunitário”. É aquilo que podemos chamar de uma comunicação da periferia para periferia. Ele não promove nenhuma mudança sistêmica que melhore as condições de formação de um público. Ele é apenas um reforço do cotidiano e da situação de exclusão. É uma comunicação alternativa, mas não voltada para a mudança.

Visto isso, eis aqui a necessidade do ativista, ou seja, alguém que leve as demandas mundanas para o sistêmico. Eis aqui uma função básica dentro da deontologia do jornalismo alternativo que as mídias digitais podem potencializar.

Bertold Brecht e Paulo Freire: por uma comunicação ativista

Observamos então que o jornalista como ativista é um modelo de ação que respeita as ideias de Bertold Brecht acerca do rádio no papel de ferramenta dialógica, debatidas em trabalho anterior em maior profundidade (Venâncio, 2013). Brecht (2005, p. 36) acreditava que o rádio podia ser “uma coisa realmente democrática”.

É interessante tomar a palavra “coisa” sob o sentido da palavra latina *res*. Ou seja, dessa forma, ver o rádio – e, no limite, o jornalismo – tal como coisa democrática significa transformá-lo em um sujeito-objeto da democracia. As duas sugestões brechtianas para isso são bem encaixadas para o jornalismo, seja de rádio, seja para atual perspectiva digital.

A primeira é bastante simples:

Opino, pois, que vocês deveriam aproximar-se mais dos acontecimentos reais com os aparelhos e não se limitar à reprodução ou à informação. Têm que se aproximar de autênticas sessões do Reichstag e, acima de tudo, também dos grandes processos. Posto que isso representaria um grande passo adiante, haverá, seguramente, uma série de leis que tentem impedi-lo. Têm que se dirigir à opinião pública para suprimir essas leis. O medo que os deputados têm de ser ouvidos em todo o território do Reich não pode ser menosprezado, já que é justificado, mas têm que vencê-lo, do mesmo modo que o medo que, creio, diversos tribunais

mostrariam se tivessem que ditar sentenças diante de todo o povo. (Brecht, 2005, p. 37).

Ora, aqui vemos bem o caminho do ativista de ser um ator mundano tendo como alvo o Sistema. Brecht, inclusive, descreve as reações contrárias que isso pode provocar nas instâncias de ação instrumental da sociedade. O que temos é a visão de um jornalista atuante, fora das redações, levando os fatos para quem não consegue acessá-los.

É interessante que Brecht vê a mediação do rádio como um mecanismo ativo de apresentação dos fatos. Aqui, mais vale a transmissão da sessão do Parlamento do que a notícia seca e fria de que “houve uma sessão do Parlamento”. Isso é interessante para o modelo de ação do ativista: direito à comunicação não é apenas dar voz às margens, mas também dar ouvidos a elas. Escutar o *mainstream* e entender a situação marginal que o proletariado se encontra é, para Brecht, a melhor forma de agir. Eis aqui o estranhamento, o *Verfremdungseffekt*, que Brecht tanto busca em suas peças teatrais aplicado no jornalismo.

Já a segunda sugestão de Brecht é um complemento interessante a esse provimento de ouvidos:

Além disso, vocês podem preparar, diante do microfone, em lugar de resenhas mortas, entrevistas reais, nas quais os interrogados têm menos oportunidade de se inventar esmeradas mentiras, como podem fazer para os periódicos. Seria muito interessante organizar disputas entre especialistas eminentes. Poderiam organizar em salas grandes ou pequenas, à vontade, conferências seguidas de debate. Mas todos esses atos vocês teriam que divulgá-los claramente, com avisos prévios, entre a cinzenta uniformidade do menu diário de música caseira e cursos de idiomas. (Brecht, 2005, p. 37).

Eis aqui a busca de formação de público, tal como o conceito é cunhado por C. Wright Mills. Isso fica ainda mais claro neste outro trecho do tratado radiofônico brechtiano, inclusive mostrando a resistência do Sistema em aceitar essa invasão ativa do Mundo da Vida em seus domínios (afinal, apenas a passividade legitimadora da ação comunicativa é que interessa aos objetivos sistêmicos):

Nosso Governo tem necessidade da atividade radiofônica da mesma forma que nossa administração da Justiça. Quando Governo ou Justiça se opõem a essa atividade radiofônica, é porque têm medo e não pertencem senão a tempos anteriores à invenção do rádio, ainda não anteriores à invenção da pólvora. Desconheço, tanto quanto vocês, as obrigações, por exemplo, do Chanceler; é tarefa do rádio

explicá-las, mas parte dessas obrigações e constituída pelo fato de a autoridade suprema informar à Nação, regularmente, através do rádio, sobre sua atividade e a legitimidade de sua atuação. A tarefa da radiodifusão, como tudo, não se esgota ao transmitir essas informações. Além disso, tem que organizar a maneira de pedir informações, isto é, converter os informes dos governantes em respostas às perguntas dos governados. A radiodifusão tem que tornar possível o intercâmbio. Apenas ela pode organizar, em conjunto, as falas entre os ramos do comércio e os consumidores sobre a normatização dos artigos de consumo, os debates sobre altas de preço do pão, as disputas municipais. Se consideram que isso é utópico, eu lhes peço que reflitam sobre o porquê de ser utópico. (Brecht, 2005, p. 42).

Podemos, com isso, afirmar que Brecht é uma inspiração para o ativista como modelo de ação, pois, ele diagrama um modo para o jornalista agir na sociedade, reforçando sua esfera de diálogo (ação comunicativa), mas, mantendo também os objetivos sistêmicos (ação instrumental) de sua prática midiática.

Podemos ficar aqui com a frase de Brecht (2005, p. 39): “Não se deve subministrar o rádio, mas modificá-lo”. Modificá-lo rumo ao ativismo, esse modelo de ação que serve tanto para aquilo que acreditamos ser um jornalismo alternativo ideal, mas, também para aquilo que acreditamos ser

chave dentro da deontologia jornalística.

E como completamos isso em uma dimensão educacional? Precisamos resgatar o conceito de Educador-Educando de Paulo Freire. Para entendê-lo, precisamos começar com o seu oposto teórico, o conceito de “educação bancária”.

Porém, o que é a educação “bancária”? Ela é uma teoria de ação antidialógica, ou seja, não há interação entre as duas pontas da mediação. O conhecimento, através do educador bancário, se resume em meros “comunicados” e não diálogo. Esses depósitos constituem “a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los”. (Freire, 2005, p. 66).

Seria, então, um processo didático feito unilateralmente. Na educação de adultos, segundo Paulo Freire, “não interessa a esta visão ‘bancária’ propor aos educandos o desvelamento do mundo, mas, pelo contrário, pergunta-lhes se ‘Ada deu o dedo ao urubu’, para depois dizer-lhes enfaticamente, que não, que ‘Ada deu o dedo à arara’”. (Freire, 2005, p. 70).

O antimodelo freireano nos alerta, primeiramente, para uma situação de concentração do saber que implica, no limite, uma opressão daqueles que não sabem. No bancarismo, o “saber” é doado dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber, fundando-se nas

manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca. (Freire, 2005, p. 67).

Essa rigidez de posições implica a cristalização da opressão e da difusão de conhecimento. Com isso, podemos pensar tanto a escola quanto o exercício da educomunicação. Freire, para aprofundar sua reflexão, traçou um decálogo das condições bancárias. Nela:

(a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; (b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; (c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; (d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; (e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; (f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a

prescrição; (g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; (h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nessa escolha, se acomodam a ele; (i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; e (j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (Freire, 2005, p. 68).

As consequências não ficam apenas na relação de difusão. O conhecimento em si é afetado, tornando-se o que Sartre chama “de concepção ‘digestiva’ ou ‘alimentícia’ do saber. Este é como se fosse o ‘alimento’ que o educador vai introduzindo nos educandos, numa espécie de tratamento de engorda”. (Freire, 2005, p. 72).

Assim, um processo “bancário” produz alfabetizados funcionais e não “sujeitos do processo”. Para termos alunos que sejam sujeitos do processo social, há necessidade de colocarmos o educador-jornalista ativista, tal como nos compele Paulo Freire, como um educador-educando. Ou seja, uma situação de ensino em que “educando e educador estão ambos em posição de trocar conhecimentos, gerando um contexto de aprendizagem e ensino onde um ensinará ao outro aquilo que

conhece”. (Vasconcelos & Brito, 2006, p. 94). Freire explica que essa relação educacional envolve a superação do “bancarismo”, o diálogo e a mediação do conteúdo. Ela provoca um novo termo:

não mais educador, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos (...). Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos. (Freire, 2005, p. 78-79).

Na condição de Educador-educando, o educador faz o seu público entrar na vivência dos assuntos da esfera pública de maneira crítica como sujeitos desse processo social. E é apenas como sujeitos e não sujeitados, que podemos pensar em uma educação ciberpopular, renovando a importância e a legitimidade das práticas midiáticas perante o público.

A emergência do ciberpopular

O que seria esse ciberpopular e como a educomunicação pode trabalhá-lo? Ora, no campo do jornalismo digital, é possível encontrar a ideia de *ciberjornalismo*. Esse conceito é normalmente utilizado para definir uma atitude do jornalista diante das mídias digitais – afinal, o jornalista do século XXI entra em contato com as fontes por *e-mail*, possui redes sociais tal como *Facebook* e *Twitter*, escreve um *blog*, entre outras coisas. No entanto, isso não é algo específico de uma dimensão do jornalismo digital.

Afinal, tudo é *ciber* hoje em dia, porque nós estamos em pleno contato com as máquinas digitais. Pense, caro leitor, que para as palavras de um livro, por exemplo, chegarem à sua apreciação via leitura, elas precisaram ser digitadas pelo autor em um processador de texto digital, gerando um arquivo digital que foi enviado por *e-mail* para a apreciação da editora. Após aprovado, a editora utilizou outros *softwares* para diagramá-lo e enviou por protocolos digitais para a impressão, chegando até você (com ajuda de outros processos mediados pela era digital, tal como distribuição e comercialização) no bom e velho formato do livro impresso. Hoje em dia, até o nosso papel é *ciber*.

Por isso que, apesar de não ser um bom prefixo para definir as práticas jornalísticas exclusivamente baseadas na Internet, a ideia do *ciber* é muito relevante quando pensamos na emergência de novos processos de cultura popular baseados ou engatilhados pelo digital. Tal como dissemos no início do artigo, a ideia de *mass collaboration* é um dos melhores exemplos dessa emergência de uma “sabedoria das massas” no campo internético.

Aliás, não seria um exagero dizer que, no limite, a “sabedoria das massas” do século XXI se transveste de dois conceitos principais: *mass collaboration* e *crowdsourcing*. Apesar de aparecerem concomitantemente no mesmo jargão analítico, há uma diferença considerável entre eles.

Por definição, *mass collaboration* é uma forma de ação coletiva que reúne várias pessoas trabalhando independentemente no mesmo projeto. Esse projeto pode ser modulado ou não e essa ação coletiva pode ocorrer em qualquer espaço físico, apesar de que a Internet é um dos melhores meios de fazê-la graças à emergência de *softwares* sociais e de ferramentas colaborativas baseadas em computadores.

Já *crowdsourcing* é um termo inventado por Jeff Howe (2009, p. 5), em artigo para a revista *Wired* de junho de 2006, para definir uma nova forma de “terceirização” (*outsourcing*) que as empresas *web* estavam realizando. Nessa estratégia, a companhia deixava para os usuários de seu site – especialistas ou não no assunto em questão – resolverem problemas ou desenvolverem ferramentas para seu próprio uso como para o uso interno da corporação, ressaltando o paradigma dos *prosumers* ou prosumidores. A tradutora brasileira do livro de Howe, *Crowdsourcing* [publicado como *O Poder das Multidões*], ao indicar a não-consolidação de um termo preciso em português para *crowdsourcing*, parece não dividir o entusiasmo geral acerca do conceito ao defini-lo, em nota de rodapé, como “um novo meio para obtenção de mão de obra barata: pessoas no dia-a-dia usam seus momentos ociosos para criar conteúdo, resolver problemas e até mesmo para trabalhar em projetos de pesquisa e desenvolvimento”. (Araujo, 2009 *apud* Howe, 2009, p. I).

Assim, é possível perceber que a “sabedoria das massas” são trabalhadas em duas horizontalizações distintas. A primeira, do *mass collaboration*, se

desenvolve praticamente em uma estrutura plana: os desafios, as demandas e as soluções são produzidas no limite, pelos próprios *prosumers*. Esse é o caso, por exemplo, da *Wikipedia* – e demais plataformas *wiki* – e de algumas atividades que possuem uma mola inicial externa à massa colaborativa, tal como algumas campanhas no *YouTube* ou o próprio desenvolvimento de *softwares* de código aberto, como os de base *Linux*.

Já na segunda, o *crowdsourcing*, há uma leve verticalização – porém, muitas vezes, decisiva, na estrutura de controle do poder, normalmente encabeçado por uma grande corporação ou pelo “dono” do ambiente colaborativo. Enquanto a primeira constrói um *platô* – para lembrar a metáfora utilizada por Gilles Deleuze e Félix Guattari, inspirada por Gregory Bateson, de um espaço que “está sempre no meio, nem princípio nem fim ... uma região contínua de intensidades, vibrando sobre si própria, e que se desenvolve ao evitar qualquer orientação sobre um ponto culminante ou na direção de um fim exterior”. (Deleuze & Guattari, 2007, p. 44), a segunda é uma montanha construída artificialmente – tal como o caso do filme *The Englishman Who Went Up a*

Hill But Came Down a Mountain – por uma coletividade, mas, que no final das contas, há um dono para fincar a sua bandeira nela.

Marcadas essas diferenças, podemos nos aprofundar na análise dessas duas práticas midiáticas que se baseiam em uma pressuposição de “sabedoria das massas”. Seguindo a ordem utilizada e, de certa forma, por sua anterioridade, começaremos a discutir um pouco mais sobre a *mass collaboration*.

Tapscott e Williams (2006, p. 63) bem lembraram que, apesar da atual ascensão do tema no debate público, “a busca por novas formas colaborativas de organização é tão longa quanto a história humana”. É uma predisposição humana para cooperação social que data de 60 a 70 mil anos atrás e que indica que “nós aprendemos rapidamente que grupos com hábitos cooperativos eram mais bem sucedidos materialmente do que aqueles onde o comportamento mais fechado no autointeresse era a norma”.

Mas, dentro da onda *web* da *mass collaboration*, o principal *peer pioneer*, tal como Tapscott e Williams colocam, é a *Wikipedia*. O caso que eles utilizam como exemplar é o 7/7, os ataques suicidas a bomba no Metrô de Londres

no dia 7 de julho de 2005, que se iniciaram às 8h50 no horário local. “Dezoito minutos depois, enquanto a mídia se debatia para cobrir a história, a primeira entrada apareceu na *Wikipedia* ... Em minutos, outros membros da comunidade começaram a adicionar informações e a corrigir os erros gramaticais”. (Tapscott & Williams, 2006, p. 65).

No entanto, o movimento não se reduziu a isso. Mais tarde, os estadunidenses “acordaram e milhares de usuários se uniram a rixa. No final do dia, mais de 25 mil usuários criaram um relato compreensivo de 14 páginas sobre o evento que era muito mais detalhado que a informação fornecida por qualquer veículo de mídia”. (Tapscott & Williams, 2006, p. 65).

Mas, a pergunta que paira é como tantas pessoas, sem nenhuma verticalização do poder, podem criar produtos de qualidade para eles mesmos e para os demais que são o seu público?

Considerações finais

Para os defensores da “sabedoria das massas” na *web*, tal como Tapscott e Williams (2006, p. 68-69) podem ser classificados “a razão disso é a autosseleção ... Quem, afinal, tem maiores chances de saber o escopo total

de tarefas que você está melhor qualificado para fazer – você ou seu chefe?”.

Linus Torvalds (*apud* Tapscott & Williams, 2006, p. 69), o pai do *Linux* e um *peer pioneer*, é conhecido pela frase que diz que “as pessoas apenas se autoescolhem para realizar projetos onde eles tem expertise e interesse”. Entretanto a especialização do usuário apenas explica uma parte da questão da qualidade no *mass collaboration*. Porém, como evitar que os melhores trabalhos sejam escondidos pelos piores?

Ora, “desde que as comunidades tenham mecanismos para ceifar fracas contribuições, então grandes comunidades autoselecionadoras de pessoas em constante comunicação têm uma maior probabilidade de combinar as melhores pessoas para as tarefas”. (Tapscott & Williams, 2006, p. 69). Assim, mais uma vez, a *mass collaboration* se calca em uma “sabedoria das massas” para se sustentar como prática midiática – como na *Wikipedia* – e, até mesmo, como prática inventiva e empresarial, como podemos classificar a experiência dos *softwares* livres.

Graças aos sucessos da *mass collaboration*, empresas começaram a

utilizar as duas estruturas básicas dessa “sabedoria das massas” – ou seja, autoescolha de tarefas e mecanismos comunitários de controle – para formular novos processos de trabalho, além de ganhar uma faceta sociocolaborativa na constituição do seu *branding*. Surge assim o *crowdsourcing*.

Claro que Jeff Howe (2009, p. 24) acaba considerando a própria *Wikipedia* como um *crowdsourcing*, mas levando em conta as suas próprias definições – que mencionamos no começo do presente trabalho – verificamos que esse não é o caso. O campo do *crowdsourcing* é o campo em que negócios mais tradicionais aproveitam “o crescimento assustador da categoria ‘faça você mesmo’”.

Um exemplo tradicional é o que acontece dentro dos âmbitos acadêmicos. “O *Cornell Lab of Ornithology* coordena as contagens nacionais de aves. Onze mil pessoas participaram da primeira contagem de aves em 1996. Em 2007, mais de 80 mil pessoas participaram”. (Howe, 2009, p. 25). É no *eBird* que os ornitólogos acadêmicos abrem as portas para os amadores – ou pró-amadores, termo cunhado por Charles Leadbeater e Paul Miller para definir “os amadores que

trabalham seguindo os padrões profissionais” (Howe, 2009, p. 23) – e acabam por conseguir um volume de dados inimagináveis com essa colaboração entre profissionais e entusiastas.

Os negócios *web* também são um campo ideal para o *crowdsourcing*. A *Amazon*, por exemplo, possui o *Amazon Mechanical Turk*, que utiliza as chamadas *HITs* (*Human Intelligence Tasks*) para melhorar a própria inteligência artificial do site. O conceito do Turk e da *HITs* funciona analogamente ao falso autômato homônimo de xadrez construído por Wolfgang von Kempeler – também citado por Walter Benjamin em suas teses *Sobre o conceito da história* em um outro contexto – ao “recheiar” a inteligência artificial de puro trabalho humano.

Ou seja, as pessoas (denominadas tanto como *Workers* como *Providers*) são utilizadas para escrever descrições de livros, escolher as melhores fotos, algo que a Inteligência Artificial não pode fazer sozinha. Esse novo tipo de concepção, uma Inteligência Artificial, conseguiu tanta amplitude desde sua criação em 2005 que agora a *Amazon* deixou de ser o único *Requester*, para

ser uma gerenciadora de outros interessados por *HITs*.

Outra característica importante no *crowdsourcing* é que os *prosumers* podem fazer dinheiro com isso, mesmo que não seja em grande quantidade. O trabalho em *HITs* remunera essa “sabedoria das massas” com pagamentos de 1 centavo de dólar a 30 dólares, por um trabalho de 10 minutos a três dias. Além disso, os *requesters* devem pagar o equivalente a 10% da remuneração dada aos *workers* para a *Amazon* como taxa administrativa.

Combinando as duas, encontramos uma das fórmulas mais comuns de promoção da cultura popular hoje. Existe, atualmente, um bom número de coletivos organizados que promovem atividades na *Internet* ou organizadas através das Mídias Sociais. Eis aqui a ideia do próprio ciberpopular com um ativismo inerente buscando, tal como dissemos na nossa reflexão brechtiana, o processo de vivenciar as atividades culturais enquanto sujeito.

Não demorou muito para tais coletivos terem seus braços midiáticos, inclusive jornalísticos. É o caso da Mídia NINJA, antiga Mídia Fora do Eixo. Esses “ninjas” do jornalismo se colocam como alternativa à mídia hegemônica, tentando reforçar o

processo de deslegitimação da chamada “grande mídia” perante parcela crescente do público.

Com isso, as atividades educacionais são consequência imediata. Não só professores utilizam tais materiais, mas, também esses jornalistas digitais alternativos exercem uma função didática ao tentar levar o máximo possível de contextualização para os seus ciberespectadores. Assim, se faz necessário fomentar, cada vez mais, a busca pelo ideal didático da Comunicação Social, pensando em novos usos do digital.

Os jornalistas digitais precisam, cada vez mais, se tornarem Educadores-educandos. Apenas sobre a égide do diálogo e da transparência, é que esses veículos se tornarão um ator comunicacional que visa a promoção do público. Público esse que, hoje, está mais próximo do seu processo de se tornarem sujeitos e não mais sujeitados. Eis apenas o começo da cultura ciberpopular.

Referências

- Brecht, B. (2005). Teoria do rádio (1927-1932). In: Meditsch, E. *Teorias do Rádio*. Florianópolis: Insular.
- Bucci, E. (2002). *Televisão objeto: a crítica e suas questões de método*. (Tese de Doutorado). Universidade de São

Paulo.

Deleuze, G., & Guattari, F. (2007). *Mil Planaltos*. Lisboa: Assírio & Alvim.

Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Grossman, L. (2006). "TIME's Person of the Year: You". *TIME*. Vol. 168, n° 26, New York: TIME, 25/12/2006.

Habermas, J. (1984). *Mudança Estrutural da Esfera Pública*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Habermas, J. (1989). *The Theory of Communicative Action*. Boston: Beacon.

Habermas, J. (2001a). Progresso técnico e mundo social da vida. In: Habermas, J. *Técnica e ciência como "ideologia"*. Lisboa: Ed. 70.

Habermas, J. (2001b). Técnica e ciência como "ideologia". In: Habermas, J. *Técnica e ciência como "ideologia"*. Lisboa: Ed. 70.

Habermas, J. (2004). *A Ética da Discussão e a Questão da Verdade*. São Paulo: Martins Fontes.

Howe, J. (2009). *O Poder das Multidões*. Rio de Janeiro: Elsevier-Campus.

Keen, A. (2007). *The Cult of the amateur*. New York: Doubleday.

Morin, E. (1967). *Cultura de Massas no Século XX – O Espírito do Tempo*. R. J.: Forense.

Morin, E. (1977). *Cultura de Massas no Século XX – O Espírito do Tempo: volume II (Necrose)*. Rio de Janeiro: Forense.

Nobre, M. (2004). *A Teoria Crítica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Tapscott, D., & Williams, A. D. (2006). *Wikinomics*. New York: Portfolio.

Vasconcelos, M. L. M. C., & Brito, R. H. P. (2006). *Conceitos de educação em Paulo Freire*. Petrópolis: Vozes.

Venâncio, R. D. O. (2007). *Difusão Metropolitana e Divulgação Científica*. São Paulo: Plêiade.

Venâncio, R. D. O. (2010). *Massificação e Jornalismo*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo.

Venâncio, R. D. O. (2013). *Jogo Lógico e a Gramática do Rádio*. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo.

Wright Mills, C. (1981). *A Elite do Poder*. Rio de Janeiro: Zahar.

i O público para Wright Mills (1981, p. 356): "Num público, como podemos entender a expressão, 1) praticamente o mesmo número de pessoas expressa e recebe opiniões. 2) A comunicação pública é organizada de tal modo que há possibilidade imediata e efetiva de responder a qualquer opinião expressa em público. A opinião formada por essa discussão 3) prontamente encontra uma saída na ação efetiva, mesmo contra – se necessário – o sistema de autoridade predominante. E 4) as instituições de autoridade não penetram no público, que é mais ou menos autônomo em suas operações. Quando essas condições prevalecem, temos um modelo de comunidade de públicos, e esse modelo se enquadra nas várias suposições da teoria democrática clássica".

ii A massa para Wright Mills (1981, p. 356): "Na massa, 1) o número de pessoas que expressam opiniões é muito menor que o número de pessoas para recebê-las, pois a comunidade de públicos se transforma numa coleção abstrata de indivíduos que recebem impressões através de veículos de comunicação

em massa. 2) As comunicações que predominam são tão organizadas que é difícil ou impossível ao indivíduo responder imediatamente, ou com qualquer eficiência. 3) A colocação da opinião em prática é controlada pelas autoridades que organizam e fiscalizam os canais para tal ação. 4) A massa não tem autonomia em relação às instituições – pelo contrário, os agentes de instituições autorizadas nela penetram, reduzindo-lhe a independência que possa ter na formação de opinião pela discussão”.

Recebido em: 09/10/2016
Aprovado em: 05/11/2016
Publicado em: 13/12/2016

Como citar este artigo / How to cite this article / Como citar este artículo:

APA:

Venâncio, R. D. O. (2016). Por uma Educomunicação Ciberpopular: Ativismo e Diálogo nas Mídias Digitais. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 1(2), 550-571.

ABNT:

VENÂNCIO, R. D. O. Por uma Educomunicação Ciberpopular: Ativismo e Diálogo nas Mídias Digitais. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 1, n. 2, p. 550-571, 2016.

Os desafios de educação em Moçambique em relação à questão agrária e agrícola¹

Ernesto Jorge Macaringue¹

¹Universidade Eduardo Mondlane - UEM. Escola Superior de Hotelaria e Turismo de Inhambane. Avenida do Zimbábwe, s/n. Maputo. Moçambique. Universidade Federal de Goiás. Programa de Pós-Graduação em Geografia - UFG. Brasil. jorgitomapile@gmail.com.

RESUMO. Em Moçambique, o debate das questões agrária e agrícola é pouco massificado, como ainda, nos 41 anos de independência ainda não se conseguiu passar-se do discurso à prática sobre a importância que se evoca em relação à agricultura. A negligência das questões agrária e agrícola é paradoxal, tendo em conta muitos fatores, dentre eles, o número de pessoas que a sua sobrevivência está intimamente ligada a agricultura, o contributo da agricultura no produto interno bruto nacional, etc. Realmente, dados mais recentes estimam em cerca de 3.826.913 indivíduos que têm como sua ocupação principal a produção agrícola de pequena escala. A falta de inclusão no debate dessas questões coloca o governo a definir planos que não respondem a demanda interna, sobretudo, no que diz respeito a satisfação das necessidades alimentares, disponibilização de matéria-prima, redução da dependência externa para oferta de trabalho assalariado. Os moçambicanos continuam à margem da sua agenda de desenvolvimento, ancorada nos investimentos estrangeiros de mineração, turismo e agronegócios. O governo promove a entrada de capital internacional que necessita de extensas áreas de terra para albergar seus interesses.

Palavras-chave: Posse de Terra, Direito de Uso e Aproveitamento de Terra, Sistema de Produção Agrícola.

The challenges of education in Mozambique in relation to the agrarian question and agricultural

ABSTRACT. In Mozambique, the debate on land and agriculture issues is little massiveness, as yet, in the 41 years of independence is still unable to pass from words to practice on the importance that evokes for agriculture. The neglect of land and agricultural issues is paradoxical, taking into account many factors, including the number of people that their survival is closely linked to agriculture and the contribution of agriculture in gross domestic product. Indeed, more recent data estimate that about 3.826.913 individuals who have as their main occupation agricultural production of small scale. The lack of inclusion in the debate on these issues puts the government to set plans that do not meet domestic demand, especially in regard to meeting the food needs, availability of raw materials, and reduction of external dependence on wage labor supply. Mozambicans are still on the margins of its development agenda, anchored on foreign investment in mining, tourism and agribusiness. The government promotes international capital inflows that need extensive areas of land to accommodate their interests.

Keywords: Land Tenure, Right to Use and Land, Agricultural Production System.

Los retos de la educación en Mozambique en relación con la cuestión agraria y agrícola

RESUMEN. En Mozambique, el debate sobre las cuestiones de la tierra y la agricultura es poco masividad, hasta ahora, en los 41 años de la independencia sigue siendo incapaz de pasar de las palabras a la práctica en la importancia que evoca para la agricultura. El descuido de los problemas agrícolas y la agricultura es paradójica, teniendo en cuenta muchos factores, incluyendo el número de personas que su supervivencia está estrechamente relacionada con la agricultura, la contribución de la agricultura en el producto interno bruto, etc. De hecho, los datos más recientes estiman que alrededor de 3.826.913 personas que tienen como su principal ocupación la producción agrícola de pequeña escala. La falta de inclusión en el debate sobre estas cuestiones pone al gobierno para establecer planes que no cumplen con la demanda interna, especialmente en lo que respecta a la satisfacción de las necesidades de alimentos, la disponibilidad de materias primas, la reducción de la dependencia externa en el suministro de mano de obra asalariada. Mozambiqueños siguen al margen de su programa de desarrollo, anclados en la inversión extranjera en la minería, el turismo y la agroindustria. El gobierno promueve la entrada de capitales internacionales que necesitan grandes extensiones de tierra para dar cabida a sus intereses.

Palabras clave: Tenencia de la Tierra, Derecho de Uso y Aprovechamiento de la Tierra, Sistema de Producción Agrícola.

Introdução

Esta comunicação insere-se na III Jornada em Educação do Campo, Artes e Questões Agrárias e do I Congresso Internacional de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins, que decorreu no Câmpus Palmas entre os dias 16 e 19 de agosto de 2016. Ela versa sobre os desafios de educação em Moçambique em relação às questões agrária e agrícola.

O debate das questões agrária e agrícola em Moçambique pode ser dividido em três etapas, ao longo dos 41 anos de independência. A primeira etapa compreende os anos de 1975 a 1987, que denominamo-lo por período de implantação do socialismo; a segunda, entre 1987 a 2004, que simultaneamente o denominamo-lo período de transição do socialismo para o capitalismo; e o terceiro e último, de 2004 até a atualidade, período de promoção de grandes investimentos estrangeiros.

De um modo geral, em todas essas três etapas, os assuntos relativos à posse de terra e ao direito de uso e aproveitamento de terra (DUAT), como também, a produção agrícola que satisfaça as necessidades internas têm alimentado acesos debates nas esferas políticas e socioeconômicas. No nível operacional, nas últimas duas décadas assiste-se a um processo de titulação dos DUAT's, por

indivíduos ligados ao governo, homens de negócios e sem nenhum uso, por outro lado, o governo promove a entrada de empresas estrangeiras ligadas à mineração, turismo e agronegócios que necessitam de extensas áreas de terra para albergar seus interesses.

Tanto a titulação dos DUAT's, como a implantação dos grandes investimentos não são bem acolhidos pelas comunidades locais, uma vez que os agentes do Estado, na sua atuação recorrem às intimidações para usurpam a sua terra.

Nesse contexto, a promoção do debate das questões de redistribuição da terra; controle de áreas de proteção e de conservação; investigação e massificação da tecnologia; investimentos públicos em áreas rurais; distribuição, conservação e agroprocessamento, quer nas esferas que emitem opinião aos decisores políticos, como também, nas instituições de ensino é de caráter urgente, tendo sempre em mente os grandes sonhos que mobilizaram a Frente de Libertação de Moçambique e o partido FRELIMO, “libertar o Homem e a terra” e erradicar o subdesenvolvimento, respetivamente.

Esta comunicação foi preparada pensando-se nesses sonhos, que na realidade são alguns dos desafios do povo moçambicano. O seu objetivo é avaliar-se as estratégias adotadas durante os 41 anos

de independência para se alcançar a liberdade humana e a disponibilização dos recursos necessários para o bem-estar e social de todos os moçambicanos.

O território de Moçambique e as questões agrária e agrícola

Hoje, ainda há quem precisa que expliquemos o significado e o alcance profundo dos limites nacionais... (Nyusi, 7 de Setembro de 2015, in Canalmoz, 8/9/2015).

Não existe dúvidas sobre os limites do território moçambicano, do índico ao Zumbo e do Rovuma à Ponta de Ouro. No entanto, esse fato, nunca retira que, esses limites territoriais foram demarcados pelas potências imperialistas, no âmbito da partilha de Áfricaⁱⁱ, no século XIX a partir da unificação forçada dos territórios em formação um pouco por todo o continente africano. É importante ressaltar que a subdivisão territorial desencadeada pelos europeus em África visava servir os interesses coloniais. A organização espacial projetada por Portugal não deixa nenhuma margem de dúvidas, quer a partir

das formas objetivas e subjetivas implantadas de exercício do poder, na disposição dos povoamentos, bem como, na forma organizacional da estrutura produtiva.

Na materialização dos seus objetivos, Portugal usou a igreja católica para capturar e desintegrar o processo de construção da personalidade dos povos bantu (vide a Figura 01). O sujeito negro, que se distinguia pela sua cultura, basicamente a línguaⁱⁱⁱ, crenças espirituais^{iv}, inserido em relações comunais, tendo em conta as suas necessidades de reprodução social foi considerado preguiçoso, “cafre”, “indígena” supersticioso e tribalista. O sistema colonial, ancorado à religião cristã ensinou os negros para obediência aos brancos, considerados dotados de habilidades na gestão administrativa, possuidores de dinheiro e da tecnologia moderna, e como tal, verdadeiros “patrões” e únicos a conduzir os convertidos ao encontro de Deus.

“dividir para reinar”. Em relação aos povoamentos nos colonatos, quer em áreas concessionadas, como nos entornos dos pontos de comando de administração territorial, nomeadamente as circunscrições, tinham em vista assegurar-se a existência da mão-de-obra barata.

O quadro histórico acima descrito, que se diga, muito sucinto, norteou a territorialização de Moçambique. Os objetos espaciais edificados a partir das imagens projetadas por Portugal revelam um território descontínuo, isto é, fragmentado em duas regiões, uma que abarca as províncias de Niassa, Cabo Delgado, Nampula, Zambézia, Tete, Sofala e Manica (norte e centro) e a outra as províncias de Inhambane, Gaza e Maputo (sul). A conectividade, que cada uma dessas regiões estabelece, por meio das ferrovias e rodovias que as ligam do mar ao *interland* denuncia a sua descontinuidade ao nível interno.

É óbvia a continuidade territorial de colonização europeia, na qual, todas as três regiões se conectam aos territórios que foram administrados pela Inglaterra, que usou métodos diferentes de Portugal para exercício do controlo territorial. Realmente, a Inglaterra adotou a política de manutenção de alguns traços culturais africanos diferentemente de Portugal que

usou todos os mecanismos ao seu alcance para sua aniquilação.

O sistema colonial português procurou destruir as formas de organização comunais, os mecanismos de produção e reprodução sociais, alicerçados nos saberes locais, desconhecidos pelos “patrões” e sem condições efetivas para seu controle, foram desencorajados, alegando-se superstição. Paralelamente, o advento da modernidade, designadamente, o ensino formal, a assistência sanitária, a tecnologia não alcançou o sujeito negro, o que justifica plenamente a estagnação no espaço e no tempo.

Nesse contexto, os desafios que se colocaram ao Estado-nação recém-nascido, colocavam-se nos planos ideológicos e materiais. Realmente, o sistema colonial edificou imaginários e fatos de fragmentação, que efetivamente são fronteiras: camponês/operário; assimilados/indígenas; campo/cidade. No entanto, se por um lado, o desafio consistia no desmantelamento das fronteiras imaginárias, por outro lado, impunha-se que essa materialidade efetiva se complementasse.

O sujeito negro, fragmentado socialmente em rico/pobre, no que diz respeito às questões agrárias e agrícola, claramente diverge nas formas como encerra a posse de terra, o DUAT, por

outro lado, como ainda, o problema de governação, perante o envolvimento dos governantes em escândalos de corrupção que afetam a toda sociedade moçambicana, usurpação da terra em nome de grandes investimentos de mineração, de agronegócios e turísticos.

As questões agrárias e agrícola no pós-independência – a era socialista

As relações sociais de dominação impostas por Portugal em Moçambique mobilizaram o povo, sobretudo, os camponeses e operários, a se organizarem em uma única Frente de Luta de Libertação Nacional de Moçambique (FRELIMO) desde 1964 até 1975. No entanto, essa frente que aparentemente, os seus membros estavam unidos numa única causa, em 1976, se viu subdivida devido a fatos que não foram devidamente esclarecidos. O que se tornou público, veiculado pelo governo é que os dissentes da frente representam uma facção de reacionários com a revolução, convertidos em bandidos armados a serviço dos regimes de *Iam Smith* da antiga Rodésia e do *Apartheid* da África do Sul.

Não constitui objetivo desta comunicação abordar as razões da dissidência, por parte de alguns membros da FRELIMO e a conseqüente origem da Resistência Nacional de Moçambique

(RENAMO). Todavia, o desvendamento desse enigma ajudaria a compreensão da constante crise política, a relutância da RENAMO para sua desmilitarização, o desgaste da FRELIMO no seio das massas, sobretudo, nas regiões norte e centro. Na tentativa de compreender os contornos que levaram ao desgaste da FRELIMO é necessário, lembrar aquilo que constituiu a principal causa da sua formação - “libertação do Homem e da terra”.

A proclamação da independência como um ato político esteve revestida de símbolos imaginários na sociedade moçambicana, que tinha a ver com as diferentes perspectivas de privações^v submetidas pelo sistema colonial português. Nesse sentido, a conquista da independência, não constituiu em si, o alcance de liberdade, mas uma etapa no processo de remoção do que Sen (1998) designa restrições das escolhas e das oportunidades das pessoas de exercer ponderadamente sua condição de cidadão.

Uma vez que, o sistema colonial tinha criado um quadro socioeconômico que restringia as escolhas e oportunidades efetivas dos negros, havia toda necessidade de remoção de tais restrições. A FRELIMO legítimo movimento de libertação assumiu o poder executivo e iniciou o processo de transformação dos aspectos que se achou mais urgentes. Dentre esses aspetos, a nova

constituição estabeleceu a democracia popular monopartidária; a terra foi convertida como um bem estatal, os serviços de saúde e de educação passaram a serem exclusivamente da responsabilidade do Estado, adotou como sistema político o socialismo leninista.

Para tanto, a adoção dessas medidas mereceu críticas ao nível interno e não só. Por exemplo, o surgimento da Renamo é associado às limitações de exercício de liberdades políticas, a adoção do socialismo. Antes porém, é imperioso anotar que as reais motivações que deram origem a Renamo não se configuram com a contestação ao interno, tendo em conta as forças que sustentaram a sua guerra, descrita como de desestabilização. Obviamente, existem elementos substantivos que sustentam que a Renamo é uma força que surgiu a partir da burguesia que viu seus interesses políticos e econômicos sem possibilidades de enquadramento durante as negociações entre o governo português e a FRELIMO em 1974.

A estatização da terra, bem como, os discursos contra iniciativas privadas levaram ao abandono das grandes plantações, fabricas de agroprocessamento entre outros empreendimentos no meio rural. A medida encontrada para aproveitamento do património abandonado

consistiu na criação de cooperativas agrícolas, machambas uma ideia que se configura com a expropriação dos meios de produção privados pelo Estado.

No plano do ensino, assistiu-se a um processo de fortalecimento do ensino técnico profissional orientado para enfrentar os baixos índices de produtividade agrária. As outras questões, tais como a posse de terra, a gestão das áreas de proteção e de conservação, os investimentos públicos, não mereceram nenhum espaço nos fóruns de debates.

No entanto, o conflito armado que se deflagrou logo após a independência não permitiu nenhum progresso, tendo pelo contrário, estagnado completamente a economia no seu todo. Esse fato fez com que, em 1987 o governo adotasse as políticas de reajustamento estrutural.

A problemática de terra e de produtividade agrária entre 1987 até a atualidade

O problema de posse de terra entre 1987 a 2004 conheceu outros rumos, com a adesão de Moçambique às instituições de *Bretton Woods*. Nesse período, o governo desencadeou uma série de medidas que derrubaram as conquistas alcançadas durante a luta de libertação. A título de exemplo, a liberalização do comércio de castanha de caju, arruinou completamente

a indústria doméstica de processamento de castanha de caju.

No que diz respeito a posse de terra, emergiu o discurso que reivindica a privatização da terra. Essas vozes exigiram uma posição no seio dos camponeses, quer em zonas periurbanas – as ditas cinturas verdes, como em zonas rurais, que pudesse fortificar o acesso a terra. Os camponeses juntaram-se a outras vozes, tais como, instituições de pesquisa, organizações não-governamentais e formaram uma frente para atender os seus interesses, isto é, o reconhecimento das normas costumeiras de acesso ao DUAT. Como corolário desse movimento, a lei de terra 19/97, reconhece as normas costumeiras como mecanismos de acesso ao DUAT desde que não violem a preceituado na Constituição da República.

Por outro lado, nesse período deu início ao processo de privatização de empresas estatais, que tem permitido titulação de terra aos indivíduos ligados ao governo, de forma fraudulenta.

Em relação ao ensino, esse período assistiu-se a uma apatia, em todos os níveis, onde os currículos, pouca ou nenhuma menção dão aos assuntos relativos a questão agrária e agrícola, excetuando os seguintes desafios: queimadas descontroladas; caça furtiva; conflitos entre Homem e a fauna; erosão de

solos; exploração furtiva de recursos florestais etc.

Notas conclusivas

O território de Moçambique comporta duas formas de territorialidade, que devem ser reconhecidas, a região sul por um lado e por outro, as regiões centro e norte;

Durante os 41 anos de independência dois determinantes estruturam o território: o Estado ao se submeter ao partido FRELIMO enfraquece a sua missão de gestor público e estimula o controlo burocrático da FRELIMO no controle do território; o modelo estatal de gestão de terra vai sendo corroído e indicando um monopólio silencioso da terra.

No conjunto de toda a sociedade moçambicana, os camponeses continuamente são submetidos à marginalização, por meio de expropriação da terra em nome dos programas de investimentos mais rentáveis e de interesse do Estado.

O discurso do governo que se apoia em nome da modernidade propala imaginários de unidade nacional, um projeto baseado em princípios de negação clara das diferenças; de aumento da produção e produtividade em situações em que a maioria dos camponeses não está de se livrar de lavouras manuais, queimadas

da biomassa durante a preparação da terra dependência dos caprichos naturais.

Realmente, a questão agrária constitui um problema sério que a sua superação, precisa muito mais que a simples estatização da terra. Os agricultores moçambicanos, desde os de pequena escala até os de grande escala estão ancoradas às tecnologias rudimentares sem acesso aos conhecimentos básicos que os permitissem aproveitar da melhor forma os recursos que tem.

Referências

Assembleia da República. (2002). *Legislação Sobre Terra Lei nº 19/97 Regulamento da Lei de Terras Decreto nº 66/98*. Imprensa Nacional, Maputo.

Castel-Branco, C. N., et al. (Org.). (2015). *Questões sobre o desenvolvimento produtivo em Moçambique*. IESE. Maputo.

Castel-Branco, C. N., et al. (Org.). (2015). *Desafios para Moçambique*. IESE. Maputo.

Haesbaert, R., & Gonçalves, C. W. P. (2006). *A nova des-ordem mundial*. Editora UNESP.

Haesbaert, R. (1997). *Des-Territorialização e Identidade: a rede gaúcha no nordeste*. Editora EDUFF.

Marshall, B. (S/D). *Tudo que é Sólido Desmancha no Ar: A Ventura da Modernidade*.

Martins, J. S. (1996). O tempo da fronteira. Retorno à controvérsia sobre o tempo

histórico da frente de expansão e da frente pioneira. *Tempo Social. Rev. Sociol.*, 25-70.

Marx, K., & Engels, F. (2005). *Manifesto Comunista*. Trad. Álvaro Pinto Biotempo.

Mosca, J. (1996). Evolução da agricultura moçambicana no período pós-independência. ISA, Lisboa. *Documentos de Trabalho*, (3), 51.

Muchangos, A. (1999). *Moçambique: Paisagens e Regiões Naturais*. Maputo.

República de Moçambique. *Conceito, Princípios e Estratégia de Revolução Verde em Moçambique*. MINAG.

Negrão, J. (2003). Como Induzir o desenvolvimento em África? O Caso de Moçambique. *O economista*, (3), 39-75.

Tschirley, D. L., & Benfica, R. (2001). Setor Familiar Agrícola, Mercado de Trabalho Rural e Alívio da Pobreza Rural em Áreas com Abundância de Terras em África: Evidência de Moçambique. Direção de Economia. *Relatório de Pesquisa*, (41), p. 28.

Saquet, M. A., Sposito, E. S., & Ribas, A. D. (2004). *Território e desenvolvimento: diferentes abordagens*. Editora UNIOESTE.

Inocência, M. E. (2012). *Geopolítica e Redes de Poder: Uma Proposta Metodológica para as Pesquisas de Campo ano cerrado Brasileiro*. Editora UFU.

Mosca, J. (1996). Evolução da agricultura moçambicana no período pós-independência. ISA, Lisboa. *Documentos de Trabalho*, (3), 51.

Raffestin, C. (1993). *Por Uma Geografia do Poder*. São Paulo: Ática S. A.

Sitoe, T. A. (2010). A nova Revolução Verde Africana: de que forma ela pode contribuir para erradicar a fome e a pobreza na África. *Revista Desenvolvimento em Questão*, 8(15), 39-70.

Prosavana. (2013). *Elaboração do Plano Diretor do Desenvolvimento Agrícola no Corredor de Nacala: nota conceitual*. Maputo. *Anais eletrônicos*. Disponível em: <http://prosavana.gov.mz> Acesso em: 3 jun. 2014.

Negrão, J. (2000). *Sistemas costumeiros de acesso à terra em Moçambique*. *Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano*. Maputo.

Recebido em: 31/10/2016
Aprovado em: 03/11/2016
Publicado em: 13/12/2016

**Como citar este artigo / How to cite this article /
Como citar este artículo:**

APA:

Macaringue, E. J. (2016). Os desafios de educação em Moçambique em relação à questão agrária e agrícola. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 1(2), 572-583.

ABNT:

MACARINGUE, E. J. Os desafios de educação em Moçambique em relação à questão agrária e agrícola. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 1, n. 2, p. 572-583, 2016.

ⁱ Conferência apresentada no I Congresso Internacional de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins, no dia 17 de agosto de 2016.

ⁱⁱ Newitt (1995).

ⁱⁱⁱ Três grupos linguísticos distinguem o povo moçambicano.

^{iv} Os africanos acreditam muito nos espíritos.

^v Amartya, Sem. Desenvolvimento como liberdade. 1998.

School based factors affecting learning of Kenyan sign language in primary schools for hearing impaired in Embu and Isiolo counties, Kenya

Samuel Muthomi Rwaimba¹

¹Kenyatta University. School of Education. Department: Special Needs Education. Kenya Drive, Nairobi, Kenya. samrwaimba@gmail.com

ABSTRACT. This was a descriptive survey study design which sought to establish the school based factors that affect the learning of Kenyan Sign Language in primary schools for learners with hearing impairment in Embu and Isiolo counties in Kenya. The target population was all teachers teaching in primary schools for learners with hearing impairment in the two counties. From the selected schools, the study purposively and randomly sampled 2 head teachers and 8 teachers respectively. Interview guides were used to obtain data from the head teachers, questionnaires from teachers while observation schedules were used to obtain data on the general nature of the school environment. Quantitative data collected were analyzed using descriptive statistics and tabulated in frequency tables, bar charts and pie charts while qualitative data were analyzed and presented in narrative form. The study findings revealed that all the sampled respondents had training in special needs education but only 25% had training in KSL as a subject. Basing on the findings the researcher recommends that the TSC should post only teachers trained in KSL to teach KSL among learners with HI and that the universities should introduce KSL as a teaching subject alongside other subjects like Mathematics, English and Kiswahili.

Keywords: School, Learning, Language in Primary Schools.

Factores con bases la escuela que afectan el aprendizaje de la lengua de signos en las escuelas primarias de Kenia para los sordos y los distritos de Isiolo Embu, Kenia

RESUMEN. Este estudio se caracteriza como una investigación descriptiva que tuvo como objetivo señalar los factores escolares que influyen en el aprendizaje de lengua de signos en las escuelas primarias de Kenia para los alumnos con discapacidad auditiva en los municipios de Embu e Isiolo, Kenia. La población objetivo era que todos los maestros que enseñan en las escuelas primarias para los alumnos con discapacidad auditiva en ambas ciudades. Para la selección de las escuelas, el estudio seleccionado al azar 2 directores y ocho profesores asistentes, respectivamente. Las entrevistas se utilizan para obtener datos de los grandes maestros, cuestionarios para los asistentes de enseñanza, y también se utilizó para observar, con el fin de obtener datos sobre la naturaleza general del entorno escolar, locus de esta investigación. Los datos cuantitativos obtenidos fueron analizados utilizando estadística descriptiva y se tabulan en tablas de frecuencias, gráficos de barras y gráficos circulares mientras que los datos cualitativos fueron analizados y presentados en forma narrativa. Los resultados del estudio revelaron que todos los encuestados de la muestra fueron capacitados en educación especial, pero sólo el 25% tienen formación en KSL como sujeto. Con base en los hallazgos de la investigación, se recomienda que el TSC debe publicar sólo los profesores con formación en KSL para enseñar KSL a los estudiantes con entre HI y que las universidades deben presentar KSL como una disciplina de enseñanza junto a otras disciplinas como las matemáticas, Inglés y kiswahili.

Palabras Clave: Escuela, Aprendizaje, Lenguaje en Escuelas Primarias.

Fatores escolares que afetam a aprendizagem da língua de sinais de quenianos nas escolas primárias para deficientes auditivos em Embu e municípios de Isiolo, Quênia

RESUMO. Este estudo se caracteriza como uma pesquisa descritiva que pretendeu apontar os fatores escolares que afetam a aprendizagem de Língua de Sinais Queniana nas escolas primárias para os alunos com deficiência auditiva nos municípios de Embu e Isiolo, no Quênia. A população-alvo foi todos os professores que ensinam nas escolas primárias para os alunos com deficiência auditiva nos dois municípios. Para a seleção das escolas, de forma aleatória o estudo selecionou 2 professores principais e 8 professores assistentes, respectivamente. Foram utilizadas entrevistas para obter dados dos professores principais, questionários para os professores assistentes, e também foi utilizada a observação, com o objetivo de obter dados sobre a natureza geral do ambiente escolar, lócus desta pesquisa. Os dados quantitativos coletados foram analisados por meio de estatísticas descritivas e tabulados em tabelas de frequência, gráficos de barras e gráficos de pizza enquanto os dados qualitativos foram analisados e apresentados em forma de narrativa. Os resultados do estudo revelaram que todos os entrevistados da amostra tiveram formação em educação especial, mas apenas 25% tinham formação em KSL como sujeito. Baseando-se nas conclusões do pesquisador, recomendamos que a TSC deve postar apenas os professores com formação em KSL para ensinar KSL entre os alunos com HI e que as universidades devem apresentar KSL como uma disciplina de ensino ao lado de outras disciplinas como Matemática, Inglês e Kiswahili.

Palavras-chave: Escola, Aprendizagem, Linguagem em Escolas Primárias.

Introduction

The purpose of this study was to find out the school based factors affecting the learning of Kenyan Sign Language in primary schools for learners with hearing impairments in Embu and Isiolo counties. This chapter presents; background to the study, statement of the problem, purpose of the study, research objectives and questions, significance of the study, scope and limitations, assumptions, theoretical and conceptual framework, and finally operational definitions of terms.

Background to the Study

For normal development of all human beings, language is an essential element. Linguistic proficiency is one of the central requirements for human life (Magnuson, 2000). The *British Medical Journal* reports that inability to develop effective and sophisticated language at an early age negatively affects all aspects of children's mental health and psychological development (Hindley & Parks, 1999). From this study and others, Magnuson (2000) concluded that "the deaf children who are the most competent in their social, cognitive and linguistic development are those who have participated in active linguistic interaction with their parents from an early age."

The children who have an accessible language learn through active use and through informal exposure, but children who are deaf cannot. It is impossible for them to acquire a spoken language in the same way that a hearing child would, that is, subconsciously through the informal context at home, through interaction in society, watching television or listening to the radio. Various scholars have argued that children who are deaf have a greater need to be taught

Sign language, which is their natural language. Wilbur (2008) as quoted in Brown (2009) asserts that natural languages are those that can be acquired and learnt without formal intervention and teaching. This process however naturally takes place in a normal environment where there are plenty of adult role models from whom children can naturally learn the rules and conventions of that language. The environment of the children with deafness is not normal for they cannot hear. Hence s/he cannot be exposed to language through normal means but only through formal teaching of that language.

Since the famous work of William Stokoe in 1960, Sign language has come to be accepted as a true and complete language. Professional linguists who have studied many different Sign languages have found them to have every linguistic

aspect to be categorized as a true language. This realization has therefore necessitated the teaching and learning of Sign Languages in schools.

The school environment, where learning of Sign Languages takes place, is made up of the school based factors such as the school infrastructure, curriculum instructional materials used by the teachers, teacher training and competency in Sign Language and the school management. Adequate, quality and sufficient infrastructure encourages learners to freely interact with the environment thus spontaneously learning from the interaction. When the teachers' have the requisite knowledge in the subject and make good use of curriculum instructional resources, they will be more confident to interact with the learners and disseminate the right knowledge to them. When the head teachers come up with supportive policies, learners are more encouraged and supported to interact with the environment.

In this respect, many countries have recognized sign language as an official language and further introduced it as a taught subject in their schools.

On the global platform, Chupina (2006) reports that in 1995, Swedish Sign Language became a taught subject as well as the language of instruction in Sweden.

Since then, the same curriculum which includes Sign language as a subject is used by special education schools and mainstream schools. Learners with deafness at school study Sign Language together with lessons in written Swedish. Classes of students who are hard of hearing similarly learn Sign language and spoken language as well as Swedish. This has contributed to good literacy for all Swedish students who are hard of hearing and Deaf. Students with deafness learn grammar at school and they can compare written Swedish with Swedish Sign Language. These students learn about grammar and the variations in these languages. According to Chupina (2006), in order to learn good Swedish, one ought to learn good Sign language.

In almost all the American States, American Sign Language classes are offered at all school levels i.e. elementary, secondary and post-secondary levels. American Sign Language is recognized as an autonomous natural language fully developed with distinct syntax, art form and grammar. ASL is a visual gestural language whose grammar and syntax are unique (Klima & Bellugi, 1979; Baker & Battison, 1980; Baker & Cokley, 1980). ASL is not based on American English. Rather, it is indigenous to the culture of the Deaf in Canada and the United States.

American Sign Language has all the obligatory components of a language: syntax, structure, relatively arbitrary and dynamic and used by a community (Hoeman, 1986).

Regionally, the Zambian government embarked on a language policy called New Break Through to Literacy (NBTL) in 2003. According to this NBTL policy, children are supposed to be taught literacy in their mother tongue languages in the first year of school. The pupils are then expected to use the familiar language (mother tongue) to learn the second language, English. Pupils have to learn the culture, vocabulary and grammar of their mother tongues before proceeding to learning the second language, English.

In Kenya, Okombo (1994) points out that the teaching and learning of Kenya Sign Language ought to be addressed since, although children who are Deaf may acquire Sign language in their natural environment provided by the school community, the degree of competence that they require for the purposes of education and for complex discourse during their adult life after school cannot be achieved from a mere language exposure whether signed or spoken. This seems to concur with the British and American government policies whereby although English is a mother tongue which many children

acquire naturally, they are still required to learn it formally in schools.

KSL was developed by the then KIE, currently KICD, in conjunction with adult persons with deafness (Ndurumo, 2008). The Ministry of Education in 2004 recognized the use of KSL as an effective medium of communication for learners with hearing impairments. In 2010, KSL was recognized in the new constitution of Kenya as both an official and National language. This was a great milestone in defining the place of sign language among the learners with hearing impairments. KSL was also declared examinable in schools for learners with HI as from the year 2010 (Kenya National Exam Council (KNEC) (2009). Thus, the learners with hearing impairments were given an opportunity to choose between Kiswahili Language and KSL. Throughout the years that pupils have sat for the KSL Paper at the KCPE level, results have shown discrepancies among various schools in the performance of KSL. Some schools were seen to post excellent results while others posted average and poor results. This made the researcher assume that there must be some school based factors that brought about these variations and so the need for this study.

The researcher came across no studies on school based factors affecting

learning of KSL since previous studies conducted dwelt on the effects that sign language as a mode of instruction has on the acquisition of English affixes by the learners with hearing impairment in form 2 (Wamae, 2003); development of signs for scientific terms in schools for hearing impaired (Wanjau, 2005); factors hindering effective teaching and learning activities for hearing students (Kamonya, 2008) and the strategies that facilitate Kenyan sign language progress in primary schools for learners with hearing impairments (Imbiti, 2012). Thus, the findings of this study have brought to light the school based factors that affect learning of KSL.

Statement of the Problem

The learning of the sign language largely takes place in the schools. Since the introduction of Kenyan Sign Language as an examinable subject, there have been obvious differences in how different learners have acquired the expressive and receptive skills in KSL as evidenced by the KCPE-KSL results at the end of the primary course. The phenomenon presents a band of schools with some showing consistent good results and others average and poor results in KSL. Thus it emerges that there could be school based differences that could be contributing to

these variations. This brings in a knowledge gap which the researcher was out to fill by examining closely on these school based factors that affect the learning of KSL in the schools where the learners with hearing impairments attend and seek to relate these with their learning level as evidenced in the end of the cycle examinations.

Purpose of the Study

The purpose of the study was to analyze the school based factors affecting the learning of the Kenyan Sign Language in primary schools for the hearing impaired learners in Embu and Isiolo counties of Kenya

Objectives of the Study

The study objectives sought to:

1. Determine the impact of the school infrastructure on the learning of the Kenyan sign language among learners with HI.
2. Establish the use of curriculum instructional materials by teachers on the learning of the Kenyan sign language among learners with HI.
3. Find out the teachers' levels of academic training in KSL.
4. Establish the influence of school management on the learning of the Kenyan sign language among learners with HI.

Research questions

1. What is the impact of the school infrastructure on the learning of the Kenyan sign language among learners with HI?

2. Do teachers teaching KSL in schools for learners with HI make use of curriculum instructional materials?

3. Do teachers teaching KSL have training in the subject?

4. Do the school management strategies influence the learning of the Kenyan sign language among learners with HI?

Theoretical Framework

This study was based on the Relational Frame Theory (RFT) (Hayes, Barnes-Holmes, Roche, 2001). RFT provides a learning account of the origin and development of language competence and complexity. RFT, which is based upon the Skinnerian behaviorism principles, argues that children acquire language purely through interacting with the environment. RFT further posits that the building block of human language and higher cognition is 'relating', i.e. the human ability to create links between things. This can be contrasted with Associative Learning, which discusses how animals form links between stimuli in the form of

the strength of associations in memory. Relational frame theory focuses on how humans learn language through interactions with the environment. Empirical studies supporting the predictions of RFT suggest that children learn language via a system of inherent reinforcements (Anderson, 1992).

The above theory was viewed ideal and relevant for the study since the learning of KSL takes place in the school environment, made up of the school based factors such as the school infrastructure, instructional materials used by the teachers, training of the teachers in KSL and the school management. Adequate, quality and sufficient infrastructure encourages learners to freely interact with the environment thus spontaneously learning from the interaction. When the teachers' have the requisite knowledge in the subject and make good use of curriculum instructional resources, they will be more confident to interact with the learners and disseminate the right knowledge to them. When the head teachers come up with supportive policies, learners are more encouraged and supported to interact with the environment. The theory is therefore relevant to the study for study findings have revealed that school based factors, which form the

school environment, have a direct impact on the learning of KSL.

Graph 1: Conceptual Framework.

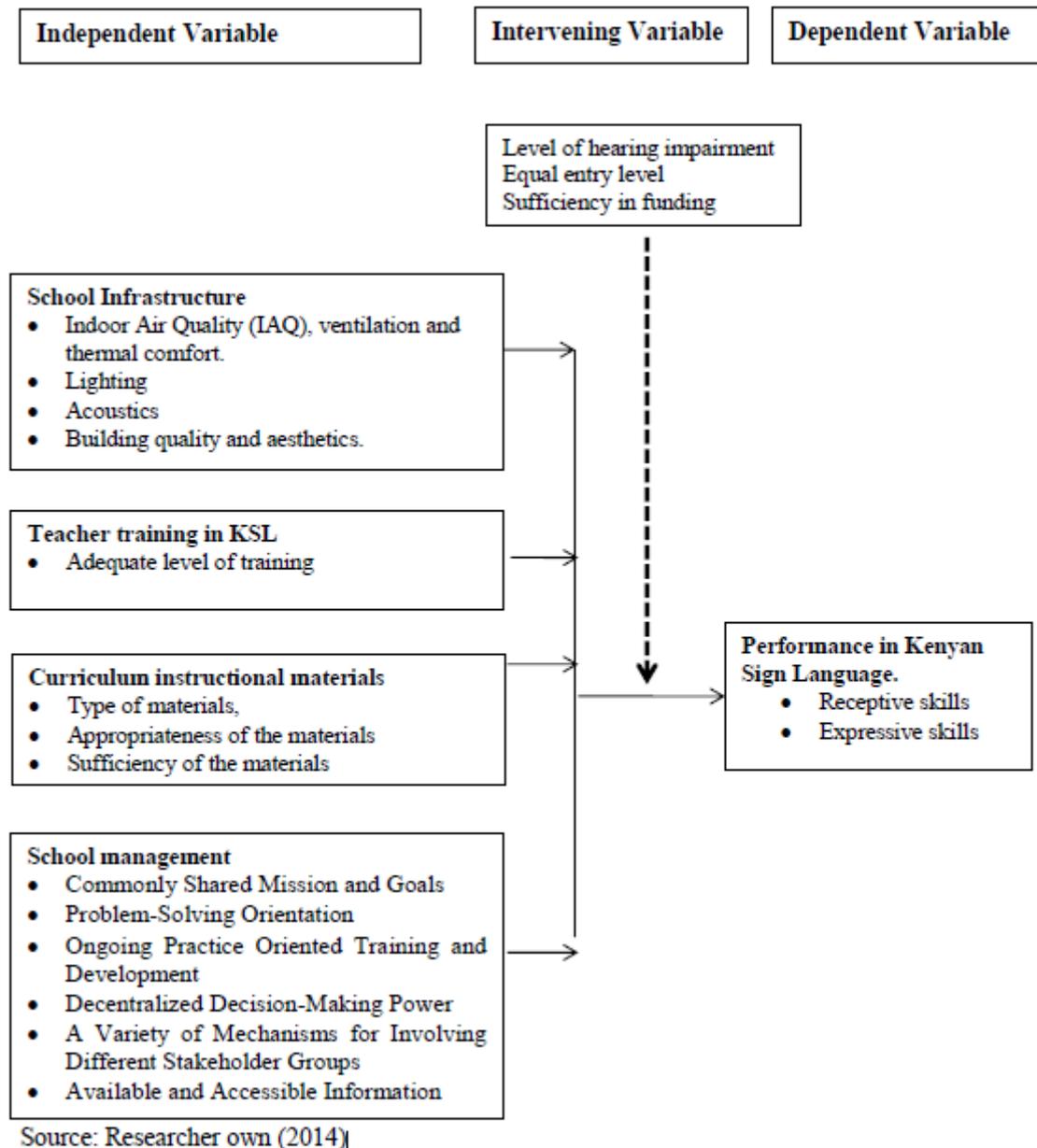


Figure 1. School based factors affecting the learning of KSL.

Research Methodology
Target Population

The study targeted all teachers in primary schools for learners with hearing impairments in Isiolo and Embu counties

of Kenya. The target population was 2 head teachers and 27 teachers making a total target population of 29 respondents as per data from the sub-county educational offices in Embu and Isiolo in 2014.

Sampling Techniques

Purposive sampling was used to select 2 primary schools for children with HI which had presented candidates for the KCPE - KSL paper for the years 2013, 2012 and 2011, from Isiolo and Embu counties. From each school the researcher collected data from the head teacher, a teacher teaching KSL in standard eight level who was purposively sampled and

from 3 randomly picked teachers teaching KSL in any of the upper primary classes i.e. class four to seven.

Sample Size

10 teachers from St. Luke's primary school for HI learners and Isiolo primary school for HI learners made the sample size. From each school, data was collected from the head teacher, one teacher teaching KSL at class 8 level and 3 teachers teaching KSL in any of the other upper primary classes (class 4-7) as indicated in the sample size matrix table.

Table 1: Sample size matrix.

School	Target population (inclusive of head teacher)	Sample size			Total sample size
		Head teacher	Teacher teaching KSL in class 8	Teacher teaching KSL in class 4-7	
Isiolo school	14	1	1	3	5
St. Luke's school	15	1	1	3	5
Grand total	29	2	2	6	10

For the qualitative inquiry, the intent is not to generalize the result to a population but to develop an in-depth exploration of a central phenomenon (Creswell, 2005). Gay (1996), states that for a descriptive research where a small

sample is involved, the researcher is guided to sample of 10% of the population in order to be used for the study. Thus my sample size of 34.49% was acceptable for the study.

Interview Guides for the Head Teachers

A semi structured interview guide that comprised of two parts was used on the heads. Part one which had three items sought demographic data alongside gender, level of education, area of specialization and experience of the head teachers. The second part which comprised of ten items was used to gather in-depth data on the head teacher's level of training in school management and KSL, involvement of other stakeholders in the management, the quality of the school infrastructure and its effects on the learning of KSL, challenges faced in managing the schools and the probable solutions to the challenges. This second part of the interview guide elicited responses to objective one, three, four and five.

Questionnaires for the Teachers

The teachers' questionnaire comprised of 3 parts. The first part had four items which aimed at finding out information on the teacher's background; gender, age and education level, area of specialization and the teaching experience. Part two had two items which sought to know the teacher's competence in KSL and the use of curriculum materials. The first item in part 2 gave responses related to objective 3 while the second item gave

response related to objective 2. The third part of the questionnaire had two items which sought information on the quality of school infrastructure and its effects on the learning of KSL and the effect of the school management on the same. Item 1 of part 2 elicited responses to objective 1 and the second item gave responses to objective 4.

Observation Schedules

Kothari (2004) says that under this method, through own direct observation the investigators can seek information without consulting the respondents. Under observation the information obtained relates to what is currently happening and it is not complicated by either the past behavior or future intentions or attitudes. Naturalistic observation where the subject is in its natural habitat or set up and without the knowledge of being observed, presents the most accurate and actual data/information. The researcher observed the curriculum instructional materials being used by the teachers, quality of school infrastructure among other observable school factors. Collection of the information by the researcher was done using both descriptive and reflective field notes.

Pilot Study

Robson (1993) argues that piloting provides opportunity for the researcher to test his/her confidence in identifying difficulties and obstacles that could affect the actual collection of useful data. The pilot study was conducted in Njia School

for HI in Meru County. The school had posted the following results in KCPE-KSL paper in 2010, 2012, 2013.

Table 2: Pilot school KSL performance.

KSL mean score				
County/year	2010	2012	2013	
Meru (Njia primary for HI)	61.1	45.1	53.3	

(Data adopted from the Ministry of Education, 2014)

The tools were administered to the head teacher, one teacher teaching KSL in standard eight and three teachers teaching KSL in the upper primary. The pilot study was aimed at establishing the presence of any weaknesses in the instruments and checking for clarity of the questions or items from respondents which would assist in the improvement and modification of the instruments for improved validity and reliability. Piloting enabled the researcher to detect flaws in the administration of the research instruments. After piloting, all corrections and alterations, both typographical and content, on the instruments were made and discussed with the researcher's supervisor and other experts in the area of special needs for

approval. The piloted school was not used in the main study.

Validity

Validity is the ability of a tool to measure that which it is intended to. It comes as a result of correct procedures being applied to find answers to a question. Content validity is determined by expert judgment (Orodho, 2008). Thus, the research tools were scrutinized and content validated by supervisors and other experts from Kenyatta University, department of Special Needs Education. Their recommendations were incorporated in the final questionnaires so as to enable collection of data that were valid for analysis.

Reliability

This is the quality of a measurement tool/procedure that provides repeatability and accuracy. It is the degree to which an instrument is consistent in producing the same results when measuring the same things at different times but under similar conditions. Reliability was established through comparison of consistence in the developed themes (Creswell, 2003).

For the purpose of this study, reliability of the instruments was established through the use of test-retest. The procedure for conducting the test-retest was as follows:

(i) The developed questionnaires were given to three identical subjects (one head teacher, one teacher teaching KSL at class eight level and any other teacher teaching KSL in any other upper primary – class 4-7).

(ii) The answered questionnaires were scored manually.

(iii) The same questions were administered to the same group of subjects after a period of two weeks. The questionnaire responses were scored manually.

(iv) A comparison between answers obtained in roman (ii) and (iii) above was made.

(v) A Pearson's product moment formula for the test-retest was employed to compute the correlation coefficient in order to establish the extent to which the contents of the questionnaire were consistent in eliciting the same responses every time the instrument was administered. A correlation coefficient of 0.75 was achieved and that was enough evidence to judge the instruments as reliable for the study.

Data Collection Procedures

Data collection took a duration of 1 ½ months. First copies of research permit and letters of introduction were delivered to inform the respondents about the purpose of the study. The researcher then visited each of the sampled schools for one week to familiarize and interact with the head teacher and teachers. Data was collected from the two sampled schools in two days, it took a day to collect data from each school. Data was first collected from respondents at St. Lukes School for the HI in Embu County. On arrival, the researcher went to the head teacher's office from where the interview was conducted by the researcher himself between 11AM and 12 Noon using the interview guide. Afterwards, the researcher met with the teachers in the staffroom during the lunch break, distributed the questionnaires to the

sampled teachers and took them through the instructions on how to fill the questionnaire. The researcher remained in the staffroom offering any necessary assistance and clarifications for the teachers to effectively respond to the questionnaire. After picking up the filled questionnaires from the teachers, the researcher went round the school observing on the nature of school infrastructure, school compound, got into the classes to observe the curriculum materials being used to teach KSL and other areas as guided by the observation schedule.

A week after collecting data from St. Lukes, The research went to Isiolo School for the HI to collect data. Before going to Isiolo, the researcher had studied and internalized responses from the respondents in St. Lukes. At Isiolo School for the HI, the head teacher was interviewed by the researcher from her office between 9:30AM and 10:30AM the time she had indicated that she would be free for the interview. From the sampled teachers, data was collected during lunch break in the staffroom. The questionnaires were distributed to the sampled teachers by the researcher who took them through the instructions and also offered clarifications when called for. After finishing responding to the questionnaires, the respondents

handed in the filled in questionnaires to the researcher. Finally, the researcher went round observing relevant details from the school guided by the observation schedule.

Data Analysis

Qualitative data was organized using themes and presented in a descriptive form which gave the researcher an easy way to discuss the findings. The quantitative data for this study was computer analyzed using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) programme. Results were presented in frequency distribution tables, graphs, and pie charts and in narrative forms.

Findings, Interpretation and Discussions Teachers' training in KSL

The third objective sought to establish if heads of schools and the teachers teaching KSL in schools for learners with HI in Embu and Isiolo counties had training in KSL. The teacher's professional role is a demanding one; it stretches from curriculum development, pedagogical material preparation, classroom teaching, examination processing and evaluation to learners' behavior modeling as well as acting as role models to the society. According to Wamai (1991), a research conducted in the Kenyan schools indicated

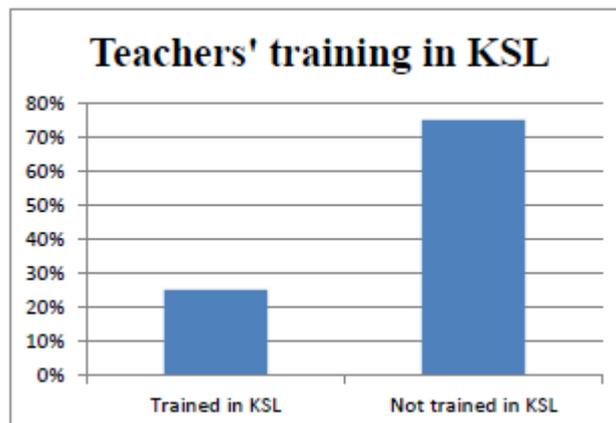
that the academic qualification of teachers is a key factor that determines learners' academic achievement. Teachers are, therefore, supposed to have undergone sufficient training. Harris and Bennet (2001) say that if teachers have inadequate subject knowledge or an insufficient level of training, the quality of output will be greatly impaired. The lack of adherence to a minimum nationwide standard of employment of teachers, they add, is not good for quality as the degeneration of a teacher competence in psychology, subject methods and practical training adversely impacts on the quality of educational experiences on learners. A management handbook by the Teachers Service Commission (TSC) (1999, p. 21) shows that school effectiveness and improvement can be achieved through contributions made by various inputs, but effective teaching by far plays the biggest role.

Findings from this research indicated that all (2) of the head teachers in the sampled schools had no training in KSL as a subject. Surprisingly, during the researcher interview with the heads, all

claimed that they were competent in KSL. However, when presented with an English sentence '*The boy has gone home*' and asked to write it in KSL, they gave varying answers even after consulting the relevant KSL books. This was a clear indicator that training in KSL as a subject, in order to bring harmonization in the rules of grammar that govern KSL, was paramount to all heads of primary schools for learners with HI. The results are supported by Muiti (2010) in her study; Hindrances to effective learning of pupils with hearing impairment in Meru North District, Kenya, who asserted that most head teachers and teachers were not trained in the use of KSL and hence were ineffective in communicating using Kenyan Sign Language. Without such training, KSL teachers will continue exposing their learners to variations of the same language which lack standardization.

The data on teachers' training in KSL was summarized in the bar graph below.

Graph 2: Teachers' training in KSL.



The data on figure 4.5.1 above indicates that three quarters (6) of the teachers had no training in the subject and only a quarter (2) of the sampled teachers had a certificate level training in KSL.

The findings are supported by Imbiti (2012) who found out that teachers had positive opinion towards KSL use but they lacked knowledge and skills in it due to lack of training. The findings also agree with Mulonda (2013) in his study on a situational analysis on the use of sign language in the education of the deaf in Zambia: a case of Magwero and St Joseph schools for the deaf, the study revealed that the majority of the teachers felt that they did not receive adequate training in Sign language. The study by Mulonda revealed that out of the 35 teachers that responded, 25 of them stated that they did not undergo any comprehensive training in Sign language. This represented a percentage

figure of 71 percent. Only 8 out of 35 teachers responded that they underwent comprehensive training in Sign language representing a total of 23 percent.

During this study, the researcher wanted to ascertain the competence level of teachers in KSL and presented them with the English sentence '*The boy has gone home*', which they were expected to write it in KSL. The responses were varying except those from the 2 teachers who had undergone training in KSL, which were similar. The researcher went further to consult experts of KSL to find out whose responses were correct. Amazingly, the response from the teachers trained in KSL was found to be the correct. This was a strong indication that training in KSL as a subject, among teachers teaching KSL, was a key area. This brings harmonization in the subject and reduces confusion among learners with HI in the subject.

Such training will ensure that all teachers teaching KSL will expose the hearing impaired learners to similar KSL grammar thus creating an equitable platform for all learners learning KSL. This will also enhance equitable competition among these learners in the national exams thus reducing variations in the subject performance. Makau in 1986 noted that the academic and professional qualifications of teachers were crucial factors in influencing performance. The differences in teaching affect performance and those schools with best qualified teachers tended to be the most successful in examinations. Research indicates that the current situation in Zambia is that most teachers of the Deaf are not very competent in Sign language. Because of lack of adequate training in Sign language, Wakumelo (2009) observes that teachers mainly depend on learners where they write words and the learners give the teachers the signs. Wakumelo (2009) notes that in such cases “the pupil who is supposed to be the learner now becomes the teacher.” This is a strange system in a country where Deaf schools and Deaf education has been in existence for some time. Sometimes they resort to the use of aids/objects/apparatus for the children to see what they are referring to. The success of such an approach depends on whether pupils know what is in the

picture because if they do not know they have no concept and hence no sign for the object. The problem of lack of enough Sign becomes more acute when it comes to the teaching of science subjects and mathematics at high school level. The few teachers who are familiar with Sign language only know basic Sign language and are unable to sign concepts that are technical. This delays teaching and slows learning. When the teacher fails to formulate appropriate concepts they resort to oral speech while pupils have to resort to lip reading which may not be helpful sometimes (Wakumelo, 2009). This seems to be a similar case in Isiolo and Embu counties since most of the teachers lacks training in KSL.

Summary, Conclusions and Recommendations Summary of the Findings

Head teachers’ and teachers’ training in KSL.

The findings revealed that both the heads and the teachers working in the sampled schools had training in special needs education (HI). This indicates that the heads and the teachers had the requisite knowledge required in handling issues concerning learners with HI.

On the respondents’ levels of training in KSL, the findings shown that

majority of the heads and teachers teaching learners with HI had no training in KSL. All the heads sampled and 75% (6) of the sampled teachers had no training in KSL. Only a quarter (2) of the sampled teachers had a certificate level training in the subject.

Recommendations

- The teachers service commission (TSC) should post only teachers trained in KSL to teach in schools for learners with hearing impairment.

- The universities, colleges and other institutions training teachers should introduce KSL as a teaching subject. Of worth noting is the lack of a university or a teachers' training college that has introduced KSL as a teaching subject alongside other subjects like Mathematics, English and such for this will give more recognition, appreciation, acceptance and standardization of training in KSL. The question that the research would pause is, why is KSL a medium of instruction, a taught and an examinable subject in schools for learners with HI and yet not a subject of specialization at the university or teacher training colleges? This is a clear indicator that the subject lacks adequately trained personnel.

References

Anderson, J. R. (1992). Automaticity and the ACT theory. *American Journal of Psychology*, 105(2), 165-180.

Baker, C., & Battison, R. (1980). Sign Language and the Deaf Community: Essays. In *Honor of William C. Stokoe*. Silver Spring, MD: National Association of the Deaf.

Baker, C., & Cokely, D. (1980). *American Sign Language: A Teachers Resource Text on Grammar and Culture*. Silver Spring, MD: National Association of the Deaf.

Bowers, J. H., & C. W. Burkett. (1987). *Relationship of student achievement and characteristics in two selected school facility environmental settings*. Paper presented at the 64th Annual International Conference of the Council of Educational Facility Planners. Edmonton, Alberta, Canada.

Brown, E. (2009). *One Student Two Languages, Print Literacy in Deaf Students*. <http://www.swarthmore.edu/SocSci/Linguistics/theses09/brownEliz.pdf> (Retrieved April 4, 2014).

Bunyasi, B. A. (2010). *Relationship between self-esteem and academic achievement for girls with hearing impairments in Kenya*. (Unpublished Doctoral Dissertation) Kenyatta University, Nairobi, Kenya.

Cash, C. S. (1993). *A study of the relationship between school building condition and student achievement and behavior*. Blacksburg, Va.: Virginia Polytechnic Institute and State University.

Chupina, K. (2006). *The Role of Sign Language in Sweden*. <http://www.1711.com/my711.Php?tab=2&articles=125> (Retrieved April 3, 2014).

- Crawford, G. N. (1998). Going straight to the source. *American School and University*, 70(6), 26-28.
- Creswell, W. J. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. USA: Sage Publications Ltd.
- Creswell, W. J. (2005). *Educational Research: Planning Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Merrill Prentice Hall.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Levedon: England multilingual matters.
- Drasgow, E. (1998), *American Sign Language as a Pathway to Linguistic Competence*. http://www.findarticles.com/p/articles/mi_Hb3130/is_n3_v64ai_n280880_2 (Retrieved July 28, 2014).
- Earthman, G. I., & L. Lemasters. (1998). *Where children learn: A discussion of how a facility affects learning*. Paper presented at the annual meeting of Virginia Educational Facility Planners. Blacksburg, Va.
- Edwards, M. (1992). *Building conditions, parental involvement and student achievement in the D.C. public schools*. (Master's Thesis). Georgetown University.
- Environmental Protection Agency. (2000). *Indoor air quality and student performance*. EPA report number EPA 402-F-00-009. Washington, D.C.: Environmental Protection Agency.
- Fisher, K. (2000). *A critical pedagogy of space*. Ph.D. diss., University of South Australia.
- Gay, L. R. (1996). *Educational Research: Competencies for Analysis and Application* (Fifth Edition). Prentice-Hall, Inc: New Jersey.
- Harris A., & Bannet N. (2001) *School effectiveness and School improvement* London continuum.
- Hayes, S. C., Barnes-Holmes, D., & Roche, B. (Ed). (2001). *Relational Frame Theory: A Post-Skinnerian Account of Human Language and Cognition*. New York: Plenum Press.
- Hines, E. W. (1996). *Building condition and student achievement and behavior*. D. Ed. diss., Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Hindley, P., & Parkes, R. (1999). *Speaking sign language from birth can make deaf children confident*. *British medical Journal*, (318), 1491.
- Hoeman, H. W. (1986). *Introduction to American Sign Language*. Bowling Green, OH: Bowling Green Press.
- Kimani, C. W. (2012). *Teaching deaf learners in Kenyan classrooms*. Diss. University of Sussex.
- Imbiti, B. (2012). *Strategies Facilitating Kenyan Sign Language Progress In Primary Schools For Learners With Hearing Impairments*, In Western Province, Kenya. (Unpublished Master's Thesis). Kenyatta University, Nairobi, Kenya.
- Kamonya, K. (2008). *Factors hindering effective teaching and learning activities for hearing impaired students at Karen Technical Training Institute of the deaf*. (Unpublished Master Thesis). Kenyatta University, Nairobi, Kenya.
- Kennedy, M. (2001). *Into thin air*. *American School & University*, 73(6), 32.

Kenya National Examinations Council. (2009). *Introduction of Kenyan Sign Language as an Examinable Subject*. Nairobi. Kenya.

King, J., & R. W. Marans. (1979). *The physical environment and the learning process*. Report number 320 - ST2. Ann Arbor: University of Michigan Architectural Research Laboratory. (ED177739).

Klima, E., & Bellugi, U. (1979). *The Signs of Language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kothari, C. R. (2004). *Research Methodology: Methods and Techniques*. New Delhi: New Age International (P) Ltd.

Lackney, J. A. (1999). *Assessing school facilities for learning/ assessing the impact of the physical environment on the educational process*. Mississippi State, Miss.: Educational Design Institute. (ED441330).

Leach, K. (1997). *In sync with nature: Designing a building with improved indoor air quality could pay off with improved student health and performance*. *School Planning and Management*, 36(4), 32-37.

Lemasters, L. K. (1998). *A synthesis of studies pertaining to facilities, student achievement, and student behavior*. Blacksburg, Va.: Virginia Polytechnic and State University. (ED447687).

Levine, D. U., & Lezotte, L. W. (1995). *Effective Schools research*. In Banks, J. A., & McGee Banks, C.A. (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 525-47). New York, NY: Macmillan Publishing.

Lucas, J. (1981). *Effects of noise on academic achievement and classroom*

behavior. Sacramento, Calif.: California Department of Health Services.

Lumumba, O. (2009). *Factors contributing to Job Satisfaction and Dissatisfaction among teachers in Special Schools in Rift Valley Province, Kenya*. (Unpublished Master Thesis) Kenyatta University: Nairobi, Kenya.

Ministry of Education, Directorate of Quality Assurance and Standards. (2014). *KCPE performance in schools for the hearing impaired*.

Magnuson, M. (2000). *Infants with congenital deafness: on the importance of early sign language acquisition*. *American Annals of the Deaf*, 145(1), 6.

Makau. (1986). *improving teacher effectiveness in the school of Kenya approaches to the quality learning cost saving professional management*. discussion paper no.281 Institute for Development Studies, University of Nairobi.

McGuffey, C. (1982). *Facilities. In Improving educational standards and productivity: The research basis for policy*, ed. H. Walberg. Berkeley, Calif.: McCutchan Pub. Corp.

McGovern, M. A. (1998). *A breath of fresh air*. *School Planning and Management*, 37(10), 14.

Mohrman, S. A., & Wohlstetter, P. (Eds.) . (1994). *School-based management: Organizing for High Performance*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Moore, D. (1998). *Improve your schools' atmosphere*. *School Planning and Management*, 37(10), 18.

Mugenda, O. M., & Mugenda A. G. (1999). *Research Methods: Quantitative*

and *Qualitative Approaches*. Nairobi: African Centre for Technology Studies Press.

Muiti, J. M. (2010). *Hindrances to effective learning of pupils with hearing impairments in Meru North District, Kenya*. (Unpublished Master Thesis) Kenyatta University: Nairobi, Kenya.

Mulonda, M. (2013). *A Situational Analysis on the Use of Sign Language in the Education of the Deaf in Zambia: a case of Magwero and St Joseph schools for the deaf*. (Unpublished master's thesis) University of Zambia, Lusaka, Zambia.

Myhrvold, A. N., Olsen, E., & Lauridsen, O. (1996). *Indoor environment in schools: Pupils' health and performance in regard to CO2 concentrations*. In *Indoor Air '96*, 4, (pp. 369-71). The Seventh International Conference on Indoor Air Quality and Climate. International Academy of Indoor Air Sciences.

Ndurumo, M. (2008). *Sign Language interpreting reference to Kiswahili: African annals of the deaf*. (1). November 2008. Retrieved 30th October 2009 from <http://firsteternal.com/africa-nad-ndurumo-002-2.html>.

Nelson, P. B., & Soli, S. (2000). *Acoustical barriers to learning: Children at risk in every classroom*. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 31(4), 356-61.

Odden, E. R., & Wohlstetter, P. (1995). *Making school-based management work*. *Educational Leadership*, 52(5), 32-36.

Okombo, O. (1994). *Kenyan Sign Language: Some Attitudinal and Cognitive Issues in the Evolution of a Language Community*. In Ahlgren & Hyttenstam, I. K. (Eds) *Bilingualism in Deaf Education*, (Hamburg: Signum).

Orodho, A. J. (2008). *Techniques of Writing Research Proposals & Reports in Education and Social Sciences*. Maseno, Kenya: Kanezja HP Enterprises.

Phillips, R. (1997). *Educational facility age and the academic achievement of upper elementary school students*. D. Ed. diss., University of Georgia.

Plumley, J. P. (1978). *The impact of school building age on the academic achievements of selected fourth grade pupils in the State of Georgia*. Athens, Ga.: University of Georgia.

Price Water House Coopers. (2001). *Building performance: An empirical analysis of the relationship between schools' capital investment and pupil performance*. United Kingdom: Department for Education and Employment.

Pritchard, P. (2005). *Provision for the Education of Deaf Pupils in Norway*. <http://www.batod.org.uk> (Retrieved January, 2014).

Robson, C. (1993). *Real world research: A resource for social scientists and Practitioner researchers*. Oxford: Blackwell.

Schein, J. D. (2010). *Deaf Culture in the Education of Deaf Pupils*. New York University (USA) and University of Alberta (Canada).

Smith, C. (2000). *A history of British Sign Language*. <<http://www.deafsign.com/ds/index.cfm?scn=article&articleID=48>>(Retrieved October 31, 2014).

Stokoe, W. C. (1960), *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of American Deaf, studies in linguistics: Occasional papers* (No. 8). Buffalo: dept. of

Anthropology and Linguistics, University of Buffalo.

Teachers Service Commission. (1999). A school management handbook Nairobi.

Wakumelo, N. M. (2009). *Provision of Education for the Deaf in Zambia: The Situation and Challenges*. Paper Presented at University of Zambia School of Education and the Directorate of Research and Graduate Studies Conference. August 2009.

Wakumelo, N. M., & Miti, L. (2010). *A Journey into the Deaf world: Issues of Language and Culture*. Paper Presented at the African Languages Association for Southern Africa (ALASA) Conference, University of Botswana, June 2014.

Wamae, G. M. (2003). *Effects of Sign Language mode of instruction on acquisition of English affixes by hearing impaired Form two learners*. (Unpublished Master Thesis). Kenyatta University:

Nairobi, Kenya Wamai, M. (1991). *Scratching the surface results of the first secondary examination under the new curriculum in Kenya unpublished essay school of education University of Leeds*.

Wanjau, A. W. (2005). *Development of signs for scientific terms in schools for hearing impaired*. (Unpublished Master Thesis). Kenyatta University: Nairobi, Kenya.

Wallwork, J. F. (1985). *Language and Linguistics*. London: Heinemann Educational Books.

Wangechi, L. N. (2007). *Pedagogical constraints in the learning of upper primary Children with Emotional Behavioural Disorders in Central Province*

Rehabilitation Schools, Kenya (Unpublished Master Thesis) Kenyatta University: Nairobi, Kenya.

Wilbur, R. (2008). *Success with Deaf Children: How to Prevent Educational Failure*. London: Heinemann Educational Books.

Received October 12, 2016

Accepted October 19, 2016

Published December 13, 2016

Como citar este artigo / How to cite this article /
Como citar este artículo:

APA:

Rwaimba, S. M. (2016). School based factors affecting learning of Kenyan sign language in primary schools for hearing impaired in Embu and Isiolo counties, Kenya. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 1(2), 584-605.

ABNT:

RWAIMBA, S. M. School based factors affecting learning of Kenyan sign language in primary schools for hearing impaired in Embu and Isiolo counties, Kenya. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 1, n. 2, p. 584-605, 2016.

Diretrizes e Normas para Publicação / Guidelines and Instructions for Authors



[PT] SUBMISSÕES

Diretrizes para Autores

1. Ao enviar o trabalho, os (as) autor (as/es) deverá encaminhar uma declaração alegando transferir seus direitos autorais para a revista, que seu manuscrito é um trabalho inédito e original, não está sendo submetido a qualquer outra revista (nacional ou internacional) para publicação, não apresenta conflitos de interesse, atende a todos os procedimentos éticos da pesquisa científica e conta com a sua autorização para ser publicado.

2. Os conteúdos dos textos e as opiniões emitidas nos manuscritos publicados neste periódico são de inteira responsabilidade dos (as) autor (as/es), e não da Revista Brasileira de Educação do Campo.

3. Em alguns casos que a revista entender for necessário, quando apropriado e solicitado, o (a) autor (a) deverá enviar para a revista um atestado de que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da instituição.

4. Os Dossiês Temáticos podem ser organizados por pesquisadores doutores nacionais e estrangeiros, como proposta para publicação na revista.

5. Os documentos suplementares são aqueles que se referem a conjuntos de dados, instrumentos de pesquisas entre outros (como por exemplo, a declaração que se refere o item 1), que não se enquadram no corpo do texto. Assim, quando necessários na submissão (enviados pelo autor (a) na etapa de submissão), não devem conter qualquer tipo de identificação de autoria.

Obs. Não haverá qualquer tipo de pagamento aos autores que tiverem seus manuscritos publicados nesta revista. A Revista Brasileira de Educação do Campo é um periódico científico eletrônico de acesso aberto e gratuito, com o objetivo de socializar conhecimento e contribuir para o avanço científico da área da pesquisa em Educação do Campo e, conseqüentemente, para a Educação em geral.

6. No processo de submissão (envio) do manuscrito à Revista Brasileira de Educação do Campo (*on line*, pelo site da Revista, acesso com login e senha: (<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/index>), deverão ser inseridas nos sistema da Revista informações como: nome (s) completo (s) do/da (s) autor (as) (es), (no máximo três), seu (s) endereço (s), filiação institucional e o email do (a) autor (a) principal

para correspondência, além de seu endereço físico institucional. Essas informações não devem ser inseridas no texto, apenas no sistema da Revista.

7. Em documentos do Microsoft Office Word, a identificação do autor deve ser removida das propriedades do documento (no menu do Word > Opções do Word ou propriedades), para evitar quebra de anonimato.

8. A Revista Brasileira de Educação do Campo aceitará apenas uma publicação por ano na revista, do (a) mesmo (a) autor (a).

9. Com o objetivo de evitar a endogenia, a Revista Brasileira de Educação do Campo não permitirá uma porcentagem maior que 20% dos manuscritos publicados a cada edição da Revista, de autores (as) oriundos da Universidade Federal do Tocantins, de quaisquer campi.

10. A revista aceita submissões de manuscritos nos idiomas português, espanhol e inglês.

11. Os textos (artigos, ensaios, resenhas, entrevistas) deverão ser submetidos pela internet, por meio do Portal: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/index>

12. Caso o artigo, resenha, ensaio ou entrevista tenha sido publicado anteriormente em anais de eventos, na forma de resumo simples ou expandido, o (a) autor (a) deverá obrigatoriamente relatar essa informação no texto enviado a revista, em nota no final do texto.

13. Os(as) autores(as) deverão referenciar de maneira explícita outras publicações de outros(as) autores(as) citadas no seu trabalho. DEVE-SE EVITAR TOTALMENTE A PRÁTICA DE PLÁGIO.

OBS. Os trabalhos aceitos para publicação seguem o fluxo editorial da revista.

Na redação do artigo, devem ser observadas as seguintes informações:

1. Os artigos e ensaios deverão conter obrigatoriamente: resumo, palavras-chave; *abstract, keywords; resumen, palabras-clave*; Introdução, Desenvolvimento (discussão), Conclusão/Considerações Finais e Referências.

OBS. A tradução do resumo e do artigo para outros idiomas é de inteira responsabilidade de seus autores(as), e não da Revista Brasileira de Educação do Campo.

2. O título do artigo e do ensaio deve ser em português, inglês e espanhol e ter no máximo 15 palavras.

3. Para o artigo e o ensaio, o resumo, o *abstract* e o *resumen* não devem ultrapassar 200 palavras cada um, respectivamente. Deverão conter as principais informações do trabalho (problema e objetivos da pesquisa, metodologias utilizadas, contribuições/avanços para a área de pesquisa, resultados e conclusões). Devem vir acompanhados de no máximo cinco palavras-chave, separadas por vírgulas.

4. Os artigos deverão ter no mínimo 15 e não deverão ultrapassar 25 páginas, incluindo figuras, quadros, tabelas e referências. Deverão ser escritos utilizando o processador de texto do Windows (Word), *Times New Roman*, fonte 12, espaço 1,5 entre linhas e margens:

inferior, superior, esquerda e direita de 2,5cm. Todas as páginas devem ser numeradas sequencialmente. Os ensaios deverão ter no mínimo 12 páginas e não exceder 15 páginas.
Obs. Tamanho do papel: A4.

5. São aceitas figuras coloridas (fotos, desenhos, mapas). No entanto, deverão ter uma resolução de 300dpi, preferencialmente gravadas no formato JPG e tamanho 12cm x 8,5cm. Devem ter títulos/referências abaixo das figuras e serem numeradas sequencialmente em algarismos arábicos, quando referidas no corpo do texto.

OBS. No caso de utilização de imagens (fotografias, figuras etc.) a responsabilidade pelos direitos de reprodução será exclusivamente dos(as) autores(as), e não da Revista Brasileira de Educação do Campo.

6. As citações com menos de 40 palavras devem estar entre aspas e incorporadas no parágrafo, no corpo do texto. As citações com mais de 40 palavras devem vir em parágrafo separado, com recuo de 1,5cm na margem esquerda, tamanho 11, sem aspas. Ambas as citações devem seguir as normas da **APA (*American Psychological Association* (APA) - 6. ed.** no item "Modelos de Referências e Citações" dessas diretrizes (logo abaixo).

OBS. Caso necessite suprimir um texto durante uma citação, usa-se três reticências: ... e não [...]. Exemplo: Segundo Farias (2000, p. 45) a necessidade da arte...é relevante para a sociedade". Utiliza-se [] apenas quando for inserir um texto ou palavra dentro da citação.

7. Quando realmente for necessário, as notas deverão ser inseridas no fim do texto do documento e devem ter caráter explicativo. Devem ter tamanho (fonte) 10 e não excederem três linhas.

8. O arquivo contendo o trabalho (artigo, ensaio, resenha, entrevista) a ser anexado (enviado) pelo sistema da Revista (site da revista) durante a submissão *on line* não deverá ultrapassar o tamanho de 2MB, nem poderá ser acompanhado com qualquer tipo de informação que comprove a autoria do trabalho. É preciso manter o anonimato do (s) autor (es) no corpo do texto e nas figuras, tabelas etc.

9. As Resenhas e entrevistas podem ser enviadas sem seguir as normas de formatação estabelecidas pela Revista. Caso sejam aprovadas, serão adequadas às Normas da Revista Brasileira de Educação do Campo.

10. Caso seja incluídos links no corpo do texto, o mesmo deve seguir o procedimento no Word: "inserir hiperlink", e deve estar ativo.

[PT] PADRÕES DE REFERÊNCIAS E CITAÇÕES

1. As referências deverão vir após o texto, serem organizadas em ordem alfabética e alinhadas à esquerda. Deverão se basear na norma da ***American Psychological Association* (APA) - 6. ed.**, para melhor indexação e internacionalização do periódico. Todos os(as) autores(as) utilizados no trabalho obrigatoriamente deverão ser citados nas referências.

2. EM CITAÇÕES NO CORPO DO TEXTO:

Para um autor: Costa (2015) ou (Costa, 2015);

Para dois autores: Barbosa e Oliveira (2012) ou (Barbosa & Oliveira, 2012);

Para três autores: Silva, Freire e Araújo (2009) ou (Silva, Freire & Araújo, 2009); ou usar et al. se os autores estiverem dentro de parênteses.

Para mais de três autores: Silva et al. (2008) ou (Silva et al., 2008).

3. NAS REFERÊNCIAS:

ARTIGOS DE PERIÓDICOS/REVISTAS CIENTÍFICAS

Um autor

Vieira, D. (2015). História da Educação. *Educação e Social*, 37(1), 4-24.

(Obs. o número 37 se refere ao volume da revista/periódico, e o 1 ao número da revista/periódico).

Dois autores

Moreira, D., & Silva, M. (2014). Arte-Educação. *Revista Arte*, 37(1), 344-355.

Três autores

Silva, D., Oliveira, H. Souza, M., & Fonseca, S. (2013). Educação do Campo. *Revista Social*, 12(1), 23-45.

Quatro autores

Silva, D., Oliveira, H. Souza, M., & Fonseca. (2013). História da Música. *Revista Social*, 12(1), 23-45.

Cinco autores

Silva, D., Oliveira, H. Souza, M., Farias, M., & Fonseca. (2013). História da Música. *Revista Social*, 12(1), 23-45.

Seis ou mais autores

Silva, D., Oliveira, H. Souza, M., Farias, M., Fonseca, H., & Fonseca. (2010). História da Sociedade. *Revista Social*, 9(1), 33-47.

Silva, D., Oliveira, H. Souza, M., Farias, M., Fonseca, H., & Fonseca...Pereira, A. (2010). Perspectivas da Educação do Campo. *Revista Estadual*, 3(1), 22-33.

(Neste caso, na referência coloca-se até 7 autores. Se tiver mais de 8 autores, coloca-se os 6 primeiros, depois reticências e, posteriormente, o último autor)

Autoria Desconhecida

O problema do método. (2010). São José dos Campos: Editora da Cidade.

(Neste caso, quando não há autor, a referência deve-se iniciar pelo título, em itálico. A citação no corpo do texto deve vir com esse título em itálico ou entre aspas).

Com autor (a) organizador (a) de livro

Silva, D. (Org.). (2016). História da arte. *Revista visual*, 12(1), 33-45.

Artigo com DOI

Soares, A. B. (1990). Visualidade camponesa. *Tocantinense*, 12(35), 199-228. DOI:xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx. (no lugar do "x", colocar o DOI).

ARTIGO ACEITO PARA PUBLICAÇÃO, MAS AINDA NÃO FOI PUBLICADO

Borges, A. (no prelo). A novidade camponesa. *Revista Científica*. Recuperado de: <http://fageicnbek.pdf>

TRABALHO NÃO PUBLICADO OU SUBMETIDO PARA PUBLICAÇÃO

Silva, J. (2016). *Sobre métodos de leituras visuais*. Manuscrito submetido para publicação. (Neste caso, não se coloca o nome do periódico/revista ou Editora a qual foi submetido o trabalho).

OBS. Mais de 3 autores nas citações no corpo do texto, utiliza-se et al. Ex. Araújo et al. (2000) ou (Araújo, et al., 2000)

ARTIGO DE JORNAL

Freitas, A. (2000, 15 de julho). A noção da realidade. *Jornal da Cidade*, p. A1.

POSTAGEM EM BLOG

Vieira, A. (1999, 13 de julho). Sobre a luta camponesa. [Web log post]. Recuperado de <http://fhqncjdc.php>

ANAIS DE EVENTOS (CONGRESSOS, SEMINÁRIOS ETC.)

Netto, G. (2005). O problema da estética. In *Anais da 2a Jornada de Educação de Uberlândia* (pp. 204-220). Uberlândia, MG.

LIVRO

Silva, D. (1995). *O campesinato*. São Paulo, SP: Editora Fontes.

Carvalho, D., & Souza, F. (2003). *Educação do Campo*. Rio de Janeiro, RJ: Livreiro Editora.

CAPÍTULO DE LIVRO

Martins, H. (1980). Interpretação visual. In Souza, D. (Org.), *Teorias estéticas*. (pp.1-34). São Paulo, SP: Cortez.

TESE OU DISSERTAÇÃO

Gomes, G. H. (2016). *A ilustração camponesa*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Tocantins, Tocantins.

Kato, G. V. (1995). *Sobre histórias em quadrinhos*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Tocantins, Tocantins.

DOCUMENTOS LEGISLATIVOS BRASILEIROS IMPRESSOS

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (18a ed.). (1998). São Paulo, Saraiva. Recuperado de: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>

Decreto n. 3.298. (1999, 20 de dezembro). Regulamenta a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República.

DOCUMENTOS LEGISLATIVOS BRASILEIROS ON LINE

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao>

Constituição da República Federativa do Brasil. (1988, 05 de outubro). Recuperado de: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>

Decreto n. 3.298. (1999, 20 de dezembro). Regulamenta a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Recuperado de: <http://www.senado.gov.br/sf>

OBS. Para outros exemplos de referências, acesse o site da APA: <http://www.apastyle.org/>

[EN] GUIDELINES AND INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

1. By submitting the manuscript, the authors must submit a statement claiming transfer of their copyright to the journal, stating that the manuscript is a new and original, is not being subjected to any other scientific journal evaluation, does not present conflicts of interest, meets all the ethical procedures of scientific research and has the author's permission to be published.

NOTE. The Brazilian Journal of Rural Education will only publish images of children under the age of 18, in case the author (s) assumes full responsibility for the images and has written permission from the parents or guardians.

NOTE. **The authors should explicitly refer to other authors' publications cited in their work. THE PLASTIC AND SELF-PLAGUE PRACTICE MUST BE AVOIDED TOTALLY.**

2. The content of the texts and the points of view expressed therein are the sole responsibility of author.

3. When appropriate and requested, the author must send to the scientific journal a certificate that the research was approved by the Ethics Committee of the institution.

4. Thematic Dossier can be organized by doctoral researchers, as proposed for publication in the journal.

5. Additional documents are those that refer to data sets, research instruments among others, that do not fit in the text. Thus, when required in the submission (submitted by the author in the submission stage), it must not contain any identification of authorship.

Note. There will not be any kind of payments to authors who have their manuscripts published in this journal. The Brazilian Journal of Rural Education (Countryside Education) is an electronic open access journal, in order to socialize knowledge and contribute to the scientific advancement in the research area of Rural Education (Countryside Education) and Education in general.

6. During the submission process (sending) of the manuscript to the Brazilian Journal of Rural Education (Countryside Education) (online, at the journal website, accessed with login and password through the URL: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/index> it should be included in the journal system information such as complete name(s) of the author(s) (maximum three), their address(es), institutional affiliation and e-mail of the lead

author for correspondence, as well as its institutional physical address. This information should not be inserted in the text, just in the journal system.

7. The Brazilian Journal of Rural Education (Countryside Education) will only accept a publication per year in the journal by the same author.

8. The journal accepts submissions of manuscripts in Portuguese, Spanish and English.

9. The papers (articles, essays, reviews) must be submitted online, through the URL: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/index>

10. In the Microsoft Office Word documents, the author identification should be removed from the document properties (on the Word menu> Word Options or property).

11. If the manuscript has been previously published in conference proceedings, in the form of abstract or full text, the author shall mandatorily inform the situation in the text sent to the journal, on the first page.

12. Articles should contain: abstract, keywords; resumen, palabras-clave; Introduction, Development (discussion) Conclusion and References.

13. The title should be in Portuguese, English and Spanish and have a maximum of 15 words.

14. The abstract and resumen should not exceed 200 words. They should contain the main manuscript information (problem and objectives of the paper, the methods used, advances to the research area, main results and conclusions). They must be followed by a maximum of five keywords, separated by commas.

15. Manuscripts must be at least 15 and should not exceed 25 pages, including figures, tables and references. They should be written using the Microsoft Word processor (Word), Times New Roman, 12, spacing 1.5 between lines and the following margins: lower, upper, left and right 2.5 cm. All pages should be numbered sequentially.

16. Color pictures are accepted (photos, drawings, maps). However, they should have a resolution of 300dpi, preferably saved in JPG format, and have size 12 cm x 8.5 cm. They must have titles/references right below them and be sequentially numbered in Arabic numerals, when referred to in the text.

16. Citations should follow the APA (American Psychological Association).

17. When really necessary, the notes should be inserted in the final page in the text and should have explanatory character. They must have size 10 and not exceed three lines.

18. The file containing the paper (article, essay, review) to be attached (sent) to the journal website (URL / journal website) during the online submission must not exceed the size of 2MB or may be accompanied by any type of information that proves the authorship of the paper. It is necessary to maintain the anonymity of the author(s) in the text and figures, tables etc.

19. If links are included in the text, the following procedure in Word is required: "insert hyperlink", and this link must be active.

20. Manuscripts submitted to the journal should follow the APA guidelines (*American Psychological Association*) –6th ed.

[EN] The Brazilian Scientific Journal of Rural Education (Countryside) receives articles, essays, reviews and interviews.

20.1. Citations in the paper, use to an author: Costa (2015) or (Costa, 2015); for two authors: Barbosa and Oliveira (2012) or (Barbosa & Oliveira, 2012); to three authors: Silva, Freire and Araújo (2009) or (Silva, Freire & Araújo, 2009); for more than three authors: Silva et al. (2008) or (Silva et al., 2008).

20.2. AN AUTHOR

Vieira, D. (2015). History of Education. *Education and Social*, 37(1), 4-24.

20.3. TWO AUTHORS

Moreira, D., & Silva, M. (2014). Art Education. *Art Journal*, 37(1), 344-355.

20.4. THREE AUTHORS

Silva, D. Oliveira, Souza H., M., & Fonseca, S. (2013). Music history. *Social Journal*, 12(1), 23-45.

20.5. FOUR AUTHORS

Silva, D. Oliveira, Souza H., M., & Fonseca. (2013). Music history. *Social Journal*, 12(1), 23-45.

20.6. FIVE AUTHORS

Silva, D. Oliveira, H. Souza, M. Farias, M., & Fonseca. (2013). Music history. *Social Journal*, 12(1), 23-45.

20.7. SIX OR MORE AUTHORS

Silva, D. Oliveira, H. Souza, M. Farias, M. Fonseca, H., & Fonseca. (2010). History of the Company. *Social Journal*, 9(1), 33-47.

Silva, D. Oliveira, H. Souza, M. Farias, M. Fonseca, H., & Fonseca...Pereira, A. (2010). Perspectives of Rural Education. *State Journal*, 3(1), 22-33.

AUTHOR UNKNOWN

20.8. *The problem of method*. (2010). São José dos Campos: Publisher City.

(In this case, when there is no author, reference should be initiated by the title in italics. The citation in the text should come with that title in italics or quotation marks).

WITH AUTHOR ORGANIZER BOOK

20.9. Silva, D. (Eds.). (2016). Art history. *Visual Journal*, 12(1), 33-45.

ARTICLE WITH DOI

30.0. Smith, A. B. (1990). Peasant visuality. *Tocantinense*, 12(35), 199-228. DOI:

ARTICLE ACCEPTED FOR PUBLICATION, BUT HAS NOT BEEN PUBLISHED

30.1. Borges, A. (in press). The peasant novelty. *Scientific Journal*. Retrieved from: <http://fageicnbek.pdf>

TEXT NOT POSTED OR SUBMITTED FOR PUBLICATION

30.2. Silva, J. (2016). *About methods for visual readings*. Manuscript submitted for publication.

(In this case, do not put the name of the journal or Publisher which the work was submitted).

NEWSPAPER ARTICLE

30.3. Freitas, A. (2000, July 15). The notion of reality. *Journal of the City*, p. A1.

POSTING IN BLOG

30.4. Vieira, A. (1999, July 13). About the peasant struggle [Web log post]. Retrieved from <http://fhqncjdc.php>

EVENT PROCEEDINGS (CONFERENCES, SEMINARS ETC.)

30.5. Netto, G. (2005). The problem of aesthetics. In Proceedings of the 2th Day of Uberlândia Education (pp. 204-220). Uberlândia, MG.

[SP] INSTRUCCIONES A LOS AUTORES

1. Mediante la presentación de la artículo, el autor deben presentar una declaración afirmando transferir sus derechos de autor a la revista, que su manuscrito es un trabajo único y original, no está siendo sometido a otra revista (nacional o internacional) para su publicación, no entre en conflicto de interés, que cumple con todos los procedimientos éticos de la investigación científica y tiene su permiso para ser publicado.

2. El contenido de los textos y las opiniones expresadas en el mismo son de la exclusiva responsabilidad del autor (s).

3. En su caso y solicitó, debe ser enviado a la revista un certificado de que la investigación fue aprobado por el Comité de Ética de la institución.

4. Los archivos temáticos pueden ser organizados por los investigadores de doctorado nacionales y extranjeros, tal como se propone para su publicación en la revista.

5. Los documentos adicionales son aquellos que se refieren a conjuntos de datos, instrumentos de investigación, entre otros, que no encajan en el texto. Por lo tanto, cuando sea necesario, en la presentación (presentado por el autor (a) la fase de presentación), no debe contener ningún tipo de identificación de la autoría.

Nota. No habrá ningún tipo de pagos a los autores que tienen sus manuscritos publicados en esta revista. La Revista Brasileña de la Educación Rural (Educação do Campo) es una revista electrónica de acceso libre y abierto, con el fin de socializar el conocimiento y contribuir al avance científico del área de investigación en el campo de la educación rural y por lo tanto para la educación en general.

6. En el proceso de envío del manuscrito a la Revista Brasileña de la Educación Rural (Educação do Campo) (en línea en el sitio web de la revista, con el acceso de usuario y

contraseña. Site: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/index>, debe incluirse en el sistema de información de la revista, como el nombre (s) completo (s) autor (s) (máximo tres), su email electrónico, afiliación institucional y autor de correo electrónico para la correspondencia, así como su dirección física institucional. Esta información no debe ser insertada en el texto, sólo en el sistema de revista.

7. La Revista Brasileña de la Educación Rural (Educação do Campo) sólo aceptará una publicación por año en la revista del mismo autor (a).

8. La revista acepta presentaciones de manuscritos en portugués, español e Inglés.

9. Los textos (artículos, ensayos, reseñas) deben presentarse en línea, a través del Portal: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/index>

10. En los documentos de Microsoft Office Word, la identificación del autor debe ser eliminado de las propiedades del documento (en el menú Word > Opciones de Word o la propiedad).

11. Si el manuscrito ha sido publicado previamente en las actas de congresos, en forma de resumen o texto completo, (a) autor (a) deberá informar obligatoriamente la situación en el texto enviado a la revista, en la primera página.

12. Los artículos deben contener: resumen, palabras clave; abstract, keywords; Introducción, Desarrollo (discusión) Conclusión / Consideraciones finales y Referencias.

13. El título debe ser en portugués, Inglés y español y tienen un máximo de 15 palabras.

14. El resumen y el abstract no deben exceder las 200 palabras. Debe contener la información principal del manuscrito (problema y los objetivos del trabajo, los métodos utilizados, Los avances en el ámbito de la investigación, los resultados principales y conclusiones). Ellos deben estar acompañados por un máximo de cinco palabras clave, separadas por comas.

15. Los artículos deben ser de al menos 15 y no deben exceder las 25 páginas, incluyendo figuras, tablas y referencias. Ellos deben ser escritos utilizando el procesador de textos de Windows (Word), Times New Roman, tamaño 12, interlineado de 1,5 líneas y márgenes: superior, inferior, izquierda y derecha de 2,5 cm. Todas las páginas deben estar numeradas secuencialmente.

16. Imágenes en color se aceptan (fotografías, dibujos, mapas). Sin embargo, deben tener una resolución de 300dpi, preferiblemente guardado en formato JPG, y tienen un tamaño de 12 cm x 8,5 cm. Deben tener títulos / referencias a continuación las cifras y estar numeradas consecutivamente en números arábigos, cuando se hace referencia en el texto.

17. Las citas deben cumplir con las normas de **APA (American Psychological Association) - 6. ed.**

18. Cuando realmente necesario, las notas deben insertarse en la última página de texto y debe tener carácter explicativo. Debe tener el tamaño 10 y no superior a tres líneas.

19. El archivo que contiene la obra (artículo, ensayo, crítica, reseña) que se adjunta (enviado) por el sistema de revista (Portal / web de la revista), durante la presentación en línea no debería exceder el tamaño de 2 MB o puede estar acompañada de ningún tipo de información que confirma la autoría de la obra. Es necesario mantener el anonimato del autor (s) (s) en el texto y figuras, tablas, etc.

20. Los comentarios pueden ser enviados sin seguir las normas de formato establecidas por la revista. Si se aprueba, será adecuada a las normas de la Revista Brasileña de Educación Rural.

21. Si los enlaces se incluyen en el texto, se debe seguir el procedimiento en Word: "Insertar hipervínculo", y debe estar activo.

22. Las referencias deben venir después del texto, están ordenados alfabéticamente y alineados a la izquierda. Ellos deben estar basadas en el estándar de la APA (*American Psychological Association*) - 6. ed., para una mejor indexación y la internacionalización de la revista. Todos los autores utilizados en el trabajo deben mencionarse obligatoriamente en las referencias.

23. citas en el texto, utilizan a un autor: Costa (2015) o (Costa, 2015); por dos autores: Barbosa y Oliveira (2012) o (Barbosa & Oliveira 2012); a tres autores: Silva, Freire y Araújo (2009) o (Silva, Freire & Araujo, 2009); durante más de tres autores: Silva et al. (2008) o (Silva et al., 2008).

ARTÍCULOS

Un autor

Vieira, D. (2015). Historia de la Educación. *Educación y Social*, 37(1), 4-24.

Dos autores

Moreira, D., & Silva, M. (2014). Educación técnica. *Art Journal*, 37(1), 344-355.

Tres autores

Silva, D. Oliveira, H. Souza, M., & Fonseca, S. (2013). Historia de la Música. *Diario Social*, 12(1), 23-45.

Cuatro autores

Silva, D. Oliveira, H. Souza, M., & Fonseca. (2013). Historia de la Música. *Diario Social*, 12(1), 23-45.

Cinco autores

Silva, D. Oliveira, H. Souza, M. Farías, M., & Fonseca. (2013). Historia de la Música. *Diario Social*, 12(1), 23-45.

Seis o más autores

Silva, D. Oliveira, H. Souza, M. Farías, M. Fonseca, H., & Fonseca. (2010). Historia de la Compañía. *Revista Social*, 9(1), 33-47.

Silva, D. Oliveira, H. Souza, M. Farías, M. Fonseca, H., & Fonseca...Pereira, A. (2010). Perspectivas de la educación rural. *Diario Estado*, 3(1), 22-33.

Autor desconocido

El problema del método. (2010). São José dos Campos: Editorial Ciudad.

(En este caso, cuando no hay autor, la referencia debe ser iniciado por el título en cursiva. La cita en el texto debe venir con ese título en cursiva o comillas).

Con el autor (a) organizador (a) libro

Silva, D. (Eds.). (2016). Historia de la arte. *Visual Journal*, 12(1), 33-45.

El artículo con el DOI

Smith, A. B. (1990). visualidad campesino. *Tocantinense*, 12(35), 199-228. DOI: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX. (En lugar de "x", colocando el DOI).

ARTÍCULO Aceptado para su publicación, pero no ha sido publicado

Borges, A. (en prensa). La novedad campesino. *Diario científica*. Obtenido de: <http://fageicnbek.pdf>

El trabajo no ENVIADOS O presentado para su publicación

Silva, J. (2016). *Acerca de los métodos para las lecturas visuales*. Manuscrito presentado para su publicación.

(En este caso, no ponga el nombre de la revista o editor que se haya presentado la obra).

ARTÍCULO DE PERIÓDICO

Freitas, A. (2000, 15 de julio). La noción de la realidad. *Diario de la Ciudad*, p. A1.

BLOG INTERNET

Vieira, A. (1999, 13 de Julio). Sobre la lucha campesina [Web mensaje de registro]. Obtenido de <http://fhqncjdc.php>

PROCEDIMIENTOS DE EVENTOS (conferencias, seminarios, etc.)

Netto, G. (2005). El problema de la estética. En Actas de la 2a Jornada de Educación Uberlândia. (pp. 204-220). Uberlândia, MG.

LIBRO

Silva, D. (1995). *El campesinado*. Sao Paulo, SP: Editora fuentes.

Carvalho, D., y Souza, F. (2003). *Educación Rural*. Río de Janeiro, RJ: Editorial librería.

CAPÍTULO DE UN LIBRO

Martins, H. (1980). La interpretación visual. En Souza, D. (Eds.), *Estética teorías*. (pp.1-34). Sao Paulo, SP: Cortez.

Tesis o disertación

Gomes, G. H. (2016). *La ilustración campesino* (Tesis). Universidad Federal de Tocantins, Tocantins.

Política Editorial / Editorial Policy



[PT] Foco e Escopo da Revista

A REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, de periodicidade semestral, publica Artigos originais resultantes de pesquisas teóricas e/ou empíricas, Dossiês Temáticos, Ensaios, Entrevistas e Resenhas de temas vinculados à Educação do Campo sob diferentes campos da pesquisa, como: **História da Educação do Campo; Movimentos Sociais; Políticas Públicas; Povos Indígenas e Educação; Formação Docente; Jovens e Adultos do Campo; Didática e Práticas Pedagógicas em Artes e Música; Arte na Educação do Campo; Interculturalidade na Educação do Campo; Pedagogia da Alternância; Questão Agrária e Campesinato.**

A Revista tem como missão ser um veículo de comunicação científica de qualidade que fomenta importantes debates no campo educacional, principalmente na área da Educação do Campo, de pesquisadores brasileiros e estrangeiros mestres e doutores, além de estudantes acompanhados de seus respectivos orientadores (titulação mínima de mestre ou doutor), para o avanço científico da área e para a produção de conhecimento.

A Revista Brasileira de Educação do Campo é uma publicação semestral do Departamento de Educação do Campo, Curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Artes e Música, da Universidade Federal do Tocantins, câmpus de Tocantinópolis. **Publica textos em português, espanhol e inglês.**

A revista recebe os manuscritos em fluxo contínuo. É um periódico científico de acesso aberto e gratuito, sem taxas de submissão e de publicação dos textos submetidos à Revista.

Na seção de *Artigos*, serão publicados artigos originais, realizados ou em andamento, sob diferentes temas referentes à Educação do Campo. Na seção *Ensaio*, serão publicados textos ensaístas de temas relacionados à Educação do Campo. Na seção *Resenhas*, serão publicadas resenhas de livros publicados nos últimos três anos, de temas pertinentes à Educação do Campo, e Educação em geral. Na seção *Dossiês Temáticos*, serão publicados grupos de artigos temáticos relacionados a um dos campos da pesquisa da Revista Brasileira de Educação do Campo. Na seção *Entrevistas*, serão publicadas entrevistas de professores/pesquisadores com relevante experiência e contribuição no campo da pesquisa em Educação do Campo e, Educação, em Geral. Além disso, o periódico reserva o direito de publicar edições especiais em seus números.

O título abreviado da revista é **Rev. Bras. Educ. Camp.**, que deve ser usado em bibliografias que citarem esta revista.

[EN] AIMS & SCOPE

The Brazilian Scientific Journal of Rural Education (Countryside Education), biannual publication, publishes original articles resulting from theoretical and/or empirical research thematic, essays and reviews of topics related to the Rural Education (Countryside Education) in different fields of research, such as the Rural Education (Countryside Education) History; Social Movements; Public Policies; Indigenous Peoples and Education; Teacher Training; Youth and Adult Rural Education (Countryside Education); Didactic and Pedagogical Practices in Arts and Music; Art in Rural Education (Countryside Education); Interculturalism in Rural Education (Countryside Education); Pedagogy of Alternation; Land Reform and Peasantry.

The Scientific Journal's mission is to be a qualified scientific communication instrument that fosters important debates in the educational field, especially in the Rural Education (Countryside Education) area of Brazilians and foreign Masters and PhD researchers and students accompanied by their mentors (minimum Doctor title required), for scientific progress in the field and for producing knowledge.

The Brazilian Scientific Journal of Rural Education (Countryside Education) is a biannual publication of the Department of Rural Education (Countryside Education), Bachelor course of Rural Education (Countryside Education) and specialization course in Arts and Music of the Federal University of Tocantins, Tocantinópolis city. It **publishes papers in Portuguese, Spanish and English**. The journal receives manuscripts in continuous flow. It is an open access Scientific Journal. *No charges - no fees - of manuscript submission and publication - no APCs.*

The abbreviated title of the journal is Rev. Bras. Educ. Camp., which should be used in bibliographies when citing the journal.

[SP] TEMÁTICA Y ALCANCE

La Revista Brasileña de la Educación Rural (Educação do Campo), dos veces al año, publica artículos originales resultantes de teóricos y / o archivos temáticos de investigación empírica, ensayos y reseñas de temas relacionados con el campo de la educación rural en diferentes campos de la investigación, tales como: Historia de la Educación Rural (campo); Los Movimientos Sociales; Políticas Públicas; Pueblos Indígenas y la Educación; Formación del Profesorado; la Jóvenes y Adultos Campo; Didácticos y Pedagógicos Prácticas en Artes y Música; Arte en la Educación Rural; Interculturalidad en Educación Rural; Pedagogía de la Alternancia; Cuestión Agraria y Campesinado.

La misión de la revista es ser un instrumento de calidad de la comunicación científica que promueve debates importantes en el campo de la educación, sobre todo en el ámbito de la Educación Rural de los brasileños y extranjeros maestros e investigadores de doctorado y estudiantes acompañados por sus tutores (titulación mínima doctor), para el progreso científico en el campo y para la producción de conocimiento.

La Revista Brasileña de la Educación Rural (Educação do Campo) es una publicación semestral del Departamento de Educación Rural, Licenciatura en Educación Rural con especialización en Artes y Música de la Universidad Federal de Tocantins, campus

Tocantinópolis. **Publica textos em português, espanhol e Inglês. La revista recibe manuscritos en continuamente. Es una revista científica abierta y libre, sin pagos de tasas de presentación y publicación de los textos presentados en la revista.**

El título abreviado de la revista es Rev. Bras. Educ. Camp., Que debe ser usado en bibliografías, citando la revista.

[PT] Avaliação pelos Pares

Todos os textos submetidos à revista serão analisados pela equipe editorial, quanto o atendimento às normas e ao escopo da revista. Caso seja aprovado nesta primeira fase, o texto será encaminhado a dois pareceristas ou avaliadores *ad hoc* (**avaliação cega por pares / blind review**) da área de conhecimento da pesquisa, que emitirão pareceres quanto a sua aceitação ou não, visando à qualidade científica do manuscrito e relevante contribuição para a pesquisa em educação. O artigo será aprovado se receber dois pareceres favoráveis. O artigo será recusado se receber dois pareceres desfavoráveis. Caso haja um parecer favorável e outro desfavorável entre os pareceristas, o manuscrito será encaminhado a um terceiro avaliador.

O prazo para resposta da aceitação ou recusa dos manuscritos enviados a Revista Brasileira de Educação do Campo pode variar de acordo com o processo das avaliações, as quais os pareceristas ou avaliadores *ad hoc* poderão solicitar modificações e/ou correções dos textos enviados a revista pelos (as) autor (a/es).

O tempo médio de processamento dos manuscritos pode ser de até 6 (seis) meses, considerando o tempo de submissão e data de publicação.

Caso seja solicitado ao autor (a) reformular/corrigir/revisar o manuscrito, o mesmo deverá reenvia-lo no prazo máximo de 10 (dez) dias. Posteriormente, após nova reavaliação do texto feita por um parecerista ou avaliador *ad hoc*, o manuscrito passará para a etapa final, que consiste no encaminhamento para a publicação.

Os critérios de avaliação/arbitragem adotados pela Revista Brasileira de Educação do Campo são:

1. Relevância, contribuição e domínio do tema para a pesquisa científica e educacional;
2. Linguagem clara e coerência do texto;
3. Articulação entre o tema e a fundamentação teórica;
4. Coerência nas análises dos dados e na argumentação;
5. Uso da bibliografia adequada e atualizada.
6. Atendimento as normas da **APA** (*American Psychological Association*)

Obs. Os avaliadores deverão estar cadastrados no sistema da revista.

[EN] REVIEW PROCESS FOR SUBMISSIONS

All papers submitted to the journal will be analyzed by the Editorial Review Staff, aimed at checking the compliance with the guidelines and the journal's scope. If approved this first step, the text will be designated to two reviewers (Blind Review) with Research Knowledge in the area who will suggest its acceptance or not, aiming at the scientific manuscript quality and relevant contribution to the field of Education.

The deadline for acceptance or rejection response of manuscripts submitted to journal may vary according to the process of assessments, in which the reviewers may request modifications and/or corrections to be made in the texts.

The reviewer guidelines of the Brazilian Journal of Rural Education (Countryside Education) are:

1. Relevance and contribution to the theme area of scientific and educational research;
2. Clear language and coherence of the article;
3. Relationship between the theme and the theoretical foundation;
4. Consistency in data analysis and argumentation;
5. Use of appropriate and updated bibliography.

[SP] EVALUACIÓN DE MANUSCRITOS POR LOS COLABORADORES DE LA REVISTA

Los textos presentados a la Revista serán analizadas por los editores, destinadas a comprobar el cumplimiento de las normas y el alcance de la revista. Si se aprueba este primer paso, el texto será enviado a dos evaluadores ad hoc (evaluación ciega por pares) Investigación Área de conocimiento que va a dar una opinión en cuanto a su aceptación o no, con el objetivo de la calidad científica y relevante manuscrito contribución a la investigación en la educación. El plazo para la respuesta de aceptación o rechazo de los manuscritos presentados a la Revista puede variar de acuerdo con el proceso de las evaluaciones, que los revisores pueden solicitar modificaciones y / o correcciones a realizar en los textos.

Los criterios de evaluación/arbitraje adoptados por la Revista Brasileña de la Educación Rural (Educação do Campo) son:

1. Relevancia, la contribución y el área de tema para la investigación científica y la educación;
2. Lenguaje claro y coherencia del texto;
3. La relación entre el tema y el fundamento teórico;
4. La consistencia en el análisis de los datos y argumentos;
5. Utilizar la bibliografía adecuada y actualizada.

Diretrizes de Avaliação

[PT] Os critérios de avaliação/arbitragem adotados pela Revista Brasileira de Educação do Campo são:

1. Relevância, contribuição e domínio do tema para a pesquisa científica e educacional;
2. Linguagem clara e coerência do texto;
3. Articulação entre o tema e a fundamentação teórica;
4. Coerência nas análises dos dados e na argumentação;
5. Uso da bibliografia adequada e atualizada.
6. Atendimento as normas da **APA** (*American Psychological Association*)

OBS. OS AVALIADORES DEVERÃO LEVAR EM CONSIDERAÇÃO AS NORMAS DA APA (*American Psychological Association*), E NÃO DA ABNT, NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOS MANUSCRITOS. MAIORES INFORMAÇÕES: <http://revista.uft.edu.br/index.php/campo/about/submissions#authorGuidelines>

The reviewer guidelines of the Brazilian Journal of Rural Education (Countryside Education) are:

1. Relevance and contribution to the theme area of scientific and educational research;
2. Clear language and coherence of the article;
3. Relationship between the theme and the theoretical foundation;
4. Consistency in data analysis and argumentation;
5. Use of appropriate and updated bibliography.

[SP] Los criterios de evaluación/arbitraje adoptados por la Revista Brasileña de la Educación Rural (Educação do Campo) son:

1. Relevancia, la contribución y el área de tema para la investigación científica y la educación;
2. Lenguaje claro y coherencia del texto;
3. La relación entre el tema y el fundamento teórico;
4. La consistencia en el análisis de los datos y argumentos;
5. Utilizar la bibliografía adecuada y actualizada.

[PT] Política de Privacidade / Privacy Policy

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

The names and email addresses entered in this journal will be used exclusively for the services provided by this publication and is not available for other purposes or to third parties.

Política de Verificação e Combate a Qualquer Tipo de Plágio / VERIFICATION POLICY AND PREVENTING ANY TYPE OF PLAGIARISM

A Revista Brasileira de Educação do Campo seguirá as diretrizes contidas no COPE (*Committee on Publication Ethics*), não aceitando plágio de qualquer forma. Caso seja identificada alguma conduta de plágio nos manuscritos recebidos, os mesmos serão tratados de acordo com as orientações do COPE. Mais informações, pelo site: <http://publicationethics.org/resources/flowcharts>

[EN] The Brazilian Journal of Rural Education will follow the guidelines contained in the COPE (*Committee on Publication Ethics*), not accepting plagiarism. If any conduct of plagiarism is identified in the manuscripts received, they will be treated according to the COPE guidelines. More information at website: <http://publicationethics.org/resources/flowcharts>

[PT] Código de Ética e Conduta / CODE OF ETHICS AND CONDUCT

A Revista Brasileira de Educação do Campo adotará códigos de ética e conduta, que serão descritas nesta seção.

[EN] The Brazilian Journal of Rural Education will adopt codes of ethics and conduct, which are described in this section.

Configurações de Acesso e Segurança / Access and Security Settings

[PT] Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.

[EN] This journal provides immediate open access to its content on the principle that freely available scientific knowledge to the public supports a greater global democratization of knowledge.

Periodicidade da Publicação / Publication Frequency

[PT] A Revista Brasileira de Educação do Campo é um periódico científico eletrônico de acesso aberto e gratuito, de periodicidade semestral, da Universidade Federal do Tocantins, câmpus de Tocantinópolis.

[EN] The Brazilian Journal of Rural Education is an electronic journal of free and open access, biannual, from the Federal University of Tocantins, campus Tocantinópolis, Brazil.

Informação para Leitores / Information for Readers

[PT] Convidamos os leitores a se cadastrarem no serviço de notificação de publicação da revista. Clique em [Cadastro](#) no menu superior da página. O cadastro permitirá ao leitor receber o sumário via e-mail a cada nova edição. A lista procura também reivindicar um nível básico de apoio ou de leitura da revista. Leia a [Política de privacidade](#), que assegura aos leitores que seus nomes e endereços informados não serão utilizados para outros fins.

[EN] We encourage readers to sign up for the journal publishing notification service. Click **Register** on the top of the homepage. This registration will result in the reader receiving the summary via email every new edition. The list also claim a basic level of support or journal reading. Read the privacy policy, which assures readers that their name and email address will not be used for other purposes.

Para Autores / For Authors

[PT] Deseja enviar contribuições à revista? Convidamos todos a conferir a seção [Sobre a revista](#) e ler as políticas das seções disponíveis, bem como as [Diretrizes para autores](#). É necessário que os autores se [cadastrem](#) no sistema antes de submeter um artigo; caso já tenha se cadastrado basta [acessar](#) o sistema e iniciar o processo de 5 passos de submissão.

[EN] Want submitting to this journal? We invite you to check the section **About** the journal and read the policies of sections available as well as the **Guidelines for authors** on the top of the homepage. It is necessary for the authors to enroll in the system before submitting an article; or if already registered can simply log in and begin the process 5 step .

Para Bibliotecários / For Librarians

[PT] Convidamos as bibliotecas a listar revistas de Acesso Livre em seus catálogos de revistas eletrônicas. Este sistema de publicação é desenvolvido também para ser hospedado e operado

por bibliotecas, em apoio ao trabalho de publicação das revistas do seu corpo acadêmico (saiba mais acessando a página oficial do [Open Journal Systems](#)).

[EN] We encourage libraries to list this open access journal among its electronic journal. This publishing system is also designed to be hosted and operated by libraries, to support the work of publishing the journals of their academic body (learn more by visiting the official website of the Open Journal Systems).

CONDIÇÕES PARA SUBMISSÃO / CONDITIONS FOR SUBMISSION

[PT] A contribuição é original e inédita, e não está sendo avaliada para publicação por outra revista. Caso tenha sido publicada em forma de resumo simples ou expandido, deve-se informar ao editor e no manuscrito enviado.

[EN] The contribution is original and unpublished, and is not being evaluated for publication by another journal.

[PT] O arquivo da submissão está em formato Microsoft Word, OpenOffice ou RTF, e não ultrapassa 2MB.

[EN] The submission file is in Microsoft Word, OpenOffice or RTF, and does not exceed 2MB.

[PT] URLs para as referências foram informadas quando possível.

[EN] URLs for the references have been possible.

[PT] O texto está em espaço 1,5; usa uma fonte de 12-pontos Times New Roman; emprega itálico em vez de sublinhado (exceto em endereços URL); as figuras e tabelas estão inseridas no texto, não no final do documento na forma de anexos, e margens: inferior, superior, esquerda e direita de 2,5cm.

[EN] The text is in space 1.5; It uses a font 12-point Times New Roman; employs italics, rather than underlining (except with URL addresses); Figures and tables are inserted in the text, not at the end of the document in the form of attachments, and margins 2.5

[PT] O texto segue os padrões de estilo e requisitos bibliográficos descritos em [Diretrizes para Autores](#), na página Sobre a Revista, principalmente, no que se refere a *American Psychological Association* (APA).

[EN] The manuscript adheres to the stylistic and bibliographic requirements outlined in the **Instructions for Author**, on homepage link **About the Journal**, especially as regards the American Psychological Association (APA).

[PT] Em caso de submissão a uma seção com avaliação pelos pares (ex.: artigos, ensaios, resenhas, dossiês e entrevistas), as instruções disponíveis em [Assegurando a avaliação pelos pares cega](#) foram seguidas.

[EN] In case of submission to a section with peer review (articles, essays, reviews, interviews and dossiers), the instructions available in Ensuring the evaluation by the blind peer review were followed.

[PT] Em documentos do Microsoft Office Word, a identificação do autor foi removida das propriedades do documento (no menu do Word > Opções do Word ou propriedades), para evitar quebra de anonimato.

[EN] Microsoft Office Word documents, identifying the author was removed from the document properties (on the Word menu > Word Options or Properties) to avoid anonymity break.

PERMISSÕES

[PT] Proposta de Aviso de Direito Autoral Creative Commons

1. Proposta de Política para Periódicos de Acesso Livre

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

a. Autores mantém os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) que permite o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria e publicação inicial nesta revista.

b. Autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não-exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.

c. Autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado (Veja [O Efeito do Acesso Livre](#)).

[EN] Proposal for Copyright Notice Creative Commons

OPEN ACCESS POLICY

[EN] This journal provides immediate open access to its content on the principle that freely available scientific knowledge to the public supports a greater global democratization of knowledge.

ARCHIVING

This journal uses the LOCKSS system to create a distributed file system through the participating libraries and it allows them to create permanent journal files for preservation and restoration.

DECLARATION OF AUTHORITY LAW

[EN] Proposal for Copyright Notice Creative Commons

1. Policy Proposal to Open Access Journals

Authors who publish with this journal agree with the following terms:

A. Authors retain copyright and grant the journal right of first publication with the work simultaneously licensed under the Creative Commons Attribution License, which allows sharing the work with the recognition of its initial publication in this journal.

B. Authors are able to take on additional contracts separately, with non-exclusive distribution of the paper version published in this journal (e.g.: publish in an institutional repository or as a book), with an acknowledgment of its initial publication in this journal.

C. Authors are permitted and encouraged to post their work online (e.g.: in institutional repositories or on their website) at any point before or during the editorial process, as it can lead to productive exchanges, as well as increase the impact and the citation of published work (See the Effect of Open Access).