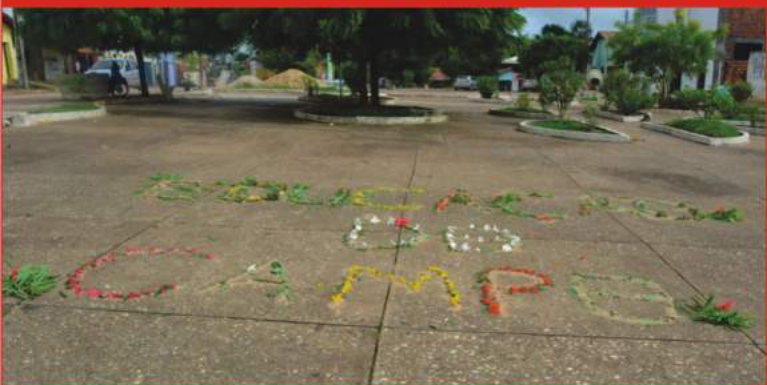


# Revista Brasileira de Educação do Campo

The Brazilian Scientific Journal of  
Rural Education  
(Countryside)

Volume 3, Número 1, Janeiro/Abril 2018



**ISSN: 2525-4863**



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. 3, N. 1, JAN./ABR. 2018

ISSN: 2525-4863



# REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO RBEC

**THE BRAZILIAN SCIENTIFIC JOURNAL OF RURAL  
EDUCATION (Countryside)**



Este conteúdo utiliza a Licença Creative Commons Attribution 4.0 International License  
Open Access. This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY

## Expediente / Masthead

**Reitor / Rector of the University**  
Profa. Dr. Luis Eduardo Bovolato

**Vice-Reitora / Vice- Rector**  
Prof. Dra. Ana Lúcia Medeiros

**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. Dra. Maria Santana Ferreira Milhomem

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

**Diretor do Campus de Tocantinópolis / Chief Campus Tocantinópolis**  
Prof. Dr. Nataniel da Vera Cruz Gonçalves Araújo

**Coordenador do curso de Educação do Campo, campus de Tocantinópolis / Coordinator Course Rural Education Campus Tocantinópolis**  
Prof. Ms. José Jarbas Pinheiro Ruas Júnior

**[PT] Revista Brasileira de Educação do Campo**  
Periodicidade quadrimestral

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://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo>  
Editoração da revista: Gustavo Cunha de Araújo

**[EN] Brazilian Scientific Journal of Rural Education (Countryside)**

Publication frequency: quarterly  
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>  
Graphic Design Journal: Gustavo Cunha de Araújo

Revista Brasileira de Educação do Campo, v. 3, n. 1, 388 p., jan./abr. 2018.

### **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 Arte e Música, Universidade Federal do Tocantins, Campus de Tocantinópolis. - v. 3, n. 1 (jan. / abr. 2018). - Tocantinópolis (TO), 2018.

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

1. Educação do Campo. 2. Pedagogia da alternância. 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 autorizada 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, Educação do Campo/UFT, Tocantinópolis, Tocantins, Brasil

### EDITOR ASSISTENTE / EDITORIAL ASSISTANT

Cícero da Silva, Educação do Campo/UFT, Tocantinópolis, Tocantins, Brasil

### EDITORES ASSOCIADOS INTERNACIONAIS / INTERNATIONAL ASSOCIATE EDITORS

Beatrice Kabui Icheria, Faculty of Education/University of Pretoria, Pretória, África do Sul

Pere Puig Calvó, Departament de Ciències de l'Educació, Universitat Internacional de Catalunya, Catalunya, Espanha

### CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL / INTERNATIONAL EDITORIAL STAFF

Carlos Manique, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal

Daniel Schugurensky, School of Public Affairs and School of Social Transformation, Arizona State University, Arizona, Estados Unidos

Dušan Stamenković, Faculty of Philosophy and CogSci Center, University of Niš, Sérvia

Fernando Hernández, Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona, Universidade de Barcelona – UB, Espanha

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

Jean-Louis Ichard, Institut INFOCAP, Formation des acteurs du monde agricole et rural, Paris, França

Jordi González García, Facultad de la Educación, Universitat Internacional de Catalunya, Catalunya, Espanha

Lídice Mesa Gómez, Reitoria, Universidade de Artemisa, Artemisa, Cuba

Luisa Isabel Rodríguez Bello, Departamento de Castellano, Literatura y Latín, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela

Manuel José Jacinto Sarmiento Pereira, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal

Pedro dos Santos Ribeiro Mucharreira - Universidade de Lisboa, Portugal

Martina Paatela-Nieminen, Faculty of Educational Sciences, University of Helsinki, Helsinki, Finlândia

Roberto García-Marirrodiga, Facultad de Educación Universidad Internacional de la Rioja, La Rioja, Espanha

### SECRETÁRIO DA REVISTA / SECRETARY OF THE JOURNAL

Saulo Eglain Sá Menezes, Educação do Campo/UFT, Tocantinópolis, Tocantins, Brasil

### REVISÃO / PROOFREADING OF THE JOURNAL

Cícero da Silva, Educação do Campo/UFT, Tocantinópolis, Tocantins, Brasil

Gustavo Cunha de Araújo, Educação do Campo/UFT, Tocantinópolis, Tocantins, Brasil

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

Gustavo Cunha de Araújo, Educação do Campo/UFT, Tocantinópolis, Tocantins, Brasil

### FOTO DA CAPA / COVER PHOTO JOURNAL

Cícero da Silva, Educação do Campo/UFT, Tocantinópolis, Tocantins, Brasil

### BIBLIOTECÁRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS / LIBRARIAN OF THE FEDERAL UNIVERSITY OF TOCANTINS

Edson de Sousa Oliveira, Biblioteca, Universidade Federal do Tocantins - UFT, Palmas, Tocantins, Brasil

### VERSÕES ON-LINE / ONLINE VERSIONS:

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

### E-MAIL

[rbec@uft.edu.br](mailto:rbec@uft.edu.br)

### CONSELHO EDITORIAL NACIONAL / NATIONAL EDITORIAL STAFF

Adelaide Ferreira Coutinho, Departamento de Educação II/ UFMA, São Luiz, Maranhão, Brasil

Agnaldo Rodrigues da Silva, Departamento de Ciências Humanas/UNEMAT, Cáceres, Mato Grosso, Brasil

Analise de Jesus da Silva, Faculdade de Educação/UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Anderson Fabrício Andrade Brasil, Departamento de Educação do Campo/UFT, Tocantinópolis, Tocantins, Brasil

Cássia Ferreira Miranda, Departamento de Educação do Campo/UFT, Tocantinópolis, Tocantins, Brasil

Clarice Aparecida Santos, Instituto de Educação/UnB, Planaltina, Brasília, Brasil

Edson Caetano, Departamento de Teorias e Fundamentos da Educação/UFMT, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil

Fátima Costa de Lima, Departamento de Artes Cênicas/UDESC, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Fernando José Martins, Centro de Educação e Letras/UNIOESTE, Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil

Geraldo Márcio Alves dos Santos, Departamento de Administração Escolar/UFV, Viçosa, Minas Gerais, Brasil

Gerda Margit Schutz Foerst, Centro de Educação/UFES, Vitória, Espírito Santo, Brasil

Helena Quirino Porto Aires, Departamento de Educação do Campo/UFT, Tocantinópolis, Tocantins, Brasil

Idemar Vizolli, Pedagogia/UFT, Arraias, Tocantins, Brasil

Ilma Ferreira Machado, Faculdade de Educação/UNEMAT, Cáceres, Mato Grosso, Brasil

Janete Maria Lins de Azevedo, Departamento de Fundamentos Socio-Filosóficos da Educação/UFPE, Recife, Pernambuco, Brasil

João Batista Pereira de Queiroz, Instituto de Educação/UnB, Planaltina, Brasília, Brasil

José Carlos Miguel, Departamento de Administração e Supervisão Escolar/UNESP, Marília, São Paulo, Brasil

José Jarbas Pinheiro Ruas Júnior, Educação do Campo/UFT, Tocantinópolis, Tocantins, Brasil

Juliana Chioca Ipolito, Departamento de Pedagogia/UFT, Tocantinópolis, Tocantins, Brasil

Kaê Stoll Colvero, Instituto de Ciências Exatas e da Natureza/UNILAB, Fortaleza, Ceará, Brasil

Klivia Cassia Freitas de Sousa, Departamento de Ciências Sociais/UFT, Tocantinópolis, Tocantins, Brasil

Leon de Paula, Departamento de Educação do Campo/UFT, Tocantinópolis, Tocantins, Brasil

Líliá Neves Gonçalves, Instituto de Artes/UFU, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil

Lourdes Helena da Silva, Departamento de Educação/UFV, Viçosa, Minas Gerais, Brasil

Maria de Lourdes Bernartt, Departamento Acadêmico de Ciências Humanas/UTFPR, Pato Branco, Paraná, Brasil

Maciel Cover, Departamento de Educação do Campo/UFT, Tocantinópolis, Tocantins, Brasil

Mara Pereira da Silva, Departamento de Educação do Campo/UFT, Tocantinópolis, Tocantins, Brasil

Marco Aurélio Gomes de Oliveira, Departamento de Pedagogia/UFT, Tocantinópolis, Tocantins, Brasil

Mário Borges Netto, Departamento de Pedagogia/UFT, Tocantinópolis, Tocantins, Brasil

Marcus Facchin Bonilla, Departamento de Educação do Campo/UFT, Tocantinópolis, Tocantins, Brasil

Michèle Sato, Departamento de Ensino e Organização/UFMT, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil

Miguel González Arroyo, Faculdade de Educação/UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Mônica Castagna Molina, Instituto de Educação/UnB, Planaltina, Brasília, Brasil

Natascha Eugênia Janata, Departamento de Estudos Especializados em Educação/UFSC, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Neusa Maria Dal Ri, Departamento de Administração e Supervisão Escolar/UNESP, Marília, São Paulo, Brasil

Rafael Litvin Villas-Boas, Instituto de Educação/UnB, Planaltina, Brasília, Brasil

Ribamar Ribeiro Júnior, Departamento de Ensino/IFPA, Marabá, Pará, Brasil

Rogério Omar Caliani, Departamento de Ensino/IFES, Colatina, Espírito Santo, Brasil

Salomão Antônio Mufarrej Hage, Instituto de Ciências da Educação/UFPA, Belém, Pará, Brasil

Sidinei Esteves de Oliveira de Jesus, Departamento de Educação do Campo/UFT, Tocantinópolis, Tocantins, Brasil

Sônia Maria dos Santos, Faculdade de Educação/UFU, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil

Sérgio Botton Barcellos, Instituto de Ciências Humanas e da Formação/FURG, Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil

Wilson José Soares, Departamento de Ensino/IFMT, Rondonópolis, Mato Grosso, Brasil

Tereza Mara Franzoni, Departamento de Artes Cênicas/UDESC, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Ubiratan Francisco de Oliveira, Departamento de Educação do Campo/UFT, Tocantinópolis, Tocantins, Brasil

**[PT] FOCO, ESCOPO E MISSÃO**

A Revista Brasileira de Educação do Campo, de periodicidade quadrimestral, 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 Docente; 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 quadrimestral 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), quarterly 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 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 quarterly 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, tres 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 es una publicación tres veces al año 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.

## FONTES DE INDEXAÇÃO / INDEXING DATABASES

**Indexadores Nacionais e Internacionais (Bases de Dados, Diretórios, Catálogos, Repositórios):**

[CROSSREF](#)

[DOAJ](#)

[PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES](#)

[CLASE](#)

[ERIHPLUS](#)

[REDIB](#)

[FLACSO \(ARGENTINA\)](#)

[OPEN SCIENCE DIRECTORY / EBSCO](#)

[ROAD](#)

[LATINREV](#)

[EDUBASE \(SBU/UNICAMP\)](#)

[ULRICH'S WEB](#)

[SUMÁRIOS.ORG](#)

[LATINDEX](#)

[DIADORIM](#)

[GOOGLE ACADÊMICO \(GOOGLE SCHOLAR\)](#)

[EZ3/ELETRONIC JOURNALS LIBRARY](#)

[MIAR \(UNIVERSITAT DE BARCELONA\)](#)

[ACTUALIDAD IBEROAMERICANA \(INDICE INTERNACIONAL DE REVISTAS\)](#)

[PKP \(PUBLIC KNOWLEDGE PROJECT\)](#)

[DATAVERSE HARVARD](#)

[E-JOURNALS.ORG](#)

[SHERPA/ROMEO](#)

[OASIS BR](#)

[LA REFERÊNCIA](#)

[RCAAP](#)

[LIBRARIES \(UNIVERSITY OF MINNESOTA\)](#)

[WORLDCAT \(OCLC\)](#)

[ZENODO](#)

[MENDELEY](#)

[ACADEMIA.EDU](#)

[ACADEMICKEYS](#)

[JOURNALTOCS](#)

[CITEULIKE](#)

[LIVIVO \(ID=1002342\)](#)

[ZEITSCHRIFTENDATENBANK \(ZDB\) \(2866207-6\)](#)

[ZDB OPAC \(2866207-6\)](#)

[E-LIS \(REPOSITORY E-PRINTS IN LIBRARY & INFORMATION SCIENCE\)](#)

[RESEARCH - DIRECTORIO DE REVISTAS \(JOURNALS & AUTHORS\)](#)

[BASE](#)

[OPENAIRE](#)

[LIVRE \(REVISTAS DE LIVRE ACESSO\)](#)

[RESEARCH BIB \(ACADEMIC RESOURCE INDEX\)](#)

[SCILIT \(THE SCIENTIFIC LITERATURE DATABASE\)](#)

[SCIENCE LIBRARY INDEX](#)

[REDES SOCIAIS \(FACEBOOK\)](#)

[REDES SOCIAIS \(TWITTER\)](#)

## SUMÁRIO / CONTENTS

### **Expediente / Masthead**

<b>Editorial</b> .....	01
<i>Cícero da Silva, Gustavo Cunha de Araújo</i>	
<a href="http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v3n1p01">http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v3n1p01</a>	

### **Artigos / Articles / Artículos**

<b>Martín Rodríguez Vivanco y la Sociología de la educación en Cuba</b> .....	05
<i>Lídice Mesa Gómez</i>	
<a href="http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n1p05">http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n1p05</a>	

<b>Memória educacional no município de Enéas Marques-PR: décadas de (1960-1990) – Das escolas rurais à nuclearização</b> .....	30
<i>Maricélia Aparecida Nurmberg, Andre Paulo Castanha</i>	
<a href="http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n1p30">http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n1p30</a>	

<b>O tempo aldeia: construindo uma nova prática pedagógica</b> .....	57
<i>Ribamar Ribeiro Junior, Laecio Rocha de Sena, William Bruno Silva Araujo</i>	
<a href="http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n1p57">http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n1p57</a>	

<b>Rural Education and teaching material: an analysis of History textbooks</b> .....	76
<i>Cícero da Silva, Ilário Dias Cardoso Filho</i>	
<a href="http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n1p76">http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n1p76</a>	

<b>A Educação Contextualizada para a convivência com o Semiárido Brasileiro como uma prática emancipadora</b> .....	104
<i>Luana Patricia Costa Silva, Albertina Maria Ribeiro Brito de Araújo, Alexandre Eduardo de Araújo</i>	
<a href="http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n1p104">http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n1p104</a>	

<b>O Curso Técnico em Cooperativismo realizado pelo PRONERA: uma análise baseada na Abordagem das Capacitações</b> .....	126
<i>Conceição Coutinho Melo, Paulo Dabdab Waquil</i>	
<a href="http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n1p126">http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n1p126</a>	

<b>As relações entre escola e comunidade na concepção de professores que atuam na Educação do Campo</b> .....	153
<i>Jéssica Pauletti, Sandra Maria Wirzbicki</i>	
<a href="http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n1p153">http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n1p153</a>	

<b>O Ensino da Física na Educação do Campo: descolonizadora, instrumentalizadora e participativa</b> .....	177
<i>Roberto Goncalves Barbosa</i>	
<a href="http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n1p177">http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n1p177</a>	

<b>Retratos contemporâneos da Educação do Campo: movimentos investigativos no Vale do Jiquiriçá-BA</b> .....	204
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

*Mônica de Almeida Santos, Alcione de Almeida Santos, Maria Célia Santana Orrico, Mariana Martins de Meireles*  
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n1p204>

**As multisséries no Campo de Arraias-TO: memórias** ..... 223

*Jocyleia Santana dos Santos, Samara Caldas Franco*  
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n1p223>

**A presença da tecnologia na Educação do Campo: mapeamento da produção científica nacional dos últimos cinco anos** ..... 245

*Vagner Viera de Souza, Elaine Corrêa Pereira, Celiane Costa Machado*  
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n1p245>

**O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na ótica de egressos no município de Breves - Pará** ..... 260

*João Marcelino Pantoja Rodrigues, Gilmar Pereira da Silva*  
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n1p260>

**A Pedagogia da Alternância no contexto da Educação do Campo: a experiência do Instituto Educar** ..... 287

*Luana Bonavigo, Flávia Eloisa Caimi*  
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n1p287>

**Apontamentos sobre a Educação do Campo em Colorado do Oeste/Rondônia: notas de um camponês letrado** ..... 313

*William Kennedy Do Amaral Souza, Raiane Agostinho Lopes, Vanessa Campos Moraes, Marcos Antonio Oliveira Rodrigues*  
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n1p313>

**O processo de ensino nas escolas multisseriadas do campo e o Programa Escola Ativa** ..... 333

*Marco Túlio Santos Ledo*  
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n1p333>

**Política Editorial / Editorial Policy**

**Diretrizes e Normas para Publicação / Guidelines and Instructions for Authors**



## Educação do Campo e pluralidade de saberes

Cícero da Silva<sup>1</sup>, Gustavo Cunha de Araújo<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal do Tocantins - UFT, Departamento de Educação do Campo. Avenida Nossa Senhora de Fátima, 1588, Centro. Tocantinópolis, Brasil. [rbec@uft.edu.br](mailto:rbec@uft.edu.br). <sup>2</sup>Universidade Federal do Tocantins - UFT.

A *Revista Brasileira de Educação do Campo* – RBEC, ISSN 2525-4863, periódico do Departamento de Educação do Campo, da Universidade Federal do Tocantins, *campus* de Tocantinópolis, lança o seu primeiro número do volume 3, referente ao primeiro semestre de 2018. Este número traz 15 artigos, aprovados dentre os manuscritos recebidos ao longo do ano de 2017 e 2018.

Os artigos aqui socializados reforça o crescimento de pesquisas a respeito da Pedagogia da Alternância, escolas do campo, povos indígenas, políticas públicas, movimentos sociais, práticas pedagógicas e formação de professores, de diferentes estados brasileiros e de outros países também, o que contribui para que a produção de conhecimento nesse âmbito se fortaleça e se amplie na educação brasileira.

Abrimos este número com o artigo “**Martin Rodriguez Vivanco e a Sociologia da Educação em Cuba**”, da autora Lídice Mesa Gómez (Universidade de Artemisa, Cuba), cujo objetivo da pesquisa é analisar a contribuição de Martin Rodriguez Vivanco para o desenvolvimento da Sociologia da Educação em Cuba durante a República neocolonial e o significado de seus conceitos para a atualidade. Os resultados da pesquisa revelaram a visão de Vivanco sobre a teoria da Sociologia da Educação, refletida no tratamento que fez seu assunto, sua relação com outras ciências, suas principais categorias, entre outros, que são o ponto de partida para o estudo desta ciência no país e servir para esclarecer e apoiar as raízes da pedagogia cubana.

O segundo artigo, intitulado “**Memória educacional no município de Enéas Marques-PR: décadas de (1960-1990) – das escolas rurais à nuclearização**”, de autoria de Maricélia Aparecida Nurmberg e André Paulo Castanha (UNIOESTE), investiga a história da Educação do Município de Enéas Marques, situado no Sudoeste do Paraná, entre as décadas de 1960 e 1990, período em que o número de escolas rurais era muito expressivo. Os achados da pesquisa mostraram que estas escolas eram em sua maioria multisseriadas, funcionando em dois períodos, sendo atendidas por um ou dois professores. Todavia, a partir da década de 1990, a gestão municipal iniciou o processo de fechamento/nuclearização destas escolas e os estudantes passaram a utilizar do transporte escolar, obrigando-os a estudar em escolas urbanas, fazendo com que a identidade rural fosse se perdendo.

Em “**O tempo aldeia: construindo uma nova prática pedagógica**”, de Ribamar Ribeiro Junior, Laécio Rocha de Sena e William Bruno Silva Araújo (UFMG, UNIFESSPA e

IFPA), o propósito da investigação é estabelecer diálogo com o pensamento descolonial na educação a partir da experiência do Curso Técnico em Agroecologia do *Campus Rural de Marabá*, do Instituto Federal do Pará (IFPA). Nesse curso, o percurso formativo integra dois tempos de estudo: o Tempo Escola e o Tempo Aldeia, caracterizado como “alternância pedagógica”. A pesquisa mostrou que essa lógica da alternância parte do estudo da realidade “concreta”, possibilitando aos educandos articulação dos conhecimentos tradicionais e os técnico-científicos relacionados às dimensões políticas, históricas, naturais. Nessa perspectiva, parte-se da proposta de educação descolonial e o tempo aldeia se mostrou central na estratégia de se pensar e repensar formas de educação “outras”, aquelas da modernidade.

No artigo “**Educação do Campo e material didático: uma análise de livros didáticos de História**”, de autoria de Cícero da Silva e Ilário Dias Cardoso Filho (UFT), o objetivo da pesquisa é analisar dois Livros Didáticos de História (LDH) utilizados no Ensino Fundamental (6º ano) em escolas do campo situadas no município de Tocantinópolis-TO. As análises desse material didático focalizam: (1) conteúdos; (2) atividades; (3) interação professor-aluno; e as (4) imagens. Tendo em vista a realidade das escolas do campo e do contexto social, político e econômico em que vivem os camponeses, o estudo revelou que apenas um dos LDH analisados atende aos princípios defendidos pela Educação do Campo.

Já “**Educação Contextualizada para a convivência com o Semiárido Brasileiro como uma prática emancipadora**”, artigo de autoria de Luana Patrícia Costa Silva, Albertina Maria Ribeiro Brito e Alexandre Eduardo de Araújo (UFPB), tem como principal objetivo elucidar práticas pedagógicas que esboçam uma relação de Educação para Convivência com o Semiárido Brasileiro, a partir da experiência da Escola Plínio Lemos – Escola da Terra, localizada no assentamento Zé Marcolino, Prata-PB. Estas práticas são visualizadas na prática das educadoras que possibilitam um contexto educativo pautado no ensinar e aprender coletivos. Desta forma, a pesquisa identificou ações emancipadoras que descortinam os estereótipos destinados às regiões Semiáridas e aos seus sujeitos, na medida em que passam a ressignificar suas identidades e construir uma nova concepção educativa, pautada na emancipação e na autonomia.

Em seguida, o artigo “**O Curso Técnico em Cooperativismo realizado pelo PRONERA: uma análise baseada na Abordagem das Capacitações**”, de Conceição Coutinho Melo e Paulo Dabdab Waquil (INCRA e UFRGS), traz resultados de uma pesquisa sobre o Curso Técnico em Cooperativismo (TAC), que surge na década de 90 como demanda do MST em formar técnicos para atuar nas cooperativas dos assentamentos rurais de Reforma Agrária. Atualmente, o curso é desenvolvido por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, sob o paradigma da Educação do Campo. Considerando que se pretendeu investigar se esse curso contribui para a expansão das capacitações de seus egressos e para o desenvolvimento dos assentamentos rurais, a pesquisa revelou que todos os entrevistados continuaram seus estudos e atuaram, depois de formados, em entidades ligadas aos assentamentos. O processo formativo do TAC tem contribuído na expansão da liberdade dos egressos.

Em “**As relações entre escola e comunidade na concepção de professores que atuam na Educação do Campo**”, artigo das autoras Jéssica Pauletti e Sandra Maria Wirzbicki (UFFS), o objetivo é compreender as percepções das relações entre escola e comunidade a partir de práticas e conhecimento da Educação do Campo entre professores que atuam em escolas do Ensino Médio da região Sudoeste do Paraná. Os resultados do estudo possibilitaram organizar categorias que indicam a existência de dificuldades na elaboração do planejamento por parte dos professores e uma participação efetiva da comunidade, assim como entendimentos limitados acerca da localidade e organização do currículo. Apesar de dificuldades, existem tentativas, como a realização de feiras e visitas às propriedades rurais, além da compreensão do quão é necessário desenvolver temáticas do cotidiano dos alunos nas

aulas, possibilitando abordagens significativas dos conteúdos. Ainda, a partir das análises, emerge uma problemática maior que envolve os professores, a escola e a comunidade: trata-se da Educação do Campo com traços fortes da Educação Rural.

No artigo intitulado **“O Ensino da Física na Educação do Campo: descolonizadora, instrumentalizadora e participativa”**, de autoria de Roberto Gonçalves Barbosa (UFPR), é discutido o caráter epistemológico crítico da Física sob o viés do colonialismo a partir da qual se apresenta as possíveis contribuições do ensino desta disciplina no contexto da Educação do Campo, segundo o autor. Esta pesquisa possibilitou compreender uma abordagem metodológica desenvolvida com duas turmas de licenciandos do curso de Educação do Campo – Ciências da Natureza da Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral.

Na pesquisa seguinte, de autoria de Mônica de Almeida Santos, Alcione de Almeida Santos, Maria Célia Santana Orrico e Mariana Martins de Meireles (UFRB), intitulado **“Retratos contemporâneos da Educação do Campo: movimentos investigativos no Vale do Jiquiriçá-BA”**, as autoras relatam um estudo desenvolvido no povoado do Serrote, área rural do município de Elísio Medrado-BA, no âmbito dos estudos efetivados pelo Observatório em Educação do Vale do Jiquiriçá (OBSERVALE/UFRB), que tem como finalidade ampliar estudos e promover debates sobre a Educação do Campo no Território do Vale do Jiquiriçá. Dentre outros resultados encontrados, as autoras concluíram que a pesquisa mostrou a presença de um modelo urbanocêntrico de educação que se distancia dos princípios e concepções que pautam o movimento por uma Educação do Campo no Brasil, revelando a predominância de uma educação orientada por um currículo homogêneo e descolado dos contextos dos estudantes da Educação do Campo.

No artigo **“As multisséries no Campo de Arraias-TO: memórias”**, de Jocyléia Santana dos Santos e Samara Caldas Franco (UFT), as autoras buscam compreender, a partir da metodologia da história oral, as dificuldades encontradas pelos educadores e educandos que vivenciaram a realidade das classes multisseriadas em escolas do campo do município de Arraias, Estado do Tocantins. A pesquisa constatou que a falta de formação específica para o docente atuar na multisseriação, a ausência de um currículo voltado para a realidade do campo e a falta de infraestrutura física, foram os principais aspectos evidenciados.

Em seguida, a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, no artigo intitulado **“A presença da tecnologia na Educação do Campo: mapeamento da produção científica nacional dos últimos cinco anos”**, de autoria de Vagner Viera de Souza, Elaine Corrêa Pereira e Celiane Costa Machado (FURG), o objetivo do estudo foi realizar um mapeamento das produções científicas brasileiras, dentro da biblioteca digital do SciELO, as quais abordem as temáticas Tecnologia e Educação do Campo. Os autores afirmam que a pesquisa possibilitou compreender quais campos as pesquisas estão mais avançadas em relação às publicações que versam sobre a Tecnologia e Educação do Campo, o que pode vir a atrair novas pesquisas e publicações nestas áreas menos exploradas.

Na sequência, tem-se o artigo **“O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na ótica de egressos no município de Breves-Pará”**, de João Marcelino Pantoja Rodrigues e Gilmar Pereira da Silva (UFPA), que teve o fito de analisar, a partir das percepções de egressos do Ensino Médio, as contribuições e limitações do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na formação educacional de jovens do campo no município de Breves, localizado na Ilha do Marajó/Pará. Os resultados da pesquisa demonstraram a afirmação da importância do SOME como única alternativa de acesso ao Ensino Médio para a maioria dos jovens do campo paraense.

O artigo **“A Pedagogia da Alternância no contexto da Educação do Campo: a experiência do Instituto Educar”**, de Luana Bonavigo e Flávia Eloisa Caimi (Instituto Educar e UPF), teve o objetivo de investigar as práticas educativas da alternância desenvolvidas no Instituto Educar, localizado no município de Pontão, Estado do Rio Grande

do Sul. Entre outros resultados, as pesquisadoras constataram que esse Instituto assume uma organização metodológica baseada na Pedagogia da Alternância que envolve o Tempo Escola e o Tempo Comunidade, a qual prioriza a educação dos sujeitos inseridos em uma coletividade e confere protagonismo aos educandos que ali desenvolvem seus processos formativos.

O artigo “**Apontamentos sobre a Educação do Campo em Colorado do Oeste/Rondônia: notas de um camponês letrado**”, de autoria de William Kennedy do Amaral Souza, Raiane Agostinho Lopes, Vanessa Campos de Moraes e Marcos Antônio Oliveira Rodrigues (IFRO, UFSC e UFMT), é o penúltimo trabalho. Realizada no Estado de Rondônia, a pesquisa teve como principal objetivo descrever algumas inquietações sobre a dicotomia existente entre Educação no Campo e Educação do Campo, a partir do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA). Os dados obtidos durante a pesquisa possibilitaram afirmar que as pessoas do MPA acreditam em um sistema educacional melhor, e essa melhora passa pelo diálogo entre Estado e Movimentos Sociais. No caso do MPA, esse diálogo tem como ideia central a valorização da cultura camponesa dentro do ambiente escolar e a garantia da manutenção das escolas do campo, podendo assim, ajudar a diminuir o êxodo rural e, conseqüentemente, melhorar a qualidade de vida no campo.

Por fim, “**O processo de ensino nas escolas multisseriadas do campo e o Programa Escola Ativa**”, artigo de Marco Túlio Santos Ledo (SEMEC-Almenara), fecha este número da RBEC. Nesse estudo, o objetivo é compreender o processo de ensino-aprendizagem nas escolas multisseriadas do campo, a partir da análise do Programa Escola Ativa. Para tanto, utilizou-se como procedimento de pesquisa a revisão bibliográfica. A pesquisa mostrou que no Programa Escola Ativa as diversas formas de sistematização do trabalho docente e da atuação discente são instrumentalizadas através de práticas já definidas no Projeto Base. Embora esse programa inclua ações importantes para a integração da escola e da família e do aluno na comunidade, muitos fatores não se aplicaram devido a elementos da estrutura organizacional dos sistemas de ensino, como, a não vivência do professor no campo, a falta de formação nos campos universitários que versem sobre o tema, além das dificuldades inerentes à prática docente em turmas multisseriadas.

A *Revista Brasileira de Educação do Campo* agradece aos(as) autores(as) pela submissão de trabalhos ao periódico e aos(as) avaliadores(as) que contribuíram emitindo pareceres e revisões dos manuscritos apresentados neste número e também ao longo de 2017 e 2018.

Desejamos a todos e a todas boas leituras!

#### Como citar este editorial / How to cite this editorial

APA:

Silva, C., & Araújo, G. C (2018). Educação do Campo e pluralidade de saberes. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(1), 01-04.

ABNT:

SILVA, C.; ARAÚJO, G. C. Educação do Campo e pluralidade de saberes. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 3, n. 1, p. 01-04, 2018.

#### ORCID

Cícero da Silva



<https://orcid.org/0000-0001-6071-6711>

Gustavo Cunha de Araújo



<https://orcid.org/0000-0002-1996-5959>

## **Martín Rodríguez Vivanco y la Sociología de la educación en Cuba**

Lídice Mesa Gómez<sup>1i</sup>

<sup>1</sup>Universidad de Artemisa - UA. Asesora do Rector de la Universidad de Artemisa. Rúa 8C, 713, Provincia Artemisa. Cuba. lidicemg@uart.edu.cu.

**RESUMEN.** El presente artículo, tiene el objetivo de revelar la contribución de Martín Rodríguez Vivanco al desarrollo de la sociología de la educación en Cuba durante la República neocolonial y la trascendencia de sus concepciones hasta la actualidad. Se realizó una profunda consulta bibliográfica y como resultado se constató la asunción en su obra de adelantos didácticos del movimiento de la Escuela Nueva, los que adecuó creadoramente al contenido de la asignatura Sociología Pedagógica que impartía en la Universidad de La Habana. La sistematización realizada, reveló que sus concepciones acerca de la teoría de la sociología de la educación se expresan en el tratamiento que hizo de su objeto de estudio, su relación con otras ciencias, sus categorías principales, entre otros, que constituyen el punto de partida para el estudio de esta ciencia en el país y sirven para esclarecer y sustentar las raíces de la pedagogía cubana.

**Palabras clave:** Martín Rodríguez Vivanco, Sociología Pedagógica, Sociología de la Educación.

## Martín Rodríguez Vivanco and the Sociology of the education in Cuba

**ABSTRACT.** The present article, has the objective to expose about the contribution of Martín Rodríguez Vivanco related to the sociology development of the education in Cuba during the neo-colonial Republic period and the transcendence of its conceptions at the present time. A deep bibliographic consultation was done and as a result was verified the assumption in his work of didactic advances of the motion of the New School, the ones that made suitable creatively to the content of the subject Pedagogic Sociology that he used to teach at the University of Havana. The realized systematization, showed that Martin Rodriguez Vivanco conceptions about the sociology of the education theory are expressed at the treatment that he made about its object of study, the relation with other sciences, its main categories, among others, that constitute the point of departure to the study of this science in the country and serve to clear and support the roots of the cuban pedagogy.

**Key words:** Martín Rodríguez Vivanco, Pedagogic Sociology, Sociology of the Education.

## Martin Rodriguez Vivanco e sociologia da educação em Cuba

**RESUMO.** Este artigo tem como objetivo revelar a contribuição do desenvolvimento Martin Rodriguez Vivanco da sociologia da educação em Cuba durante a República neocolonial e o significado de seus conceitos para hoje. Foi realizada uma busca minuciosa da literatura e como resultado a suposição foi encontrado em seu trabalho de ensino avança o movimento da Escola Nova, que criativamente adaptados ao conteúdo do curso Pedagógico Sociologia que ensinou na Universidade de Havana. Sistematização realizada revelou seus pontos de vista sobre a teoria da sociologia da educação, refletida no tratamento que fez seu assunto, sua relação com outras ciências, suas principais categorias, entre outros, que são o ponto de partida para o estudo desta ciência no país e servir para esclarecer e apoiar as raízes da pedagogia cubana.

**Palavras-chave:** Martin Rodriguez Vivanco, Sociologia Pedagógica, Sociologia da Educação.

## Introducción

El progreso social impone a la educación importantes retos, tal es el caso de la conceptualización del aparato teórico que sustenta ese gran edificio que es la educación nacional de cada país. En ese sentido, Cuba asume un sistema de ciencias de la educación que reconoce a la Pedagogía como ciencia y núcleo del resto, por ser ella la única que tiene como su único objeto de estudio la educación. Se reconocen como fundamentos de la Pedagogía a la Filosofía de la educación, la Sociología de la educación y la Psicología de la educación, de ahí la importancia de abordar y someter a la discusión en la actualidad, temáticas relacionadas con el surgimiento y conformación del sustento teórico de la Pedagogía.

En ese sentido, Chávez, J. Suárez, A y Permuy, L D. (2005) revelaron que “Los fundamentos teóricos de carácter sociológico de la pedagogía en Cuba se debilitaron, al desaparecer la sociología por varios años de los planes de estudio de las universidades y ser sustituida por el materialismo histórico”. (p. 23).

Por ese motivo, se han editado algunas obras y ensayos sobre esa área del saber. Así, López, Miranda, Cobas, Valera y Chávez (2000), reconocen la existencia de posiciones propiamente sociológicas de

la educación durante la República neocolonial (1902-1958) en educadores como Enrique José Varona, Roberto Agramonte, Laredano del Campo, Fanny Ascuy, Martín Rodríguez Vivanco, entre otros. Este último, fue un valioso exponente de ese período que contribuyó al desarrollo de la educación, de manera especial, al plasmar sus concepciones relacionadas con la sociología de la educación y la inspección escolar en obras que en la actualidad constituyen clásicos antecedentes para el estudio de esa materia.

En el caso de López et al. (2000) solo se hace referencia al objeto de estudio de la sociología pedagógica expuesto por Martín Rodríguez Vivanco en su texto *Introducción a la sociología pedagógica* de 1937.

En este estudio, se parte de considerar a la sociología pedagógica una ciencia y antecedente de la sociología de la educación.

Autores como Blanco (2004), consideran que la sociología pedagógica, también llamada sociología educativa o educacional, constituye un tipo particular de sociología de la educación que se desarrolló en las primeras décadas del siglo XX con notable éxito entre los pedagogos y algunos aportes inobjetables para el desarrollo posterior de los estudios sociológicos de la educación.



Este autor ha reconocido, que el libro *Introducción a la Sociología Pedagógica* de Martín Rodríguez Vivanco de 1937, fue el primero publicado en español y dedicado a la sociología de la educación, por lo que debe considerarse un clásico en ese campo, aunque, no empleó sus concepciones como antecedentes para la conformación de su libro.

Por otra parte, para Rivero y Proveyer (2005), la sociología pedagógica es uno de los primeros antecedentes de la sociología de la educación, "... el punto inicial de conformación de la sociología de la educación". (p. 4) El libro es fundamentalmente una compilación de artículos de autores extranjeros que se relacionan directamente con el contenido de la asignatura *Sociología y Política Social de la Educación* que se imparte en la carrera de Sociología en la Universidad de La Habana.

De manera general, en la literatura pedagógica actual no se refleja la contribución de Martín Rodríguez Vivanco a la sociología de la educación en Cuba. Se aprecia desconocimiento de sus concepciones teóricas acerca de la familia, la comunidad, el objeto de estudio de la sociología pedagógica, los términos individualización y socialización del sujeto, la diferencia entre la sociología pedagógica y de la educación, entre otros

que pueden considerarse el punto de partida para el estudio de esta ciencia en el país.

Por todo lo expresado anteriormente, el presente trabajo persigue como objetivo revelar la contribución de Martín Rodríguez Vivanco a la Sociología de la educación en Cuba durante la República neocolonial y la trascendencia de sus concepciones hasta la actualidad.

## **Desarrollo**

La educación cubana tiene una deuda histórica con el pedagogo Martín Rodríguez Vivanco, que durante la República neocolonial se desempeñó como un valioso exponente del sector. Supo estar a la altura de su tiempo y dejar obras escritas que constituyen clásicos de obligada consulta en el país para investigadores de la inspección escolar y la sociología de la educación.

Martín Rodríguez Vivanco (1900-1985) fue un maestro cubano que nació en Quiebra Hacha, poblado rural del municipio Mariel, perteneciente entonces a la provincia de Pinar del Río. Realizó sus primeros estudios en una escuela organizada por los bautistas de su localidad y en lo adelante estaría vinculado a las labores de la Iglesia, donde llegó a ocupar el cargo de Presidente de las Escuelas

Bautistas de Cuba Occidental, por más de 15 años consecutivos.

Emigró a la capital para formarse como maestro y desde allí, supo dar respuesta a necesidades educacionales que se presentaron en su contexto de manera creativa, lo que fue posible, debido al alto nivel de preparación docente y científico-investigativo, al vasto conocimiento de las disciplinas pedagógicas, el pasado educativo del país, así como al excelente dominio que poseía del idioma inglés y la capacidad de dirección.

Este pedagogo puso sus potencialidades al servicio de la educación nacional, produjo importantes textos docentes, ocupó responsabilidades llegando a desempeñarse como decano de la Escuela de Pedagogía de la Universidad de La Habana, participó en reformas educativas, introdujo asignaturas en los planes de estudio, elaboró proyectos, programas y libros de texto e impartió la docencia en instituciones públicas y privadas.

La Sociología de la educación como ciencia fue uno de los temas más recurrentes en la obra escrita de Martín Rodríguez Vivanco, de ahí, la necesidad de profundizar acerca del devenir histórico de la misma y poder apreciar la significación de sus concepciones para la educación

cubana en aquel período y su trascendencia.

La revisión bibliográfica realizada reveló que entre las principales obras nacionales que abordan contenidos relacionados con la Sociología de la educación se destacan Rodríguez (1937, 1943, 1953), en el siglo XX, y más recientemente López et al. (2000), Blanco (2004), Rivero y Proveyer (2005).

El desarrollo de este artículo se estructura en tres epígrafes que inician con las consideraciones teóricas que sustentan el estudio de esta temática, le sigue una breve referencia al desarrollo del tratamiento sociológico de la educación en Cuba hasta inicios de los años treinta del siglo XX y culmina con las concepciones teóricas de Martín Rodríguez Vivanco sobre la Sociología de la educación.

### **Consideraciones teóricas que sustentan el estudio de esta temática**

Para dar cumplimiento al objetivo propuesto, es preciso esclarecer primeramente el vocablo *contribución*. Este término es muy recurrente en investigaciones de todo tipo. Las de corte histórico, con frecuencia ahondan en su definición. Se asume la propuesta de Buenavilla (2004), como resultado de la sistematización resultante del proyecto *Figuras destacadas de la cultura nacional*:

*contribución al desarrollo de la educación y la teoría pedagógica cubana*, a partir de las conceptualizaciones presentadas por Pérez, F, Álvarez, Z, Barrabía, O, Ortega, D y Piclin, J en sus tesis de doctorado.

Se asume la definición de Buenavilla (2004), que luego de sistematizar los criterios de los autores anteriores, arribó a la conclusión de que se puede hablar de contribución a partir de:

- Entender las **potencialidades** que presenta el educador como aquellas capacidades inmanentes a la naturaleza de su personalidad y obra que generan o constituyen fuentes en disposición de tributar al campo teórico, práctico o metodológico; capacidades que son portadoras de valores cognitivos y educativos, éticos y estéticos; posibilidad de ejercer influencia educativa en los demás.
- Esta contribución está estrechamente vinculada a las **necesidades de desarrollo** propias del fenómeno, y/o a las **demandas que la sociedad le está planteando** a la educación o al campo teórico en un momento histórico determinado.
- La **interrelación dialéctica entre el educador y otras personas, y/o la educación, y/o campo teórico,**

que puede ser simultánea, continua o mediada por el tiempo y las instituciones y organizaciones sociales.

- Los resultados. (p. 5)

La definición anterior permite reconocer las potencialidades de Martín Rodríguez Vivanco, entre las que se destaca su comportamiento ético y moral apropiado que le permitieron ejercer influencia educativa en los demás, de manera directa con su actuación profesional y ciudadana e indirecta por medio de la producción de obras de variado formato.

Otros elementos que le permitieron contribuir al desarrollo de la educación, están asociados con el estrecho vínculo del educador con personalidades e instituciones dentro y fuera del país que le permitieron sostener intercambio teórico y práctico. Como resultado contribuyó al desarrollo de la sociología de la educación, a partir de sus concepciones acerca de esta ciencia, que serán abordadas más adelante.

### **Breve referencia al tratamiento sociológico de la educación en Cuba hasta inicios de los años treinta del siglo XX**

Para comprender la contribución de Martín Rodríguez Vivanco al desarrollo de sociología de la educación, es preciso primeramente conocer el estado de esta

ciencia en Cuba, antes de que este profesor redactara sus obras relacionadas con esta materia.

El tratamiento sociológico de la educación en el país inicia en el período Colonial, cuando intelectuales como José Agustín Caballero, Félix Varela, José de La Luz y Caballero, José Antonio Saco y José Martí Pérez, influenciados por la filosofía ilustrada europea, el empirismo y el sensualismo característico de la modernidad se orientan hacia la tendencia filosófico-sociológica de esta área del conocimiento. Todos ellos se pronunciaron en su momento en contra del escolasticismo y se adelantaron al surgimiento de la sociología general y de la sociología de la educación específicamente. Sus reflexiones acerca del fenómeno educativo han sido reflejadas desde un enfoque filosófico social.

Múltiples son las expresiones sobre la sociología de la educación que aparecen plasmadas en sus escritos. En ellos se aprecia como núcleo teórico de su pensamiento la educación popular. El padre Varela (1829), abogó por la preparación intelectual y una sólida formación ideológica de la juventud. Al respecto señaló: “El fomento de la instrucción pública es una obligación que puede llamarse popular. La necesidad de

instruir a un pueblo es como darle de comer, que no admite demora”. (p. 315)

Este autor reconoció, además que en la sociedad todos educan y el efecto de ese proceso es diferente, como desigual es la relación entre los agentes que intervienen en él, por ejemplo, señaló: “... un padre, un pariente es un maestro continuo a quien se le tiene mucha consideración y afecto”. (Varela, 1992, p. 140).

José de La Luz y Caballero (1800-1862), realizaba el análisis en relación con la educación y la sociedad desde un enfoque pedagógico-sociológico. La sociología de la educación lucista es apreciable en su quehacer práctico, por ejemplo, cuando realizó de manera pública un ensayo del método explicativo con un éxito asombroso y así acercaba la escuela a la comunidad.

Otra idea progresista de este educador fue su propuesta de “... crear asilos o casas de corrección para adolescentes, escuelas en cuarteles y fortalezas, como en cárceles y presidios”. (Rodríguez, 1926, p. 37) De igual modo abogaba por el acercamiento de la escuela a los hogares y gestionó la creación de una escuela para sordomudos, lo que viene a ser un verdadero reclamo de educación para todos.

Por su parte, el Apóstol de la independencia de Cuba, José Martí Pérez,

le confirió a la educación una profunda dimensión político social que lo llevó a afirmar: “Una ciudad es culpable mientras no es toda ella una escuela”. (Martí, 1890, p. 414-415). Evidentemente, existía claridad en sus ideas acerca de la influencia educativa que ejerce la sociedad como un todo armónico sobre el individuo.

En Martí se desarrolló ampliamente el aspecto social de la educación independientemente del sexo, raza, condición social u otro factor. Concebía que “La escuela ambulante es la única que puede remediar la ignorancia campesina.” “Urge abrir escuelas normales de maestros prácticos, para regarlos luego por valles, montes y rincones...” (Martí, 1884, p. 291). Esta reflexión expresa la relación educación–sociedad en la obra martiana, el profundo humanismo manifiesto en el compromiso social que deben contraer los hombres para con otros hombres.

Por otra parte, expresó: “... todo esfuerzo por difundir la instrucción es vano, cuando no se acomoda la enseñanza a las necesidades, naturaleza y porvenir del que la recibe”. (Martí, 1885, p. 327). Las palabras del apóstol refuerzan la idea de que cuanto más vinculada esté la preparación que reciba el estudiante al contexto comunitario, más comprometido estará con él.

Otro pedagogo de ideas muy avanzadas acerca de la educación durante la colonia fue Manuel Valdés Rodríguez. En relación con la necesaria articulación que debe existir entre la escuela y el medio social, sus agencias y agentes para garantizar su labor, expresó. Citado en Escalona (1959):

La necesidad suprema con todo, es armonizar el medio en que se educa. Querer educar al hombre divorciándolo de las influencias de su tiempo y de su sociedad, es pretender un absurdo. Los cargos que algunos formulan contra la escuela nacen propiamente de la inocente opinión de que ella, por si sola y única, es la panacea de los males de la humanidad... Señores, no es necesario repetirlo, cortar la corriente de solidaridad y simpatía entre la escuela y los factores sociales, equivale a convertir aquella en una especie de mecanismo arbitrario, artificial y armónico, propio solo para romper la ley de la unidad... ¿Comprometen esos factores el problema y la obra de la escuela? No cabe duda alguna en afirmarlo... (p. 122).

Los padres fundadores de la pedagogía cubana reconocían el estrecho vínculo de la educación con las esferas macrosociales (economía, política, ideología, cultura), especialmente con la independencia nacional y la abolición de la esclavitud.

En la década de los años 60 y en el transcurso de la propia guerra de los Diez años (1868-1878), los sectores de la clase

media se interesaron por extender los servicios educacionales a la incipiente clase obrera. Durante la guerra se alfabetizó y educó a los campesinos y esclavos libres. La educación avanzaba más en la práctica que en la teoría.

En sentido general, López *et al.* (2000) aprecia la presencia de rasgos comunes en las ideas de estas personalidades en el período colonial como:

- Reconocimiento de la necesidad de la educación para el progreso social y el mejoramiento y bienestar de los pueblos
- Elevación del nivel cultural y educacional del pueblo como criterio esencial para alcanzar y valorar el progreso de un país
- La función social de la educación dirigida no sólo a la acumulación de conocimientos sino a la formación y el desarrollo del hombre para la vida
- El carácter democrático de la educación al extender el servicio educativo a los diferentes sectores y capas sociales
- Crítica a los males y factores sociales que afectan la educación
- La necesidad de vincular el ideal de educación a las necesidades concretas de la isla

- Análisis de las consecuencias sociales negativas, que provocan la utilización del método escolástico en la organización del contenido de la enseñanza para la formación de la personalidad". (p. 55).

Por su parte Varona (1992), reflexionaba acerca de la necesidad de elaborar una teoría sociológica educacional, que reflejara los problemas educativos de la Isla. En 1899 planteó claramente que:

... en la sociedad todo educa y todos educamos... Pero aún nos faltará mucho para llegar a ese fin, mientras la colaboración de la familia y la sociedad, en general, en la obra de convertir a los niños en hombres no sea aferrada y no se conspire en la misma dirección que la disciplina escolar... (p. 7).

Las ideas anteriores están en función de la realidad concreta, establecen una relación teoría-práctica, expresada en el vínculo de los intereses de los estudiantes con los de la comunidad en que viven.

Algunos investigadores cubanos entre ellos López *et al.* (2000), ubican el proceso de institucionalización de la Sociología de la educación en Cuba en el período comprendido de 1930-1933, como resultado del esfuerzo personal de prestigiosos intelectuales que fundaron cátedras de sociología en las escuelas normales, los institutos de segunda

enseñanza y la Universidad de La Habana, entre los que destacan a Enrique José Varona, Martín Rodríguez Vivanco, Roberto Agramonte, Laredano del Campo y Fanny Ascuy.

Las consideraciones acerca de la sociología de la educación de los pedagogos de la Colonia y las primeras décadas de la República aparecen recogidas en documentos de diverso formato como epistolarios, discursos, manuscritos, en ocasiones incluidos en documentos de contenido muy general. En esas condiciones resulta difícil conformar un texto docente, sin embargo, no se aprecia rompimiento entre las concepciones de los precursores de la pedagogía cubana y Martín Rodríguez Vivanco, que fue un ferviente seguidor del legado pedagógico del siglo XIX.

De ahí, la importancia de exponer la contribución de Martín Rodríguez Vivanco a la Sociología de la educación en un período tan complejo de la historia de Cuba como la República neocolonial.

### **Concepciones teóricas de Martín Rodríguez Vivanco acerca de la Sociología de la educación**

El epígrafe se sustenta en la periodización realizada por la propia autora Mesa (2013), sobre la obra educativa de Martín Rodríguez Vivanco, que estableció

como criterio el impacto de su producción intelectual en el desarrollo de la educación cubana.

La producción intelectual, a criterio de Añorga (2012) "... es la producción inmaterial de los hombres, abarca todas las actividades humanas, donde se manifieste la creación, aunque se reduzca a una nueva forma de exponer los conocimientos y resultados de otros hombres". (p. 8).

Añorga (2012) clasifica la producción intelectual en científica, técnica y humanista y las define así:

La producción científica, está relacionada con la producción de conocimientos, se expresa mediante investigaciones, sistematizaciones, producción de conocimientos, teorías, ciencia consolidada. La producción técnica: (solución a problemas prácticos concretos, inventos, diseños, modelos, adaptaciones, planes y proyectos). La producción humanista: (creación y difusión de valores) filosofía, literatura, artes plásticas, música, cultura, educación y deportes. (p. 8).

Mesa (2013) en su estudio determinó las siguientes etapas para el periodizar la obra educativa de Martín Rodríguez Vivanco:

**Etapas I.** Surgimiento de su obra educativa (1919-1926)

**Etapas II.** Impulso productivo de su obra educativa (1927-1938)

**Etapa III.** Perfeccionamiento y consolidación de su obra educativa (1939-1953). (p. 57).

Desde la primera etapa en que comienza a formarse en la Escuela Normal para Maestros de La Habana recibe la influencia de educadores insignes de la nación entre los que se destacan Ramiro Guerra y Arturo Montori. El acercamiento a estas figuras lo inclina hacia el estudio de las raíces educacionales cubanas.

Las concepciones expuestas en este epígrafe, corresponden a las tres etapas, en las cuales este autor produjo algunas obras relacionadas con la sociología de la educación, que como parte de su producción intelectual, sirvieron también para delimitar las etapas. Estos textos permiten apreciar la madurez de sus concepciones acerca de la sociología de la educación de una etapa a la otra.

Desde el año 1926 en que publicó el artículo *El problema campesino*, dejó claro que a pesar de haber emigrado hacia la capital y permanecer en ella, estaba comprometido con su origen de clase humilde y sus raíces rurales.

En el artículo, más que revelar las penurias que padecía el campesinado demandó transformaciones generales para su situación. Así, aunque desde una posición idealista, exigía públicamente al gobierno que diera el ejemplo y entregara

tierras a los campesinos, que hasta el momento no eran dueños ni de sus propios brazos.

Este pedagogo tuvo la valentía social de declarar el problema existente y enfatizar en el papel del estado, como principal causante de los males del campesinado en Cuba. Años más tarde, por la importancia que le confería al asunto, incluyó el artículo en su libro *Introducción a la Sociología Pedagógica* en el capítulo *Comunidad rural*, contenido que pasó a formar parte del legado pedagógico y social de este autor, donde se evidencia la maduración de sus ideas y la toma de partido por los humildes.

La reflexión anterior expresa cómo él luchó por reformas sociales y extender los servicios educacionales al sector rural y para ello se valió fundamentalmente de la docencia y los medios de prensa.

Martín Rodríguez Vivanco desde 1934, año en que se crea la Cátedra de *Sociología pedagógica y Técnica de Inspección Escolar* en la Escuela de Pedagogía de la Universidad de La Habana, estuvo a cargo de la conformación de los planes de estudio y programas de ambas asignaturas e incluso de la elaboración de los libros de texto. Rodríguez (1943) sostenía el criterio de que:



... la transformación incesante de la sociedad actual puede también ser considerada la causa que determina ese carácter cambiante, variable, de los planes de estudio. De lo contrario estaríamos expuestos a ofrecer una educación inadecuada completamente atrasada, a la nueva generación a nuestro cargo. (p. 26).

Lo anterior explica las adecuaciones a planes, programas y libros de texto que realizara con frecuencia.

En 1937, escribió el primer libro de texto y lo tituló, *Introducción a la sociología pedagógica*. El material contenía las explicaciones de cátedra del autor con el empleo de los conocimientos más actualizados a nivel mundial sobre la temática, los que debió traducir del inglés. Con profundo respeto expuso los contenidos auxiliándose de las consideraciones teóricas de relevantes personalidades en el estudio de esta materia como Durkheim E, Comte A y en mayor número citó autores norteamericanos, con muchos de los cuales sostuvo intercambio académico.

Martín Rodríguez Vivanco se mantuvo a la altura de su época, de ahí que asumiese los adelantos didácticos del movimiento de la Escuela Nueva o Activa y los adecuara creadoramente al contenido de sus materias.

Esta tendencia pedagógica ha sido objeto de estudio de importantes

personalidades de la educación. En el ámbito internacional puede citarse a Ferrière. (1922), Luzuriaga. (1960), Octavi. (1978), Zubiria. (1995), entre otros. En el caso de Cuba ha sido estudiada por Sánchez-Toledo. (s/f), Chávez. (s/f), Valera. (2003) y un grupo de investigadores del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES), entre otros.

El activismo es un movimiento de escuelas nuevas caracterizado por la aplicación de la psicología a la pedagogía sin preocupaciones teleológicas. Se caracteriza por tres aspectos fundamentales:

- La concepción de la infancia y su repercusión en la educación
- La concepción del profesor y su papel en la educación
- La renovación metodológica.

En sentido general, este movimiento centra su atención en el alumno, potencia su activismo. El profesor es un guía para la orientación de la experiencia del alumno, debe estimular la actividad con el empleo de métodos renovadores, entre los que se destaca la atención a las diferencias individuales, la motivación, la socialización y la cooperación escuela-familia, entre otros. Implicaba profunda transformación de la institución docente, la familia, la sociedad, elevada preparación

de los educadores para asumir los altos retos de la enseñanza y la participación protagónica de los alumnos, que rompería con los esquemas tradicionales. Significó progreso con relación a las concepciones y prácticas de los siglos anteriores.

Los avances en la educación cubana se recogen básicamente en las principales obras publicadas en la etapa, las cuales se hicieron eco de los adelantos educativos de Cuba y el mundo. Merecen referencia los textos: *Didáctica de la Escuela Nueva*, de Aguayo A M, *Didáctica y dirección del aprendizaje* de González D, *Introducción a la Sociología Pedagógica y Técnica de la inspección escolar*, de Martín Rodríguez Vivanco, entre otras.

Los pensamientos expuestos en las obras citadas, en su mayoría, no encontraron aplicación práctica, aunque fueron socializados también a través de revistas pedagógicas, libros de texto, periódicos y la docencia como parte de los contenidos de las asignaturas impartidas en las escuelas normales y en la carrera de Pedagogía en la Universidad de La Habana, de modo que sus avances novedosos pasaron a formar parte del modo de actuar de muchos educadores.

En Cuba, los seguidores de la Escuela Nueva de manera general tomaron sus adelantos didácticos y los adecuaron al contexto nacional. Se aprecia en ello como

elemento novedoso la indiscutible huella del legado patriótico y humanista de las generaciones que antecedieron a estos educadores, quienes incorporaron como resultado de la evolución histórica de la tendencia el componente axiológico a los aspectos asumidos, lo que distinguió al movimiento en el país de sus manifestaciones en el resto del mundo.

Hay que considerar también que Martín Rodríguez Vivanco recibió la influencia directa de esta tendencia en Estados Unidos, país que visitó en reiteradas ocasiones en calidad de líder bautista en el cargo de Presidente de las Escuelas Dominicales de Cuba Occidental, como estudiante de posgrado o de manera intencional para sostener intercambio académico.

Estudió y analizó los postulados de ese movimiento de manera crítica, no los repitió miméticamente. No asumió el pragmatismo norteamericano que servía de base a esta tendencia. En la aplicación que hizo de la Escuela Nueva, se aprecia originalidad, acercamiento a las características e idiosincrasia del cubano y la consideración de la situación histórica. Sostenía que el fin de la educación es la formación del hombre que aporte a la sociedad y en ese sentido, expresó: “No se educa al individuo para sí mismo. La sociedad asume esa función por él a fin de

que sea educado para la sociedad antes que para sí mismo”. (Rodríguez, 1943, p. 23).

En las obras que escribió este pedagogo sobre sociología de la educación, trató acerca del objeto de estudio de la sociología pedagógica, su relación con otras ciencias, las categorías socialización e individualización del sujeto, las agencias de socialización educativa, el papel del maestro, la familia y la comunidad, entre otros tópicos.

En el libro *Introducción a la Sociología pedagógica* no ofreció una definición personal del término sociología pedagógica, lo que no debe considerarse una limitación, si se tiene en cuenta el estado incipiente de esta ciencia en aquel momento. En su lugar, asumió a David Snedden, que la considera “el conjunto de conocimientos científicos que derivándose de la sociología general pueden ser usados en la práctica educacional, así como en la dirección del proceso en ese campo de trabajo”. (p. 27).

Esta obra constituye un valioso testimonio que prueba que Martín Rodríguez Vivanco consideró la Sociología Pedagógica o Educacional una ciencia aplicada cuyo objetivo fundamental “... es la determinación de los fines y objetivos de la educación” (Rodríguez, 1943, p. 26), lo que viene a ser un planteamiento de mucha generalidad,

aunque llegó a reconocer que esta ciencia no solo analiza las deficiencias y las fortalezas de un agente determinado, debe sugerir soluciones y procedimientos prácticos para su mejoramiento. Consideró a la sociología y la psicología pedagógicas como ciencias básicas de la educación y a ambas entre sí complementarias. Al respecto Rodríguez (1943) señaló:

La sociología pedagógica se encuentra en el grupo, junto a la psicología pedagógica, formando con ella los dos grandes pilares que sostienen el edificio de la educación. (p. 17). La educación como un campo de ciencias aplicadas completamente desarrollado, ha de emplear numerosas ciencias. La psicología le ayudará con dos clases de contribuciones importantes: a) la educabilidad de un estudiante dado o de tipos dados de aprendizaje; y b), cuáles son los mejores métodos para dirigir el proceso de aprendizaje. (p. 28).

Establece contactos entre la psicología y la sociología pedagógicas. La primera, “... parte del individuo y estudia el proceso de aprendizaje. La sociología pedagógica estudia las tendencias, capacidades, deseos y necesidades del grupo social.” (Rodríguez, 1943, p. 28).

La psicología y la sociología son pues complementarias; ambos estudios son necesarios para interpretar todas las posibilidades así del individuo como del grupo social. Como que la educación depende

igualmente del proceso de aprendizaje y del proceso de socialización sus bases o fundamentos descansan sobre la psicología pedagógica y la sociología pedagógica (p. 28).

El autor define los términos educación y escuela, que resultan indispensables cuando se habla de sociología de la educación.

La categoría educación la trató en sentido general, en toda la magnitud que la misma encierra, pues comprendió la influencia que ejerce la sociedad como un todo sobre el individuo, lo que se expresa en el reconocimiento que hace de las agencias educativas. Sin embargo, Rodríguez (1943) logra distinguir la educación escolarizada cuando, señala que:

... la educación adquiere caracteres de mayor organización y notamos que se encuentra a cargo de personas especialmente dedicadas a ese trabajo, constituyendo una acción sistemática ... para la transmisión del saber, que se lleva a cabo constantemente y según un plan de estudios y en un curso de cierta duración ... una educación prolongada. (p. 308).

Con esta reflexión reconoció el carácter organizativo, continuo y constante de la educación.

El autor considera que la escuela "... es la principal agencia educativa puesto

que tiene como función esencialísima encargarse de la educación". (Rodríguez, 1943, p. 300).

Según su criterio, "Ninguna otra institución necesitó tanto el tratamiento sociológico como la escuela, creada precisamente por la sociedad como medio para dar al individuo la indispensable preparación para que ocupe dignamente su puesto en el agregado social". (Rodríguez, 1943, p. 14). "La escuela, ha sido organizada como una institución diferenciada y especializada que tiene a su cargo la tarea de iniciar al joven en los más recónditos aspectos de la vida cultural". (p. 74)

El pedagogo compartió en el claustro universitario con educadores que se pronunciaron en contra de la coeducación mientras él se mostraba defensor de la misma. En ese sentido, se atrevió a afirmar que "Las escuelas que tienen especial interés en clasificar los niños según el sexo están actuando contra la naturaleza desde el punto de vista social...". (Rodríguez, 1943, p. 227). Negó que la presencia del varón contribuya a masculinizar a la niña, ni la femenina afecte la orientación sexual del varón. "Cada uno acentúa las cualidades de su sexo en presencia del otro y aprenden a respetarse mutuamente y a tratarse con la debida corrección, además

de conocerse mejor para futuras relaciones sociales”. (p. 227).

Rodríguez (1943) señaló además que:

La escuela ensancha la comunidad. Es necesario estudiar y coordinar la naturaleza del niño y las acciones sociales de la sociedad. Las actividades de la comunidad a través de programas de investigaciones, excursiones, higiene, entre otros. La escuela como centro abierto a la comunidad. (p. 90).

De esa manera, le confiaba a la escuela el carácter de centro promotor de la cultura. Asumió la escuela como coordinadora de todas las agencias de socialización educativa, la cual se debía convertir en su centro.

Martín Rodríguez Vivanco refiriéndose a la comunidad consideraba hacer extensivo el activismo de los alumnos a la comunidad, cuando se planteó ocupar el tiempo de la niñez y la juventud en actividades formativas. Insistió en el aprovechamiento necesario del edificio escolar en horarios extraescolares por la comunidad.

Un antecedente de la sociología de la educación se aprecia en la referencia que hizo de las agencias de socialización educativa cuando citó a la escuela, la familia, las iglesias, asociaciones diversas, clubes, corporaciones de distintos tipos, los

campamentos de verano, el museo escolar, la biblioteca, el teatro, la prensa, la radio, el cinematógrafo, entre otras que “... ofrecen grandes oportunidades para la adquisición de la cultura”. (Rodríguez, 1943, p. 144).

La sociedad cubana actualmente está enfrascada en lograr el acercamiento necesario entre el hogar y la escuela. Martín Rodríguez Vivanco al referirse a la cooperación escuela –hogar con énfasis en la asistencia a clases, la ayuda con las tareas, reconocía que la escuela como aliada del hogar está obligada a mantener con él una constante cooperación, necesita de la ayuda que los padres pueden prestar para que su trabajo sea eficaz. “La escuela debe penetrar en el medio vivido y estudiar las condiciones existentes en la comunidad, llegar hasta el hogar y comprender los problemas que afectan al educador para acudir eficazmente en su ayuda”. (Rodríguez, 1943, p. 287).

Este educador sostenía que la escuela debe compensar la decadencia de la acción educativa del hogar, debía garantizar: “... el desarrollo de la habilidad física, de la habilidad intelectual, la preparación vocacional, la cooperación entre el hogar y la escuela...” (Rodríguez, 1943, p. 69).

En ese sentido, se refirió a establecer mecanismos de cooperación escuela – hogar, a partir de la creación de

organizaciones de padres y maestros, clubs de madres, sociedades de amigos de la escuela. Nada más cercano en la actualidad al Consejo de escuela y a los padrinos de los centros educacionales, debido a la necesidad de crear también alianzas estratégicas.

La familia a criterio de este pedagogo "... es el más importante de los grupos que los sociólogos llaman primarios y se distinguen porque sus miembros mantienen contacto personal, cara a cara". (Rodríguez, 1943, p. 83).

Agrega más adelante en esta obra, que:

Desde el punto de vista sociológico la razón suprema de la existencia de la familia es su demostrada eficacia como institución más adecuada para la crianza del niño y la transmisión al mismo de la mayor parte de la herencia social. (p. 83).

Martín Rodríguez Vivanco al igual que los educadores que le antecedieron abogó por la educación popular, sin distinción alguna. En ese sentido, señaló: "Un buen sistema de educación urbana debe inscribir toda su población escolar y brindarle la oportunidad de adecuado aprendizaje". (Rodríguez, 1943, p. 155).

Es meritorio destacar, que este autor reconoció la estrecha relación individuo-sociedad, expresada mediante la socialización y la individualización, dos

categorías fundamentales cuando se habla de sociología de la educación. Sin embargo, en psicología por ejemplo resulta común utilizar el concepto de personalidad para referirse a individualidad. Rodríguez (1943) reconocía que, en este sentido, es importante partir de:

¿Qué cosa es la personalidad y cómo se forma? ¿De qué manera se encuentra constituida? Nos encontramos frente a un asunto difícil de explicar, acerca del cual los psicólogos y pensadores no han realizado todavía investigaciones suficientes, problema acerca del cual estamos lejos de poder decir la última palabra. (p. 247).

En la actualidad no existe un consenso general sobre la definición del término personalidad, diferentes ciencias, como la psicología, la pedagogía, la psiquiatría, la sociología, antropología, criminología, entre otras, incluyen esta categoría en sus estudios.

Rodríguez (1943) consideraba "... la personalidad como síntesis de las tendencias, como resumen de los impulsos interiores y de las adquisiciones del medio circundante, el medio físico y social en que vivimos". (247).

Como se aprecia en las consideraciones de este autor, un papel importante en la formación de la personalidad recae en el contexto, el medio

social, en la asimilación de los contenidos sociales.

En su momento al referirse a los factores determinantes de la personalidad consideraba “que el temperamento sea básico, interviniendo la inteligencia, el carácter y las otras adquisiciones durante la vida del individuo, como son los hábitos, los conocimientos, las aptitudes, etc.” (Rodríguez, 1943, p. 247).

A criterio de este pedagogo:

En un medio social cualquiera el individuo está sometido a la presión de la tradición, los hábitos de conducta, los sentimientos, la cultura, etc., de cuantos le rodean; pero no se somete de forma pasiva a tales influencias. Reacciona y llega a transmitir sus sentimientos y experiencias propias, realizándose un verdadero intercambio, produciéndose el equilibrio al formarse la personalidad. (p. 253).

Como se puede apreciar le atribuye un papel activo, protagónico al sujeto en formación, lo que se corresponde plenamente con los presupuestos de la Escuela Nueva.

A su juicio:

... la individualización equivale a la formación de la personalidad, por el desarrollo de todos aquellos elementos que contribuyen a la edificación del carácter; y la socialización, se refiere a la adaptación o ajuste del individuo a la manera de vivir y trabajar del grupo a que va a pertenecer. (p. 245).

Agregó, además, refiriéndose a la individualización que:

Estará mejor preparado para las funciones sociales, para la defensa del grupo, para trabajar en pro de la comunidad, el que ha logrado el fortalecimiento de su individualismo, de la parte personal o egoísta de la vida. Lo necesario será encausarlo hasta altos ideales y normas de acción social. (p. 247).

Es apreciable cómo se reflejan los principios que él sustentaba en lo personal, en sus concepciones educativas, cuando asume, por ejemplo, que el individuo debe seguir las normas de conducta establecidas por los grupos a que pertenece, apropiándose de los códigos sociales. Insiste en que se forma al individuo para la sociedad.

La comunidad como medio que rodea al estudiante e incide en su formación cultural, también fue objeto de análisis en sus obras. Insistió en las potencialidades educativas que ofrece la comunidad, al contar con una o más escuelas, diversas instalaciones, empresas, programas de higiene y salud.

Resulta válido destacar cómo este autor no olvida su origen rural. En este libro dedicó dos epígrafes a la comunidad rural, expuso sus tipos y características, con énfasis, en las condiciones ecológicas, que devienen en la actualidad en un eje

transversal del sistema educacional cubano como es la educación ambiental. El autor enfatizó en las consecuencias que para la cultura y la educación se derivan de su estudio en la comunidad rural.

Martín Rodríguez Vivanco reconocía la preparación que debe tener el maestro para trabajar en la comunidad rural. Establecía como criterio que lo ideal es que proceda de ese medio, por su sensibilidad ante los problemas del campesinado. Por ello, insistía en el papel que debe jugar la educación en la transformación de la comunidad rural en general. Al respecto Rodríguez (1954) expresó:

Es indiscutible que en las condiciones que rodean esa comunidad social, que impiden el mayor bienestar y el mayor progreso de la misma, ha de desempeñar la educación un papel trascendente en la responsabilidad de variar las condiciones actuales para lograr otras que son las deseables y las que deben existir. (p. 178).

Al hablar de la historia de la educación cubana y en especial del pensamiento educativo de sus principales personalidades, es imprescindible abordar el tema de la moral, objeto de constante preocupación para estas figuras. En ese sentido, un elemento distintivo con relación a los postulados de la Escuela Nueva en las concepciones de Martín Rodríguez Vivanco, es el estrecho vínculo

entre cognoscitivo y lo axiológico, expresado en el aprovechamiento que hacía de las potencialidades educativas del contenido de sus textos docentes, para así fomentar la formación de valores, convicciones e ideales en sus estudiantes a través de mensajes certeros.

Lo axiológico en Rodríguez (1943) se manifiesta firmemente cuando expresó:

La educación puede formar ideales dinámicos, capaces de mover a los grandes grupos sociales. Lo prueba la labor elevada que han tenido los educadores en casi todos los movimientos de renovación social y de progreso ... En nuestra historia nacional podemos referirnos al movimiento educativo de fines del siglo XIX, que precedió nuestra guerra de emancipación. (p. 287).

Sobre los valores sociales Rodríguez (1943) consideró que:

... estarán siempre en relación con la época, tendrán también relación con las aspiraciones de los individuos o los grupos sociales, pero no pueden ser definitivos ni permanentes. Han de estar siempre en constante renovación. Los valores sociales fijados para un momento, para un pueblo, pueden ser más tarde descartados por ese mismo pueblo o considerados como falsos por los demás. (p. 296).

Concebía así el papel cambiante que tienen en la sociedad los valores en cuanto al nivel de jerarquía.



Llevó los valores al contenido de la asignatura *Sociología Pedagógica*, que le sirvió además para colectivizar los métodos de enseñanza grupal, los que consideró eran empleados para cultivar el pensamiento constructivo y los hábitos de concentración mental. Por ejemplo, planteaba que: “En el juego y en el trabajo escolar se introducen los más elevados ideales y se hace responsables a los alumnos de su propia conducta...”. (Rodríguez, 1943, p. 57). En otro momento subrayó: “El sentimiento patriótico, por ejemplo, puede constituir una poderosa fuerza que lleva a un individuo al heroísmo y reunido con otros de condiciones semejantes produce las gloriosas hazañas de que está llena la historia de todos los pueblos”. (Rodríguez, 1943, p. 287).

La asunción por este pedagogo de los adelantos de la Escuela Nueva constituye un ejemplo claro de cómo se deben conocer, divulgar y justipreciar las tendencias pedagógicas y los adelantos científicos universales sin perder la esencia de la nación, sus raíces, lo autóctono y con ello contribuir a impulsar la ciencia pedagógica de su tiempo.

Otro elemento que llega hasta hoy con una fuerza sorprendente es su criterio acerca del papel que desempeña el maestro como agente social en la sociedad. Al respecto, afirmó que “... la labor de la

educación es una obra de buena voluntad y de entusiasmo enaltecedor”. (Rodríguez, 1941, p. 289).

Este pedagogo compartió la docencia en centros públicos y privados, sin embargo, reconocía las ventajas de la educación pública. Esto se evidencia cuando señaló: “El trabajo de la escuela pública consistirá en destruir las diferencias entre los grupos que componen las sociedades heterogéneas...”. (Rodríguez, 1943, p. 17).

Con la inclusión de la asignatura *Sociología Pedagógica* en el currículo de las escuelas normales, realizó una revisión de los contenidos a abordar, lo que dio origen a un texto más actualizado en 1953, con el que cierra la tercera etapa, al que tituló solamente *Sociología Pedagógica*. Con este material Martín Rodríguez Vivanco intentó contribuir a “... establecer los fundamentos sólidos ... a los aspectos científicos de la pedagogía”. (Rodríguez, 1954, p. V).

En este libro, dejó plasmadas construcciones teóricas de incalculable valor para el desarrollo de la pedagogía cubana y expuso valiosas consideraciones acerca de la sociología de la educación. Superó concepciones de la obra anterior, en que asumió por ejemplo la definición sociología pedagógica de otro autor. En esta ocasión, llegó a ofrecer una definición

provisional orientadora, cuando planteó “... la sociología pedagógica estudia los hechos sociales desde el punto de vista de la educación, o en sus relaciones con la educación”. (Rodríguez, 1954, p. 7).

Más adelante declaró los límites entre la sociología general y la sociología pedagógica donde puntualizó que la primera “... estudia todos los hechos sociales” y la segunda “... se circunscribe al campo especializado de la educación profesional y científica”. (Rodríguez, 1954, p. 7). La aclaración final complementa la definición dada por él, ya que ubica el campo de esta ciencia en la pedagogía (la relaciona con la escuela), lo que viene a corroborar la correspondencia con los criterios actuales sobre este término en Cuba.

En esta obra hizo un nuevo acercamiento a la relación individuo-sociedad. En ese sentido, expresó: “... el hombre es sociable por naturaleza, lo que equivale a reconocer que la existencia en el aislamiento es completamente imposible” (Rodríguez, 1953, p. 19).

En el libro incluyó un epígrafe sobre relaciones de la sociología pedagógica con otras ciencias y trató acerca del lugar que ocupa esta entre las ciencias de la educación. Así dejó claro, que ese asunto que tanto atrae la atención de los investigadores de la educación en el

presente ya era tratado por los educadores durante la República neocolonial.

Rodríguez (1953), reconoció la necesaria relación de sociología pedagógica con otras ciencias, por ejemplo “... la estadística, la historia, la antropología”. (p. 17).

Consideraba que:

... la biología y la psicología han contribuido con sus valiosos resultados a esclarecer los estudios de la naturaleza del hombre... Desde el punto de vista psicológico el hombre es un ser inteligente dotado de un equipo mental susceptible de amplio desarrollo en condiciones de favorables... No solo posee una capacidad de organización superior a todas las demás especies animales sino que cuenta con las facultades específicas para atesorar experiencia, fabricar instrumentos y desarrollar el lenguaje... es capaz de desarrollar los medios que le permiten colocarse en el más alto grado de progreso cultural. Ese gran desarrollo de la técnica se debe a su condición social. (p. 20).

El autor reconoce así una vez más la educabilidad del hombre, su capacidad intelectual, creadora y organizativa, que unido a su condición social le permite vivir y desarrollarse plenamente.

Plantea que Rodríguez (1953):

...el hombre nace como individuo sin que posea la condición de persona, la cual irá adquiriendo lentamente a medida que realiza el proceso de maduración en contacto con los demás miembros de la colectividad... La individualidad es, por tanto, el

resultado del desarrollo de las potencialidades hereditarias o congénitas bajo la influencia de factores externos. (p. 21).

El autor asevera que la personalidad se forma y qué importante papel ejerce la socialización en ese proceso.

Resulta significativa su afirmación de que la sociología pedagógica se relaciona también con otras “sociologías especiales... por ejemplo, la sociología rural, urbana, jurídica, médica” (Rodríguez, 1954, p. 18), entre otras, se basa en la utilización de datos en determinados aspectos del estudio de esta ciencia. Llegó a reconocer que “Entre las sociologías especiales, que se relacionan con la sociología pedagógica, debemos mencionar a la sociología de la educación, que algunos confunden lamentablemente con la sociología pedagógica, cuando son dos materias completamente distintas”. (p. 18).

Aun cuando la Sociología pedagógica y la Sociología de la educación no son ciencias totalmente diferentes, como asevera este autor, porque surgen de una misma ciencia madre, la sociología y se relacionan con el fenómeno educativo. En el caso de la primera estudia los problemas sociales de la educación, no desde la Sociología, sino de la Pedagogía y para la enseñanza. Se preocupa por mejorar

la calidad de la educación escolarizada y comprender los problemas sociales que la afectan, por lo que profundiza en los factores familiares y comunitarios de la educación. En tanto, la Sociología de la educación al enfocar el fenómeno educativo desde perspectivas sociológicas, colabora a explicar y transformar las relaciones que se establecen en la esfera educacional desde el nivel micro hasta el macro en la sociedad.

El reconocimiento por este autor de ambas ciencias indica progreso en sus ideas, ya que, al distinguirlas, incita a la reflexión en torno a una problemática que tanto ha costado a la ciencia, en la actualidad y es uno de los elementos que viene a corroborar la importancia de buscar respuestas en su obra.

Las concepciones educativas de Martín Rodríguez Vivanco en sentido general, adquieren una significación trascendental, ya que permiten conocer cómo se comportaban las ciencias de la educación durante la República neocolonial, permite reflexionar acerca de las relaciones entre la pedagogía y sus fundamentos o entre ella y otras ciencias sociales.

### **Consideraciones finales**

Martín Rodríguez Vivanco fue un pedagogo que se destacó como digno exponente de la educación en Cuba durante la República neocolonial. Contribuyó a la Sociología de la educación mediante la docencia, la redacción de textos, planes y programas de estudios.

Sus concepciones estuvieron influenciadas por la tendencia pedagógica más progresista de la época, la Escuela Nueva, que supo adecuar con creatividad al contexto nacional. Expuso sus consideraciones teóricas acerca del objeto de estudio de la sociología pedagógica, su relación con otras ciencias, las categorías socialización e individualización, el papel de las agencias de socialización educativa como la escuela, la familia, la comunidad, distinguió a la sociología pedagógica de la sociología de la educación, con lo que incitaba a la reflexión acerca de las relaciones entre la pedagogía y sus fundamentos o entre ella y otras ciencias sociales.

Las concepciones de este pedagogo pueden considerarse punto de partida para el estudio de esta materia en el país, de ahí, la importancia de buscar respuestas en su obra escrita que sirvan para sustentar las raíces de la pedagogía cubana.

## Referencias

Añorga, J. (2012). *La producción intelectual: proceso organizativo y pedagógico*. La Habana: Editorial Universitaria.

Blanco, A. (2004). *Introducción a la Sociología de la educación*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Buenavilla, R. (2004). *Ficha de resultado 2. Proyecto: Figuras destacadas de la cultura nacional: contribución al desarrollo de la educación y la teoría pedagógica cubana*. La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.

Buenavilla, R. (2007). *Influencias educativas: factores objetivos y subjetivos. Dialéctica de su desarrollo*. La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.

Comisión Nacional Cubana De La Unesco. (1992). *Enrique José Varona. Trabajos sobre educación y enseñanza*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Chávez, J. Suárez, A & Permuy, L D. (2005). *Acercamiento necesario a la pedagogía general*. Editorial Pueblo y Educación.

Fullat, O. (1995). *Filosofías de la educación*. Barcelona.

López, J., Miranda, O L., Cobas, M., Valera, O., & Chávez., J. (2000). *Fundamentos de la Educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Luzuriaga, L. (1960). *La pedagogía contemporánea*. Buenos Aires: Editorial Losada. S A.

Martí, J. (1884, mayo). Maestros ambulantes. *La América*. Nueva York. Obras Completas. Tomo. 8.

Martí, J. (1885, 4 de diciembre). Los indios en los Estados Unidos. *La Nación*. Buenos Aires. Obras Completas. Tomo. 10.

Martí, J. (1890, marzo). Haití y los Estados Unidos. *Periódico El Partido Liberal*. México. Obras Completas. Tomo. 12.

Mesa, L. (2013). *La obra educativa de Martín Rodríguez Vivanco* (Tesis de doctorado). Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, La Habana.

Rivero, Y., & Proveyer, C. (2005). *Selección de lecturas de Sociología y Política Social de la Educación*. La Habana: Editorial Félix Varela.

Rodríguez, M. (1926). *La labor pedagógica de la Sociedad Económica de Amigos del País* (Tesis). La Habana: Universidad de La Habana.

Rodríguez, M. (1926). *El problema campesino*. El País. 17(1), 5-6.

Rodríguez, M. (1937). *Introducción a la Sociología Pedagógica*. La Habana: Editorial Cultural S A.

Rodríguez, M. (1943). *Introducción a la Sociología Pedagógica*. La Habana: Editorial Cultural S A.

Rodríguez, M. (1953). *Sociología Pedagógica*. I Parte. La Habana: Publicaciones Cultural SA.

Varela, F. (1829). *El mensajero semanal*. T. 1. 43. Nueva York.

Varela, F. (1992). *Misceláneas filosóficas*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Revista Brasileira de Educação do Campo y no participó en el proceso de evaluación del artículo.

Recibido en: 26/06/2017

Aprobado en: 20/08/2017

Publicado en: 15/12/2017

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

APA:

Gómez, L. M. (2018). Martín Rodríguez Vivanco y la Sociología de la educación en Cuba. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(1), 05-29.

ABNT:

GÓMEZ, L. M. Martín Rodríguez Vivanco y la Sociología de la educación en Cuba. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 3, n. 1, p. 05-29, 2018.

**ORCID**

Lídice Mesa Gómez

 <http://orcid.org/0000-0002-2121-5161>

<sup>i</sup>**Conflictos de Interés:** Lidice Mesa Gómez es miembro del Consejo Editorial Internacional de la

## **Memória educacional no município de Enéas Marques-PR: décadas de (1960-1990) – Das escolas rurais à nuclearização**

Maricélia Aparecida Nurmberg<sup>1</sup>, André Paulo Castanha<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Programa de Pós-Graduação em Educação. Rua Maringá, 1200, Vila Nova. Francisco Beltrão - PR. Brasil. [ir.maricelia@hotmail.com](mailto:ir.maricelia@hotmail.com). <sup>2</sup>Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE.

**RESUMO:** As pesquisas sobre história regional e escolas rurais são recentes, principalmente no Sudoeste do Paraná. Ainda carecem de incentivo e novos pesquisadores que se dediquem a desvelar esta história, com pesquisas pautadas em fontes documentais e/ou orais. Este texto foi produzido a partir de referenciais bibliográficos, fontes documentais e depoimentos orais, procurando registrar a história da Educação do município de Enéas Marques, situado no Sudoeste do Paraná entre as décadas de 1960 a 1990, período em que o número de escolas rurais era muito expressivo. Estas escolas eram em sua maioria multisseriadas, funcionando em dois períodos, sendo atendidas por um ou dois professores. Contudo, a partir da década de 1990, iniciou-se o processo de fechamento/nuclearização destas escolas e os alunos passaram a utilizarem-se do transporte escolar, com isso, a maioria deles foram estudar em escolas urbanas, fazendo com que a identidade rural fosse se perdendo.

**Palavras-chave:** Educação Rural, Nuclearização Escolar, Sudoeste do Paraná.

## **Education memory of Enéas Marques municipality-PR: 1960-1990: From rural schools to nuclear**

**ABSTRACT:** Research on regional history and rural schools is recent, mainly in the Southwest of Paraná. They still lack the incentive and new researchers who dedicate themselves to unveiling this story, with research based on documentary or oral sources. This text was produced from bibliographical references, oral testimonies and documentary sources and sought to record the history of Education in the city of Enéas Marques, located in the Southwest of Paraná, between the 1960s and 1990s, a period in which the number of rural schools was very expressive. These schools were, in their majority, multiseriates, functioning in two periods and being attended by one or two teachers. However, from the 1990s, the process of closing/nuclearization of these schools began, and students began to use school transport, with the result that most of them went to study in urban schools, making the rural identity was getting lost.

**Keywords:** Rural Education, School Nuclearization, Southwest of Paraná.

## **Memoria educacional en el municipio de Enéas Marques-PR: 1960-1990: De las escuelas rurales a la nuclearización**

**RESUMEN:** Las investigaciones sobre historia regional y escuelas rurales son recientes, principalmente en el Sudoeste del Paraná. Todavía carecen de incentivo y nuevos investigadores que se dediquen a desvelar esta historia, con averiguaciones pautadas en fuentes documentales y orales. Este texto fue producido a partir de referencias bibliográficas, testimonios orales y fuentes documentales y buscó registrar la historia de la Educación del municipio de *Enéas Marques*, situado en el Sudoeste de Paraná entre las décadas de 1960 a 1990 etapa en que el número de escuelas rurales era muy expresivo. Estas escuelas eran en su mayoría con distintos niveles de aprendizaje, funcionando en dos períodos siendo atendidas por uno o dos profesores. Sin embargo, a partir de la década de 1990 se inició el proceso de cerramiento/nuclearización de estas escuelas y los alumnos pasaron a utilizar del transporte escolar, con eso, la mayoría de ellas fue a estudiar en escuelas urbanas, haciendo que la identidad rural fuese se perdiendo.

**Palabras clave:** Educación Rural, Nuclearización Escolar, Sudoeste de Paraná.



## Introdução

As pesquisas sobre as instituições escolares são recentes e se intensificaram a partir da década de 1990 dentro dos cursos de Pós-graduação. Tais pesquisas são importantes porque contribuem para resgatar a memória das instituições escolares e sua relação com a sociedade, para desvelar as relações cotidianas em sala de aula, a organização das escolas, bem como o contexto que levou a consolidação ou fechamento de tais instituições.

Este artigo resultou da investigação da história da Educação do Município de Enéas Marques entre as décadas de 1960 e 1990 a partir de documentos e depoimentos orais, visando contribuir com a preservação da história educacional do município. Os objetivos foram: catalogar os documentos históricos para construir um acervo documental digital sobre a História da Educação do município de Enéas Marques; Mapear as instituições escolares e sua função social no período; Preservar a história oral dos envolvidos no processo de constituição do município e das instituições escolares, para que a história não fique esquecida, ou seja, perdida pela falta de pesquisadores e divulgadores. Seu desenvolvimento pautou-se nas fontes documentais e fontes orais. A pesquisa

também está alicerçada em fontes bibliográficas, as quais permitiram as articulações entre as questões nacionais, estaduais e locais. A técnica de produção de dados se deu pelo cruzamento das informações e pela análise de conteúdo dos documentos levantados e das entrevistas realizadas.

Procuramos entender e analisar como ocorreu o processo de povoamento de Enéas Marques e a constituição das escolas por meio da seguinte metodologia: a) Investigação nas fontes primárias: leis, decretos, resoluções, atas escolares, diários de classe, relatórios finais, documentos diversos, registros de matrículas, exames finais, dados estatísticos, fotografias, jornais e revistas; b) Levantamento bibliográfico: artigos, livros, dissertações; trabalhos; c) Entrevistas com ex-prefeito, ex-professores, pais e pioneiros da comunidade.

A base teórica para análise e investigação foi o materialismo histórico-dialético. Partimos da coleta e análise dos dados, o contexto histórico que permeou o processo de constituição das escolas, buscando captar sua totalidade, desvelar os fatores sociais, econômicos, religiosos, históricos, culturais e políticos que permearam o desenvolvimento da educação. Conforme Netto: “começa-se pelo ‘real e pelo concreto’, que aparecem

como dados; pela análise, um e outro elemento são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações” (Netto, 2011, p. 42). Segundo Nosella e Buffa: “para o método dialético, o fundamental em pesquisas sobre instituições escolares, é relacionar o particular (o singular, o dado empírico) com o geral, isto é, com a totalidade social” (Nosella & Buffa, 2006, p. 362).

De acordo com Netto (2011), o que determina os procedimentos a serem seguidos pelo pesquisador é a estrutura e dinâmica do objeto. Segundo o autor, “o método implica, pois, para Marx, uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se opõe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações” (Netto, 2011, p. 53).

Buscou-se a partir do contexto histórico, político, social, local, regional e nacional, identificar as escolas existentes no passado, quem foram os mentores ou organizadores, como eram estruturadas e organizadas, quem eram os professores, perfil dos alunos atendidos, bem como quais as instituições que ainda estão em funcionamento. Este texto expressa uma síntese dessa pesquisa ampla sobre a educação em Enéas Marques<sup>1</sup>.

Em sua maioria, as escolas foram construídas pelo governo municipal contando com a participação dos pais de alunos. A maior parte era localizada na zona rural, representando um número grande de escolas, visto que Enéas Marques era e é um município pequeno a nível populacional, com predominância da população rural. Segundo Cattelan (2014), em 1954 foram construídas no município de Francisco, ao qual Enéas Marques estava vinculado, várias escolas seguindo o mesmo padrão: “o padrão ‘A’ era construído por uma sala de aula 8x12 metros com tábuas beneficiadas, paredes duplas pintadas a óleo e cobertas de telhas francesas” (Cattelan, 2014, p. 125).

Essas escolas rurais, em sua maioria, foram cessadas a partir da década de 1990. Além destas escolas, identificou-se uma escola coordenada por religiosas, com a participação de sacerdotes na coordenação e execução de escolas de 1º e 2º Grau, por meio de convênios com entidades. Estes foram alguns elementos que nos instigaram a investigar como ocorreu o processo de constituição e fechamento das Instituições Escolares do município de Enéas Marques entre as décadas de 1960-1990.

Por meio da metodologia de “história oral” deu-se voz a pessoas que participaram do processo de construção do município de Enéas Marques e da

organização da educação, pois não foram encontrados estudos específicos sobre a história das escolas do município. Há algumas menções em documentos das escolas quando pertenciam a Francisco Beltrão, antes de 1964, data de sua emancipação. As fontes orais foram relevantes, pois, a maioria dos pioneiros e professores das escolas que fecharam, residem, ainda, no município.

A partir dos dados coletados nos documentos, encontraram-se nomes de professores e pessoas residentes do município que foram selecionadas para a entrevista, tendo como suporte a metodologia da História Oral. Inicialmente, realizamos uma visita a estas pessoas para apresentar o projeto e os objetivos, ouvi-las e saber se gostariam de participar do mesmo, contando suas memórias. Felizmente, tais pessoas foram muito abertas e acolhedoras à proposta e ficaram felizes em contar suas lembranças. Após a visita organizamos um roteiro de questões que seriam feitas a cada entrevistado. Em nova visita realizamos as entrevistas de forma gravada, depois transcrevemos e fizemos pequenos ajustes, devido as repetições ou erros de pronúncia. Concluída esta parte, voltamos à casa dos entrevistados com o texto transcrito. Depois de lido e aprovado, colhemos a assinatura no termo de cessão, para

fazermos uso do material. No texto, utilizamos alguns excertos das entrevistas, as quais, juntamente com os documentos, são as fontes que dispomos para conhecer a realidade pesquisada.

Ouvindo uma pessoa podemos apreender suas memórias e experiências, que pode ser também de uma localidade ou região. Segundo Le Goff (1990, p. 477), “a memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens”. Por meio da memória, o passado permanece vivo na lembrança das pessoas. Para Le Goff (1990), a memória serve para a libertação ou para a servidão, depende qual aspecto é focado. Para o autor a memória é também um instrumento de poder.

Memórias ouvidas que podem ser memórias de muitos. Memórias que precisam ser ouvidas e preservadas para não ficarem esquecidas e também para que a história seja reconstruída e contada para as novas gerações. Memórias de vidas, de escolas, de fatos e de gente, que se constituíram em fontes históricas.

Para dar conta do objetivo organizamos o texto com os seguintes tópicos: Enéas Marques no cenário do Sudoeste do Paraná; criação das escolas

rurais no município de Enéas Marques; e processo de nuclearização das escolas rurais.

### **Enéas Marques no cenário do Sudoeste do Paraná**

O município de Enéas Marques está localizado no Sudoeste do Paraná. Tem uma população de 6.195 habitantes segundo estimativas do IBGE de 2015, e uma área de 192, 203 Km<sup>2</sup>.

Pela Lei nº 92, de 25 de agosto de 1961, a vila Jaracatiá<sup>ii</sup> foi elevada à categoria de Distrito Administrativo de Francisco Beltrão e, em 18 de fevereiro de 1964, pela Lei Estadual nº 4.823 foi criado o Município, passando a chamar-se Enéas Marques<sup>iii</sup> e sendo desmembrado do território de Francisco Beltrão. A partir da emancipação intensificou-se a estruturação do município, a construção de estradas, escolas, Igreja, hospital etc.

Até a emancipação de Enéas Marques, as escolas permaneceram vinculadas a Francisco Beltrão. No ano de 1964, havia em funcionamento 26 escolas, número este que foi crescendo e na década de 1980 até 1990 havia registros de 53 escolas, visto que estava englobado o território de Nova Esperança do Sudoeste, emancipado de Enéas Marques em 1992, pela Lei nº 9.915. Foi nesse momento em que se intensificou o processo de

nuclearização das escolas rurais em toda a região do Sudoeste do Paraná.

Na década de 1940, todo o território que compõe os municípios da região Sudoeste do PR pertencia ao município de Clevelândia. Foi nesse período que teve início o processo de colonização e povoamento dessa região de forma mais acentuada. Como atesta Padis, “... embora, desde a terceira década deste século, se pudesse encontrar gaúchos em terras do sudoeste paranaense, foi a partir de 1952, e especialmente depois de 1956, que esse movimento migratório se intensificou de forma surpreendente” (Padis, 1981, p. 152).

Até a década de 1940 essa região era uma mata extensa, apresentando uma diversidade de árvores e plantas nativas, habitada esporadicamente por indígenas. Niederheitmann (1986) discorre que na década de 1940 teve início o povoamento da região que inicialmente era pertencente ao território de Francisco Beltrão e, mais tarde, tornaram-se os municípios vizinhos de Enéas Marques, Nova Prata do Iguaçu, Salto do Lontra e Nova Esperança do Sudoeste.

O povoamento do distrito Jaracatiá foi semelhante ao dos demais municípios da Região Sudoeste do Paraná, colonizado majoritariamente por famílias vindas do Rio Grande do Sul e Santa Catarina em

busca de melhores condições de vida e sobrevivência, para tanto, buscaram terras para plantar e de onde retirar sua subsistência. Como afirmado na publicação Enéas Marques em Revista:

O lugar foi colonizado rapidamente pelos colonos vindos do sul, Santa Catarina e Rio Grande; eram influenciados também pelas facilidades oferecidas pela Cango (Colônia Agrícola Nacional General Osório), do governo federal, que marcava o sítio e ajudava as famílias por um determinado período com ferramentas, alimentação, assistência médica e educação (Enéas Marques, Revista, 1988, p. 5).

A CANGO (Colônia Agrícola Nacional General Osório) foi criada em 1943 e sua instalação definitiva em Francisco Beltrão ocorreu em 1948. Segundo Cattelan, “em 1938, o presidente Getúlio Vargas, intensificou a política de ocupação de espaços vazios, conhecida como ‘Marcha para o Oeste’, a fim de colonizar o interior do Brasil” (Cattelan, 2014, p. 27). Para efetivar a política de colonização criou as Colônias e Territórios Federais. Conforme Cattelan:

Como suporte para a colonização e base de apoio para esta política criou as *Colônias e Territórios Federais*. No Paraná, criou-se a CANGO, em 1943, pelo decreto nº 12.417. Ela se instalou primeiramente em Pato Branco e, posteriormente na pequena Vila Marrecas. Segundo os relatórios, a CANGO fornecia lotes de terras

gratuitos para os migrantes, além de sementes e ferramentas para o trabalho na agricultura. A CANGO foi responsável pela criação das primeiras escolas (Cattelan, 2014, p. 27).

A vinda até o Sudoeste ocorreu de maneira quase semelhante para a maioria que aqui migrou: dias em cima de caminhão, carroça ou cargueiro, com alguns pertences e alimentos, enfrentando as intempéries, sol e chuva, abrindo picadas na mata e se deslocando a pé, percorrendo grandes distâncias, depois trazendo seus pertences nos ombros, em cima de lombos de bois ou cavalos. Conforme Mendes (2016), “meus pais vieram abrindo estradas de foice, facão, enxada, para poder chegar ali com a carrocinha trazendo seus pertences”.

Os migrantes tinham consciência de que essas terras eram férteis, mas que ao chegarem não teriam amparo e precisariam prover o sustento para suas famílias. Até que essas terras fossem preparadas e semeadas, para a colheita, teriam que ter de onde tirar ou prover os alimentos. Traziam consigo alguns provimentos e dinheiro para que suas famílias não passassem necessidades. Conforme Wessling, “trouxemos junto alguns porcos para criar e a vaca de leite. Daí fizemos uma mangueirinha com o vizinho para criar os

porcos e comese a vida assim”<sup>iv</sup> (cf. Laste, 2000, p. 102-103).

As terras da região Sudoeste quando da chegada dos migrantes em Enéas Marques eram propriedade do governo federal, administradas pela CANGO, que as distribuía aos colonos que aqui chegavam.

Segundo Martins (1986), para demarcar o território, os agentes da CANGO abriram picadas por entre as matas e construíram sua sede no lado esquerdo do Rio Marrecas, havia escritórios, hospedarias, refeitório, instalações médicas etc. Conforme Cattelan (2014), a organização dos Núcleos Coloniais foi fixada pelo Decreto-Lei nº 2.009, de 09 de fevereiro de 1940: “sendo estes definidos como uma reunião de lotes medidos e demarcados, criados pela União, Estados, Municípios e por empresas particulares, a fim de acolher agricultores em pequenas propriedades” (Cattelan, 2014, p. 44).

Com base em demandas judiciais anteriores, em 1951 instalou-se na região a Clevelândia Industrial Territorial Ltda (CITLA) que passou a exigir dos colonos o pagamento pela ocupação destas terras com a alegação de que era a verdadeira proprietária.

De acordo com Lazier, “os emissários da CITLA apareceram como

proprietários das glebas Chopim e Missões, e passaram a vender a referida área aos posseiros e demais interessados. Para tanto, instalou escritórios no Sudoeste” (Lazier, 1997, p. 27).

Conforme Niederheitmann (1986), “para acelerar e dividir as atividades de loteamento da área, em janeiro de 1957, organizaram-se duas grandes companhias imobiliárias: Companhia Comercial e Agrícola Paraná LTDA (COMERCIAL) e Companhia Colonizadora Apucarana (APUCARANA)” (Niederheitmann, 1986, p. 42). Os funcionários dessas companhias visitavam as propriedades exigindo dos posseiros a assinatura de documentos de compra e venda das terras. Aqueles que se recusavam a assinar ou pagar sofriam violência ou levavam algo de suas colheitas ou rebanho, como pagamento. Aos poucos os posseiros e comerciantes da região foram se organizando e manifestando-se contrários as ações dos “jaguços” enviados pelas companhias colonizadoras. Situação vivenciada não tão intensamente pelos moradores da região de Enéas Marques, como os habitavam na região de Francisco Beltrão, Verê, Santo Antônio e Pato Branco.

Conforme Lazier, “cansados de serem roubados, cansados de serem massacrados, cansados de injustiças, os posseiros e o povo do Sudoeste do Paraná

resolveram colocar um paradeiro naquele estado de coisas, fazendo justiça com suas próprias mãos” (Lazier, 1997, p. 58).

No dia 10 de outubro houve uma mobilização em Francisco Beltrão que ficou conhecida como Revolta dos Posseiros de 1957. Segundo Niederheitmann (1986), os colonos depredaram os escritórios da CITLA e da COMERCIAL, obrigando os funcionários e jagunços a abandonarem os escritórios. Os papéis e promissórias que os jagunços obrigavam os colonos a assinar como compromisso pelo pagamento das terras que usufruíam, foram jogados nas ruas. Nos dias seguintes também se mobilizaram em Pato Branco e Santo Antonio do Sudoeste. Conforme indicou Lazier, “os posseiros venceram as companhias colonizadoras que atuavam como grileiras

e apoiadas pelo Governador do Paraná” (Lazier, 1997, p. 63).

Após a expulsão das companhias colonizadoras, os municípios foram sendo organizados e emancipados, e a região Sudoeste teve sua população ampliada consideravelmente, os agricultores puderam estabelecer-se e trabalhar com afinco para prover o sustento de suas famílias.

Padis (1981) traz alguns dados sobre a população dos municípios do Sudoeste nas décadas de 1940, 1950 e 1960 a partir de uma tabela intitulada “evolução da população no sudoeste paranaense”: apresenta dados de 63 municípios do Sudoeste e Oeste do Paraná e a existência ou não de habitantes. Conforme podemos observar no quadro:

Quadro 1: Evolução da População do Sudoeste Paranaense a partir dos municípios oriundos de Clevelândia.

MUNICÍPIOS	1940	1950	1960	1970
Clevelândia	17.240	53.977	23.634	13.911
Barracão	-	-	14.954	18.430
Santo Antônio do Sudoeste	-	-	26.263	28.789
Capanema	-	-	29.300	21.796
Pato Branco	-	-	51.581	34.280
Francisco Beltrão	-	-	55.498	37.280
Enéas Marques	-	-	-	12.719

Fonte: IBGE, 1970/Padis, 1981, p. 162.

Conforme dados apresentados pelo autor, na década de 1940 e 1950 havia no Sudoeste somente o município de Clevelândia. No ano de 1960, já havia outros municípios: Barracão, Santo

Antônio do Sudoeste, Capanema, Pato Branco e Francisco Beltrão, desmembrados de Clevelândia. O autor justifica que “... os municípios para os quais não há indicação de área e população não estavam ainda

criados” (Padis, 1981, p. 163), como é o caso de Enéas Marques (Jaracatiá). O distrito Jaracatiá já possuía alguns moradores, mas como estava vinculado ao território de Francisco Beltrão, possivelmente estão contabilizados neste índice de habitantes da população de Francisco Beltrão, visto que foi emancipado somente em 1964. A queda da população nos municípios de Capanema, Pato Branco e Francisco Beltrão, entre 1960 e 1970, se deu pela emancipação de novos municípios, que, a partir do censo de 1970 entraram nas estatísticas com população própria, como foi o caso de Enéas Marques.

### **Criação das Escolas Rurais no município de Enéas Marques**

Quando Enéas Marques foi emancipado de Francisco Beltrão em 1964, já havia escolas funcionando no município que iniciaram suas atividades na década de 1950. Segundo Damasceno e Beserra (2004), somente a partir da década de 1930 e, mais sistematicamente, das décadas de 1950 e 1960, o problema da educação rural foi encarado mais seriamente. Para as autoras “a educação rural no Brasil torna-se objeto do interesse do Estado justamente num momento em que todas as atenções e esperanças se voltam para o urbano e a ênfase recai sobre o desenvolvimento

industrial” (Damasceno & Beserra, 2004, p. 75).

Segundo Cattelan (2014), por volta de 1953 já havia escolas em funcionamento nas comunidades que atualmente pertencem a Enéas Marques, como foi o caso da Escola de Vista Alegre, que iniciou suas atividades em 04 de novembro de 1953, onde atuava a professora Plácida Adria. Segundo a mesma autora, em 1954, a prefeitura municipal de Francisco Beltrão criou 20 escolas e contratou os professores, sendo que alguns deles ministraram aulas em localidades pertencentes a Enéas Marques após a emancipação. Pelo depoimento de Baio (2016) podemos identificar outras duas escolas no antigo Jaracatiá, que não se encontrou documentos sobre sua existência no município de Enéas Marques:

Era uma casinha muito pequena, eu desconfio uma igreja e que depois se transformou em escola. Foi nessa casa que a minha irmã começou a dar aula e depois logo em seguida eles construíram uma escola na frente onde hoje é a Praça Jaracatiá. Quando a minha irmã deu aula nessa escolinha, era de 1ª a 4ª tudo junto numa sala só. Ensinava as quatro classes. Depois fizeram essa escolinha bem na frente da Igreja do outro lado da Avenida e tinha outra professora que eu não lembro o nome e foi distribuída algumas turmas 1ª e 2ª, 3ª e 4ª e depois logo em seguida foi construído o Educandário o Colégio das Irmãs<sup>v</sup> (Baio, 2016).



Nessa primeira escola, que fora utilizada como igreja e escola, conforme Baio (2016) uma das professoras era Mafalda Wessler, e quando esta casou e mudou-se foi substituída por outra irmã, Iva Wessler. Essas escolas tiveram um período curto de funcionamento, de 1954 até 1962, quando foi inaugurado o Educandário São José. Segundo Marques (2016):

Em 1952 começou a funcionar uma escolinha na sede do Jaracatiá. Construída de madeira de pinho lascada e coberta de taboinhas, assim como todas as casas da época. Era uma igrejinha que passou a ser também escola, com 2 filas de bancos longos onde se acomodavam 4 a 5 alunos em cada. Era multisseriada, da alfabetização ao 3º ano. A professora era a Sra Silvia Brusamarelo.

No depoimento de Wessling (2016) também há a referência a duas escolas: “em frente da igreja não sei se foi a prefeitura ou o estado que construiu uma escola e daí a CANGO construiu outra escola pra lá da Igreja, as direita, do lado de cima da rua onde é a praça hoje”. Segundo ele, algumas professoras dessas escolas foram Silvia Blusamarelo, Laura Rech e Maria Schmila.

Cattelan (2014) cita a Escola de Vista Alegre e também uma escola do Rio Gamela, onde tinha como professora Laura Rech. Desse período até 1980, muitas escolas foram criadas, mas sem nenhum

registro ou aprovação oficial. Os colonos conversavam com as autoridades municipais e solicitavam a criação de uma escola, se comprometiam a ceder o espaço e contribuir com as despesas da escola. O município contratava uma professora, muitas vezes indicada pelos pais, geralmente uma pessoa da comunidade. Estas escolas somente foram reconhecidas oficialmente a partir de 1980. Até 1964 eram geridas pelo município de Francisco Beltrão, depois por Enéas Marques, contando com a contribuição dos pais com doações de alimentos ou fazendo promoções para arrecadar fundos para a escola.

Cattelan (2014) apresentou um quadro sobre as escolas construídas pela CANGO até 1957. Dentre as escolas que pertenciam ao território de Francisco Beltrão, a autora cita: Escola número “13” – Divisor (Zona Jaracatiá); Escola número “26”-Km 38; Escola número “27”- Nova Esperança (Lontra), escolas que até o ano de 1992 pertenciam ao território de Enéas Marques. A autora destaca dois padrões de escolas construídas em 1954, A e B:

Conforme os Atos Oficiais nº 1, de 1954, o município edificou várias escolas, que estabeleceram padrões para a construção adotados desde a instalação da prefeitura: o padrão “A” era construído por uma sala de aula 8x12 metros com tábuas beneficiadas, paredes duplas pintadas

a óleo e cobertas de telhas francesas (Cattelan, 2014, p. 125).

Conforme a mesma autora, “as casas padrão A eram construídas nos centros residenciais nas Sedes Municipais, encontrando-se concluídas a de Água Branca e estando em construção as de Marmeleiro, Concórdia e Jaracatiá” (Cattelan, 2014, p. 125). Sobre o padrão B, a autora destacou: “as da classe “B” dispõem de residência para o professor, são

edificadas nos locais mais distantes, o que facilita a manutenção do mesmo” (Cattelan, 2014, p. 125). Pelos apontamentos de Cattelan podemos identificar uma escola sendo construída no distrito de Jaracatiá em 1954, provavelmente uma das primeiras escolas construídas no município de Enéas Marques.

Quanto ao início de funcionamento das escolas podemos visualizar de forma mais sintetizada no quadro abaixo.

Quadro 2: Início de funcionamento das escolas 1956-1975.

Anos	1956	1958	1959	1960	1961	1962	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1972	1974	1975
Escolas	4	3	3	7	3	5	3	3	4	1	9	1	1	1	1

Fonte: Documentos da Secretaria de Educação. Dados organizados pelos autores.

As 49 escolas identificadas estavam localizadas na zona rural, quase todas construídas em madeira, parecidas com uma casa dos colonos, contendo uma sala de aula, varanda e, em algumas delas havia cozinha. A área das escolas não era muito grande, a maioria possuía entre 50 e 80m<sup>2</sup>; poucas chegavam a 100m<sup>2</sup> ou mais. A maioria tinha apenas uma sala e algumas duas.

Os professores que atuavam nas escolas eram escolhidos ou indicados pela comunidade, pois poucos possuíam escolaridade superior à 4ª série. Estes, geralmente assumiam as escolas nas vilas

maiores. Os que haviam concluído o curso primário, até a 4ª série, eram considerados como os mais indicados para serem professores nas escolas rurais.

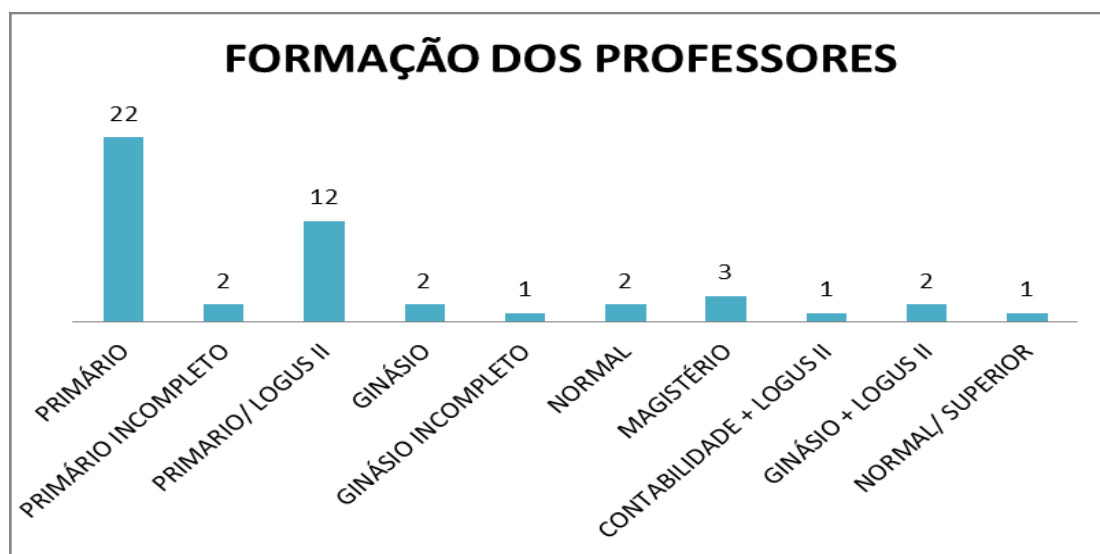
Segundo Fernandes (2016), “a pessoa que soubesse ler e escrever era professor, sabia as quatro operações era professor e tinha muito pouco, mas muito mesmo e eu cheguei aqui e me empurraram para essa função”. Também Silva (2015) relata como iniciou suas atividades como professora: “na época eu não tinha nem 15 anos ... As escolas eram longe, os vizinhos decidiram criar uma escolinha na

comunidade. Como eu já tinha na época a 5ª série me indicaram para ser professora”.

No município de Enéas Marques, encontramos nos documentos da Secretaria Municipal de Educação registro da existência de 53 escolas. Em cada uma delas havia um professor ou mais. No gráfico que segue detalhamos sobre a

formação de 48 professores, pois dos demais não encontramos registro de sua formação. No gráfico abaixo detalhamos sobre a formação dos professores do município de Enéas Marques até a década de 1980.

Gráfico 1: Formação de Professores – 1980.



Fonte: Documentos da Secretaria Municipal. Dados organizados pelos autores.

Não foi possível identificar o número exato de professores do município, mas considerando que havia aproximadamente 50 escolas, e que a maioria delas tinha apenas um professor, presumimos que o total de professores era em torno de 60. Dos 48 professores identificados nos documentos e representados no gráfico, 2 possuíam o curso primário incompleto e 22 o curso completo, 12 possuíam o primário e estavam cursando ou haviam cursado

Logus II, 5 estavam cursando o ginásio ou tinham o ginásio completo mais Logus II, 1 tinha contabilidade mais Logus II e apenas 6 tinha a formação mínima do curso normal/magistério e, destes, apenas um tinha o superior. Os números revelam a precariedade da formação docente no ano de 1980. Metade dos professores que atuavam no município possuía formação no mesmo nível do curso que ministravam, sendo escolhidos para tal função porque

não havia pessoas mais instruídas, ou seja, eram os que possuíam maior grau de escolaridade. É bom lembrar que na época poucos professores eram concursados.

A partir das normativas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1º e 2º Graus, Lei nº 5.692/1971, implantada gradualmente a partir de 1972, os professores precisaram buscar outros cursos de formação, a saída mais fácil foi a oferta do projeto Logus II no município, para habilitar minimamente os professores. O projeto Logus II era organizado por módulos, tantos módulos para cada disciplina. Os professores vinham para a cidade e levavam alguns módulos para casa para estudar. Um dia por mês havia a aplicação das provas presenciais e os professores poderiam fazer várias delas no mesmo dia. Assim, cada professor estabelecia seu tempo de formação. O Logus II foi uma espécie de formação à distância, sem o uso da tecnologia.

Lentamente, alguns professores começaram a se deslocarem para outras cidades, principalmente para Palmas, para fazer a graduação na licenciatura, curta ou plena, em diversas áreas do conhecimento. A partir de 1980 foi organizada no município de Enéas Marques uma equipe pedagógica, para acompanhar a educação, a qual passou a incentivar os professores a continuarem seus estudos, a cursar nível

superior, pós-graduação etc., mas até o início da década de 1990, os professores com curso superior ainda eram bem poucos.

### **Processo de Nuclearização no Município de Enéas Marques**

O processo de nuclearização das escolas está diretamente relacionado com o processo de industrialização, modernização da agricultura e êxodo rural no Brasil. Segundo Piori *et al.* “A modernização agrícola no Estado do Paraná foi acompanhada de mudanças que historicamente ocorrem na instalação da base técnica ao campo, como problemas sociais, dentre eles, o êxodo rural, a concentração fundiária ... e o desemprego no campo” (Piori *et al.* 2012, p. 115). Sobre o processo de modernização da agricultura, Emer afirmou:

Após a modernização da agricultura e expulsão do campo de uma considerável parcela da população, muitas escolas rurais foram desativadas em razão de critérios administrativos, isto é, o reduzido número de crianças em idade escolar não “justificava” a existência da escola. Em diversos municípios a escola rural foi substituída por transporte e constituída uma modalidade de escola denominada nuclearizada, isto é, uma escola centralizada, ampliada e com professores habilitados, para onde converge o transporte de alunos residentes nas linhas e travessões (Emer, 1991, p. 309).

A década de 1990 foi marcada por algumas mudanças a nível educacional: a principal delas que afetou duramente a educação rural foi o processo de municipalização do ensino. No Estado do Paraná, a responsabilidade pelas escolas até a 4ª série foi repassada para os municípios, o Estado ficou com a responsabilidade com a segunda fase do ensino fundamental de 5ª a 8ª série. A segunda mudança foi o início do processo de nuclearização das escolas rurais, várias escolas fechadas e os alunos transferidos para escolas núcleos ou para escolas urbanas. As escolas rurais já eram de responsabilidade dos municípios, mas, o processo de municipalização das escolas urbanas acabou estimulando e acelerando a nuclearização das escolas rurais.

A nuclearização ocorreu de forma gradativa, pois foi necessário conscientizar os professores e os pais sobre o fechamento das escolas, o que despertou resistência por parte dos pais, quanto a fechar as escolas e ter que enviar seus filhos para a cidade, ou outra comunidade mais distante precisando percorrer vários quilômetros de ônibus até chegar às escolas. Para concretizar a política de nuclearização, foi necessário investir em transporte escolar e adequar às escolas que receberiam estes alunos. Buscou-se

conscientizar os pais sobre a nova organização do ensino que seria por séries e um professor para cada turma.

No decorrer da pesquisa foram encontrados diversos documentos nos arquivos municipais, dentre eles atas de reunião com professores e atas de reuniões com pais de alunos. A partir de algumas atas encontradas nos arquivos da Prefeitura Municipal, podemos compreender como ocorreu o processo de nuclearização das escolas. Inicialmente foram conscientizados os professores sobre as mudanças, depois os pais, o que nem sempre foi tão simples, pois seus filhos eram os mais afetados pelas mudanças que a nuclearização demandava. No ano de 1990 já estavam sendo realizadas reuniões com os pais para falar sobre a nuclearização das escolas, como podemos atestar pela ata da escola XV de Novembro, da comunidade de Bela União: “aos quinze dias (15) do mês de agosto de um mil novecentos e noventa foi realizada na Escola XV de Novembro a reunião com todas as mães da comunidade, a fim dos seguintes assuntos: 1º conversar com as mães sobre a nuclearização das escolas no nosso município”.

Nas reuniões com os pais, nem sempre, o anúncio sobre a nuclearização ou fechamento das escolas era acolhido de forma tranquila, mas permeado de

insegurança, resistência, exigência de melhores esclarecimentos, bem como insistência para que a escola permanecesse em funcionamento. A ata que segue reflete um pouco essa realidade.

No dia doze de dezembro de um mil novecentos e noventa e dois as nove horas da manhã reuniram-se os pais dos alunos matriculados.... Nesta reunião os pais presentes falaram a respeito da nuclearização dos alunos onde os pais presentes discordaram com a opinião, os pais presentes querem uma reunião com a presença dos prefeitos dos 2 municípios para entrarem num acordo. A pretensão dos pais presentes é que a escola permaneça aqui, construindo o prédio que está em situação precária (E. M, Ata, 1992).

Na Escola São Pedro encontramos os pais protestando contra o fechamento da escola.

Aos 3 dias do mês de fevereiro de 1994 reuniu-se os pais dos alunos da escola São Pedro, da Linha Felipe, protestando contra o fechamento da mesma no dia 02 de fevereiro. Nem todos os pais participaram porque já estavam trabalhando, participando quase só as mães pegando-nos de surpresa para assinar um documento que nós não sabemos se foi endereçado pela vossa pessoa. Se for ordem do município, nós queremos veículo disponível para a locomoção das mesmas porque tem crianças pequenas que tem dificuldade em enfrentar escola distante ... Deixando os pais preocupados com a distância em as crianças participar em outra escola, que dá de 3 a 5 km a mais próxima, “nós pais pretendia que a escola ficasse funcionando no mesmo

local. Se assim não for nós estamos dispostos a deixar as crianças sem aula” (E. M, Ata, 1994).

Para os pais as mudanças propostas pela nuclearização geravam insegurança, pois, os filhos frequentavam a escola perto de casa e o professor era uma pessoa conhecida e de confiança. A partir do fechamento da escola na comunidade, os filhos teriam que frequentar outra escola, professores novos e teriam que se deslocar vários quilômetros, precisaria de transporte para levar os alunos.

A Senhora Madalena Nurmburg residente na comunidade de Rio Vitória, tinha uma das filhas estudando numa escola na comunidade e participou das reuniões e conscientização dos pais sobre o fechamento das escolas. Em depoimento oral ela relatou como vivenciaram este momento.

Foi bem difícil porque ali era pertinho para elas ir, o povo dos lugares era tudo conhecido e eles vieram com essa ideia de levar o povo todo para cidade, tinha que ir mais cedo, longe, ir de carro e com as crianças de tudo tipo, de tantos lugares que não era conhecido também. A gente achava quase impossível mais se a ordem era essa, no fim tivemos que concordar e mandar (Nurmburg, M, 2016).

Seu esposo, quando da realização de uma entrevista gravada em 2016,

descreveu sobre como foi esse período de conscientização dos pais. “Nós num primeiro momento não estávamos de acordo. Disseram que tinha que fazer, pois aqui tinha as salas tudo junto os 4 anos letivos e lá cada aluno teria um professor separado por série”. E ainda “devido a distância e locomoção para levar a piaçada a gente não estava muito de acordo para mandar os filhos muito longe. Teve um pequeno atrito, mas por fim eles fecharam tudo e nos obrigamos a mandar” (Nurmburg, I, 2016).

No momento de conversa com os pais eram apresentadas algumas justificativas sobre o porquê a nuclearização era importante, para assim ter maior aprovação dos mesmos. Na ata da Escola São Pedro foram apresentadas algumas prerrogativas sobre o porquê a escola seria fechada e os alunos transferidos para outra escola.

Aos dias 02 do mês de fevereiro reuniu-se os pais e professor da Escola Rural São Pedro para tratar dos seguintes assuntos: Nuclearização, com a transferência dos alunos para a Escola da comunidade do Alto Pinhal. A professora explicou da importância da nuclearização com o novo processo ou método Ciclo Básico que é praticamente impossível adotar o método em uma escola multisseriadas. A professora explicou que também é impossível cumprir o calendário escolar, devido ao trajeto que a professora tem a percorrer até

chegar a escola todos os dias, e com as faltas quem iria acabar sendo prejudicada seria as crianças. E explicou as vantagens de frequentar uma escola seriada, com o contrato para as crianças que não conseguem acompanhar os outros e que a atual escola São Pedro não pode acompanhar o método exigido, daí a necessidade de nuclearizar (E.M, Ata de Reunião, s/ano).

No decorrer da conscientização dos pais sobre as mudanças que viriam, realizavam-se reuniões com os pais, contando com a participação dos professores, Secretária de Educação, vereadores e Prefeito. Em algumas comunidades, além da reunião, eram realizadas visitas às famílias, para conversar e expor mais detalhadamente que mudanças ocorreriam.

Segundo Farias (2013, p. 50), “a Prefeitura define, o Núcleo Regional de Educação encaminha sem questionar, e a Secretaria Estadual de Educação se baseia nos documentos e acaba por sentenciar a cessação da escola”. Ou ainda “não havia questionamento sobre o pedido, a não ser onde raras vezes, a comunidade se articulava com forças políticas da região para tentar impedir que a escola tivesse um fim” (Farias, 2013, p. 50). Conforme a mesma autora,

Quando há a proposição de fechamento de uma escola seja por parte do poder público municipal ou

estadual, segue o protocolo de uma reunião com a comunidade, para explicar os motivos do fechamento da escola. Nos casos em que a comunidade não contesta, em seguida é encaminhado o pedido de cessação para a SEED. Mas, quando há resistência quanto ao fechamento, quando o convencimento não cumpre seu papel, trava-se um jogo de forças, por um lado o poder público querendo cessar, por vários motivos, entre eles justifica o alto custo para a prefeitura manter a escola no campo sendo este superior ao de colocar um ônibus para transportar os estudantes para uma escola, na área urbana. E, do outro lado, a comunidade se organizando para manter a escola no campo, a partir do enfrentamento e resistência. Somente nos casos em que a comunidade se organize e resiste quanto ao fechamento, é que há discussão sobre as particularidades apresentadas pelas famílias que precisam que a escola esteja na comunidade. Isso não acontece, sem embates, disputas e relações de poder (Farias, 2013, p. 50- 51).

A partir de Farias (2013) identificamos duas realidades relacionadas ao processo de fechamento das escolas: o primeiro foi/é o aviso de fechamento de uma escola que foi/é aceito pelos pais. O segundo foi/é o aviso de fechamento e a comunidade resistiu/resiste, discordou/discorda dessa medida e buscou/busca de várias formas para que a escola permanecesse/permaneça na comunidade. No segundo caso, obrigou/obriga o poder público apresentar os motivos para fechar, procurando

convencer a comunidade. Essa situação exigiu/exige maior discussão, reuniões para que o convencimento fosse/seja a última palavra.

Bonetti, ex-prefeito do município entre 1982-1988 e 1993-1996, entrevistado em 2016, detalhou como ele viu o processo de nuclearização:

Foi uma normativa, foi uma política nova ... A questão de otimizar recurso público foi também um argumento. Eu lembro que era uma política onde se pretendia dar ao aluno, professores e servidores uma melhor estrutura na escola. Uma escolinha pequena seria difícil fazer aquilo que foi possível fazer num núcleo. É claro que o deslocamento do aluno era uma preocupação, a questão de sair de casa mais cedo, a questão de segurança, as condições das estradas, a própria condução dos ônibus na época, mas se fazia com muita dedicação, se fazia com muita cautela, muito respeito, havia muito diálogo e o resultado na minha opinião foi positivo, mas eu diria que o principal fator, na época, não foi esta questão de otimizar recurso público, foi também, mas o principal foi dar uma melhor condição aos alunos, numa escola mais bem estruturada (Bonetti, 2016).

Bonetti foi prefeito no município de Enéas Marques por duas gestões, na primeira participou do processo de reforma das escolas e ampliação do espaço escolar. Na segunda, participou do movimento de reorganização das escolas que se tornaram escolas núcleos e, segundo ele acompanhou diretamente, somente o



fechamento da Escola de Bela União. Bonetti (2016) expressou como foi esse processo: “eu lembro que foi necessário muitos dias de conversa, diálogo com os pais”. Detalhou também como foi a organização do transporte escolar para que os alunos pudessem frequentar outras escolas.

Eu participei pessoalmente do processo de elaboração de editais e coordenar esse processo de licitação para escolher os transportadores através do que a lei determinava na época que era através da concorrência pública, a definição de linhas e inclusive do convencimento dos pais que alguns tinham resistência que o filho tinha que andar 500 metros. Algum sacrifício teria que ser feito, sair de casa um pouco mais cedo, o ônibus não pode entrar em todas as propriedades, vai ter uma linha principal e cabe aos pais então conduzir o seu filho na melhor segurança possível até o ponto de parada dos ônibus. Tudo era estudado para diminuir riscos e levar os alunos mais próximo da residência, desde que isso não implicasse no trajeto em relação ao horário de chegada da escola (Bonetti, 2016).

Nas escolas rurais, o professor realizava todas as atividades sozinho. Com a nuclearização e a concentração dos alunos nas escolas que foram escolhidas para serem núcleos, houve necessidade de nova organização, mais pessoas envolvidas, diversos professores, merendeira, zeladora, diretora, secretária,

pedagoga etc. Os professores que atuavam nas escolas onde as atividades cessaram foram remanejados para as outras escolas juntamente com os alunos e puderam continuar seu trabalho.

Hoffelder (2016) foi diretora na Escola Municipal Criança Feliz, localizada na zona urbana, a qual recebeu um número expressivo de alunos das escolas fechadas, justamente nesse período de transição que foi a nuclearização das escolas. Em depoimento oral gravado em 2016, ela afirmou: “Foi um momento muito difícil, complicado porque como a gente tem o filho da gente, no interior eles são acostumados com a família naquele ambiente e tirar eles foi a mesma coisa que tirar o filho do seio materno”. Segundo ela,

Eles vieram para um lugar que era totalmente diferente, depois eles foram gratificados porque aqui eles tiveram turmas por série não mais escolas multisseriada. Quando a gente começou o trabalho era multisseriado tinha de 1ª a 4ª série junto, então trabalhava com uma série, deixava essa trabalhava com a outra, as 4 séries junto e foi pensando nisso que houve a nuclearização para facilitar mais o trabalho e fazer com que os alunos também conseguissem um aprendizado melhor (Hoffelder, 2016).

Hoffelder (2016) destacou como os pais acataram a mudança de escola pelos filhos: “teve muita reserva dos pais, não queriam que fechasse as escolinhas do

interior, mas hoje eu acho que eles acabaram aceitando com o tempo e viram que você estava ali para ajudar, para contribuir com eles”. Marques (2016) foi professora nas escolas multisseriadas e atuou também nos diversos níveis de ensino. Também trabalhou como diretora de escolas e na Inspeção de Ensino. Segundo ela, a nuclearização favoreceu aos professores na busca por maior formação. “Eles tiveram uma chance de ter uma formação melhor e vieram todos aqui para cidade, trouxeram as escolas com professores e passou a ser seriadas”.

Abreu (2016) foi professor no município de Enéas Marques e atualmente (2017) trabalha como Secretário de Educação no município de Nova Esperança do Sudoeste. Ele delineou o que provavelmente motivou a nuclearização das escolas: “acredito que a intenção era fechar as escolas, reunir as escolas porque elas estavam ficando com poucos alunos exatamente para ser melhor administradas e geradas menos despesas”. Na sua compreensão, “a necessidade de nuclearizar não foi tanto por modernismo nem por ter uma melhor educação, um melhor trabalho, mas por exigência de controlar os gastos públicos”.

Campos (2015), professora da rede municipal, também atuou na Secretaria de Educação por mais de 20 anos,

coordenando a organização das escolas e sendo responsável pelo acompanhamento dos professores e alunos. Ela relatou como foi vivenciada a nuclearização das escolas.

Foi um processo bem complicado. Começou a nuclearização das escolas quando houve a municipalização do ensino, o estado repassou as escolas estaduais para o município que ficaria responsável pelas escolas de Pré, de educação infantil e o ensino fundamental de primeiros anos; o estado ficaria com a segunda fase do ensino fundamental que antes era de 5ª série até 8ª série e segundo grau e a União ficaria com o terceiro grau. Então houve uma sobrecarga para os municípios quando houve a municipalização da educação. Aqui nos tínhamos escolas que funcionava no mesmo prédio que depois foi separado, a Escola Arnaldo Busato atendia, de Pré até o segundo grau e foi separado (Campos, 2015).

Pelo depoimento de Campos percebemos que o município não estava preparado para esta mudança, mas a situação exigia nova organização e os encaminhamentos foram sendo realizados. A Escola Arnaldo Busato funcionava no mesmo prédio da Escola Municipal Criança Feliz e precisou ser separada, pois, a escola receberia uma demanda grande de alunos de 1ª a 4ª série.

Todos os municípios do Paraná começaram a nuclearização das escolas. Foi bem traumático no começo. Os pais eram muito resistentes de tirar a escola porque era um ambiente cultural deles.

Nessa época houve mais transporte escolar. As mães tinham muito medo que os alunos iam se perder e mesmo que a cidade era pequena, que eles estavam correndo riscos maior vindo para a cidade. A gente sempre tentou explicar para eles a diferença de uma escola aonde cada professor ia atender a uma série separada de que um professor com todas as séries ... De uns tempos pra cá a população só reduziu no município, por exemplo tem comunidades que a escola fechou com 8 alunos, outras com 10 com 4 série, enquanto outras escolas com 40 alunos e a escola também foi nuclearizada. Foi bem difícil para administração porque de repente tu se viu com uma proposta dessas e teve que organizar o seu sistema totalmente diferente. Na parte documental teve a cessação de funcionamento das escolas que é uma burocracia. A nuclearização foi gradativa (Campos, 2015).

administrativa e econômica teve ganhos, mas culturalmente eu me pergunto hoje se isso contribuiu ou não? Tem vários pensadores que dizem que não se deve fazer a nuclearização, mas como manter essas escolas com 10 ou 30 alunos? Tu imagina turmas de 10 ou menos onde hoje o recurso para a educação é tudo voltado para o número de alunos e número de professores. Para ter qualidade você tem que se sujeitar aos entraves de mandar o teu filho pequenininho de 6 anos fazer 20 km dentro de um ônibus enquanto ele podia com 10 minutos de caminhada chegar a escola. Mas eu como professora ainda acredito que foi melhor, do que você ficar batendo em cima de uma coisa que não tem concerto. As escolas muito pertinho uma tirava aluno da outra e para o município fazer vários núcleos num município pequeno como é o nosso não era viável (Campos, 2015).

Pelo depoimento de Campos (2015) identificamos alguns desafios que já foram citados anteriormente, como a resistência dos pais ao fechamento das escolas, insegurança pelos filhos frequentarem as escolas na cidade, realidade nova, professores novos e desconhecidos. Percebemos a mudança do ensino multisseriado para seriado, a disponibilização de transporte escolar para levar os alunos à nova escola e como o processo de nuclearização gerou uma grande papelada a ser preenchida pelos responsáveis pela educação.

Hoje me pergunto até que ponto isso é certo, é correto? Na parte funcional,

Na citação anterior observamos dois lados da nuclearização: o das mudanças ocorridas na parte funcional, administrativa e econômica; e o da retirada da escola da comunidade, que era considerada um espaço de construção de conhecimento e cultura. Ambiguidades que permanecem na história e que apresenta defensores para ambos os aspectos.

Segundo Bonetti (2016) “a diminuição de alunos por escola era uma realidade, havia na época uma saída um tanto expressiva de agricultores que estavam indo para centros urbanos para buscar renda como Joinville e outras cidades do Brasil”.

No ano de 1992 ocorreu a separação dos territórios de Enéas Marques e Nova Esperança do Sudoeste. As escolas que pertenciam ao território de Enéas Marques, mas que ficavam na região onde se estabeleceu o novo município, passaram a ser de responsabilidade de Nova Esperança, restando no território de Enéas Marques em torno de 30 escolas. A partir de 1991 as escolas rurais foram sendo fechadas e os alunos encaminhados para outras escolas, ou escolas-núcleo. Os alunos, inicialmente, foram transferidos para as escolas municipais de: Vista Alegre, Criança Feliz (urbana), Cristo Rei, Rio Bocó, Pinhalzinho, e Alto Pinhal, e posteriormente restaram duas escolas: Pinhalzinho e a urbana. Segundo Farias (2013, p. 56), nas décadas de 1980, 1990 e 2000 foram cessadas 31 escolas no município de Enéas Marques e 18 em Nova Esperança. Nossa pesquisa revelou que foram 36 as escolas fechadas entre 1987 e 2001. Em 1987 uma escola fechada, de 1991 a 1994 foram cessadas 19 escolas, de 1996 a 2001 mais 16 escolas, totalizando 36 cessações.

No município de Enéas Marques foram encontrados registros de 53 escolas que a partir da década de 1990 começaram a ser cessadas. Hoje, há em funcionamento na rede municipal de Ensino, situadas na Zona urbana: Centro Municipal de

Educação Infantil Anjo da Guarda e Escola Municipal Criança Feliz – Educação Infantil e Ensino Fundamental e uma na Zona Rural na comunidade de Pinhalzinho: Escola Municipal do Campo Treze de Maio - Educação Infantil e Ensino Fundamental. Na rede estadual permanecem duas situadas na zona rural: Escola Estadual do Campo Pinhalzinho – Ensino Fundamental e Escola Estadual do Campo Vista Alegre – Ensino Fundamental e uma na zona urbana: Colégio Estadual Castro Alves – Ensino Fundamental e Médio.

No município de Nova Esperança do Sudoeste estão em funcionamento na zona urbana uma Escola Municipal Visconde de Mauá – Educação Infantil e Ensino Fundamental e o Colégio Estadual Nova Esperança e na zona rural Escola Rural Municipal Angastão Cruz – Ensino Fundamental na comunidade do Rio Gavião e a Escola Rural Municipal Santo Antonio – Ensino Fundamental, localizada em Barra Bonita.

Aproximadamente 50 escolas foram fechadas entre a década de 1980, 1990, 2000 e 2010 do município de Enéas Marques e Nova Esperança do Sudoeste. Os alunos foram remanejados para as escolas que estão em funcionamento, mas, a maioria passou a frequentar as escolas

localizadas na zona urbana, necessitando do uso de transporte escolar.

### **Considerações Finais**

A partir das leituras sobre o processo de nuclearização e contato com a realidade de Enéas Marques foi possível perceber que essa mudança foi consequência de um período histórico, político e econômico, mas, principalmente de uma política governamental, visando reduzir os gastos com a educação. Uma medida imposta de cima para baixo. Os envolvidos nesse processo, os professores e alunos não foram consultados sobre isso, apenas sofreram as consequências dessa prerrogativa.

No município de Enéas Marques e Nova Esperança do Sudoeste (que até 1992 faziam parte do mesmo território), foram cessadas aproximadamente 50 escolas, e os alunos remanejados para outras escolas.

Embora o discurso utilizado no período de fechamento das escolas rurais foi a nuclearização, como garantia da melhoria da qualidade da educação e economia de gastos, o que ocorreu de fato foi a urbanização das escolas, mediante a oferta de transporte escolar. No município de Enéas Marques, atualmente existe apenas uma escola na zona rural, que atende as crianças até o 5º ano. Esse fato é

lamentável, pois, a população rural do município ainda é superior a 60%.

O município de Enéas Marques é essencialmente agrícola, a população permanece em sua maioria no campo e o fechamento de tantas escolas não pode passar despercebido, mas deve levar a reflexão e análise dos fatores e justificativas apresentadas para motivar tal procedimento. Por ser uma região, essencialmente agrícola, tal característica precisa ser valorizada. A política mais correta seria manter as escolas na zona rural, valorizando e incentivando os alunos a permanecerem no campo, com possibilidades de estudar, sem necessitarem se deslocar para a zona urbana.

O fechamento das escolas rurais/do campo via o processo de nuclearização ou urbanização foi justificado pela diminuição das pessoas no campo, isso é fato. Todavia, a política de nuclearização acabou estimulando as famílias a abandonarem o campo, pois, muitos pais não aguentaram ver seus filhos submetidos, diariamente, às condições degradantes do transporte escolar. A nuclearização foi um modismo que acabou convencendo vários prefeitos a fechar escolas, mesmo em município que tinham dois terços da população na zona rural. A nuclearização produziu impactos diretamente na vida dos agricultores, que,

rapidamente perderam a identidade de comunidade, acarretando no abandono acelerado da vida no campo.

## Referências

Brasil. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. *Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.* Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm).

Cattelan, C. (2014). *Educação Rural no município de Francisco Beltrão entre 1948 a 1981: A Escola Multisseriada.* Francisco Beltrão. (Dissertação de Mestrado) Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Paraná.

Damasceno, M. N, & Beserra B. (2004). Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. *Educação e Pesquisa*, 30(1), 73-89. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022004000100005>

Emer, I. O. (1991). *Desenvolvimento Histórico do Oeste do Paraná e a Construção da Escola.* (Dissertação de Mestrado) Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.

Farias, M. I. (2013). *Os processos de Territorialização e Desterritorialização da Educação do campo no Sudoeste do Paraná.* (Dissertação de Mestrado) Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

Laste, D. D. (2000). *Histórico da Emancipação Política de Enéas Marques – PR.* (Trabalho de Conclusão de Curso). Faculdades de Palmas, Palmas.

Lazier, H. (1997). *Análise Histórica da Posse de Terra no Sudoeste Paranaense.* Francisco Beltrão, PR: Grafite.

Le Goff, J. (1994). *História e Memória.* Campinas, SP: Editora da UNICAMP.

Martins, R. S. (1986). *Entre Jagunços e Posseiros.* Curitiba, PR: S/I

Netto, J. P. (2011). *Introdução ao Estudo do Método de Marx.* São Paulo, SP: Expressão Popular.

Niederheitmann, L. C. (1986). *Das matas primitivas a Polo de uma Região-Abordagem Histórica de Francisco Beltrão.* (Trabalho de Curso de Especialização). Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava, Guarapuava.

Nosella, P., & Buffa, E. (2006). As pesquisas sobre instituições escolares: balanço crítico. In *Anais Colóquio sobre Pesquisa de Instituições Escolares.* Campinas, SP: UNICAMP/São Paulo, SP: UNINOVE.

Padis, P. C. (1981). A Região Sudoeste: o que é e como foi ocupada. In \_\_\_\_\_. *Formação de uma economia Periférica: o caso do Paraná.* São Paulo, SP: HUCITEC/Curitiba, PR: Secretaria da Cultura e do Esporte do Governo do Estado do Paraná.

Priori A. Possamai. L. R. ... et al... (2012). A modernização do campo e o êxodo rural. In Priori A., Possamai. L. R. ... et.al... *História do Paraná: séculos XIX e XX* (pp. 115-127). Maringá, PR: Eduem. DOI: <http://dx.doi.org/10.7476/9788576285878>

## Revistas ou Documentos

Enéas Marques. (1988). Enéas Marques em Revista. Enéas Marques: nossa História,

nossa Gente. Departamento de Educação e Cultural de Enéas Marques. Pato Branco-PR: Gráfica KAMARO.

Enéas Marques. Ata de 15 de agosto de 1990. Escola XV de Novembro. Arquivo da Secretaria Municipal de Educação.

Enéas Marques. Ata de 12 de novembro de 1992. Ata de reunião com pais. Arquivo da Secretaria Municipal de Educação.

Enéas Marques. Ata de 3 de fevereiro de 1994. Escola São Pedro. Arquivo da Secretaria Municipal de Educação.

Enéas Marques. Ata de 2 de fevereiro s/ano. Escola São Pedro. Arquivo da Secretaria Municipal de Educação, s/ano.

Paraná. Lei nº 92 de 25 de agosto de 1961: A Vila Jaracatiá foi elevada à categoria de Distrito administrativo. Recuperado de: <http://www.legislacao.pr.gov.br>.

Paraná. Lei nº 4.823 de 18 de fevereiro de 1964: criado o município de Enéas Marques, Pinhão e Salto do Lontra. Recuperado de: <http://www.legislacao.pr.gov.br>.

## Relatos Oraís

Abreu, A. I. N. (2016). Depoimento oral em 06 de junho de 2016. Informações complementares: casado, instrução: ensino superior: Gestão de Empresa e Gestão Pública Profissão: Servidor Público, professor, Secretário de Educação no município de Nova Esperança do Sudoeste.

Baio, B. W. (2016). Depoimento oral em 26 de novembro de 2016. Informações complementares: viúva, instrução: de 1ª a 4ª série. Profissão: costureira.

Bonetti, A. C. (2016) Depoimento oral em 26 de novembro de 2015. Informações

complementares: casado, Instrução: Profissão: técnico em Agropecuária, prefeito no município de Enéas Marques 1983-1988 e 1993-1996.

Campos, C. M. D. (2015). Depoimento oral em 07 de julho de 2015. Informações complementares: casada, instrução: nível superior, profissão: professora, católica.

Fernandes, J. A. (2016). Depoimento oral em 02 de fevereiro de 2016. Informações Complementares: viúva, instrução: 2º grau, profissão: professora, católica.

Hoffelder, M. do C. V. (2016). Depoimento oral em 21 de janeiro de 2016. Informações complementares: casada, Instrução: nível superior. Profissão: professora e diretora. Atualmente está aposentada.

Marques, R. P. (2016). Depoimento oral em 21 de janeiro de 2016. Informações complementares: viúva, Instrução: Pedagogia e Especialização em Administração Escolar. Profissão: professora: 32 anos, diretora 9 anos e 3 anos como Inspetora Escolar. Aposentada a 20 anos.

Mendes, J. D. (2016). Depoimento oral em 12 de fevereiro de 2016. Informações complementares: Casado. Instrução: 2º grau. Profissão: agricultor, pedreiro, gerente de produção.

Nurmburg, I. (2016). Depoimento oral em 2 de fevereiro de 2016. Informações complementares: casado, instrução: 1ª série do 2º grau. Profissão: agricultor.

Nurmburg, M. (2016). Depoimento oral em 2 de fevereiro de 2016. Informações complementares: casada, instrução: primário. Profissão: agricultora.

Silva, A. M. B. (2015). Depoimento oral em 27 de junho de 2015. Informações

complementares: casada, instrução: magistério, profissão: professora, católica. Casada com o cartorário João Ramílio da Silva.

Wessling, J. (2016). Depoimento oral em 26 de novembro de 2016. Informações complementares: solteiro, instrução: 2º ano primário. Profissão: agricultor.

<sup>i</sup> A pesquisa intitulou-se: História da Educação do Município de Enéas Marques – 1960 a 1992 e foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – campus de Francisco Beltrão, entre 2015 e 2017, sob a orientação do professor André Paulo Castanha.

<sup>ii</sup> Jaracatiá: nome dado ao distrito devido a grande quantidade desta árvore nativa da região. O Jaracatiazeiro produz uma fruta semelhante ao mamão, é uma espécie de mamoeiro do mato, embora menor. Era muito utilizado na fabricação de doces caseiros.

<sup>iii</sup> O nome foi sugerido pelo Deputado Arnaldo Busato, em homenagem a Enéas Marques dos Santos, cidadão curitibano, professor na Universidade do Paraná, Escritor, Promotor Público e um dos fundadores da Academia Paranaense de Letras.

<sup>iv</sup> O depoimento de Wessling foi mantido a grafia utilizada por Laste (2000, p. 102-103).

<sup>v</sup> Educandário São José foi um colégio coordenado pelas Irmãs Escolares de Nossa Senhora e atendia a alunos de 1ª a 4ª série. Iniciou suas atividades em 1962 e permaneceu até 1968/1969.

Recebido em: 23/08/2017

Aprovado em: 12/09/2017

Publicado em: 15/12/2017

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

APA:

Nurmburg, M. A., & Castanha, A. P. (2018). Memória educacional no município de Enéas Marques-PR: décadas de (1960-1990) – Das escolas rurais à nuclearização. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(1), 30-56.

ABNT:

NURMBERG, M. A.; CASTANHA, A. P. Memória educacional no município de Enéas Marques-PR: décadas de (1960-1990) – Das escolas rurais à nuclearização. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 3, n. 1, p. 30-56, 2018.

**ORCID**

Maricélia Aparecida Nurmburg

 <http://orcid.org/0000-0003-2549-6869>

André Paulo Castanha

 <http://orcid.org/0000-0003-0571-0960>



## **O tempo aldeia: construindo uma nova prática pedagógica**

Ribamar Ribeiro Júnior<sup>1</sup>, Laécio Rocha de Sena<sup>2</sup>, William Bruno Silva Araújo<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Avenida Antônio Carlos, 6627. Belo Horizonte - MG. Brasil. [ribaamr.sociologo@gmail.com](mailto:ribaamr.sociologo@gmail.com). <sup>2</sup>Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA. <sup>3</sup>Instituto Federal do Pará - IFPA.

**RESUMO:** Este trabalho busca dialogar com o pensamento descolonial na educação a partir da experiência do Curso Técnico em Agroecologia do Campus Rural de Marabá, do Instituto Federal do Pará. Neste curso o itinerário formativo é constituído por dois tempos de estudo: o Tempo Escola e o *Tempo Aldeia*, caracterizado como “alternância pedagógica”. Tal lógica parte do estudo da realidade “concreta”, possibilitando aos educandos articulação dos conhecimentos tradicionais e os técnico-científicos relacionados às dimensões políticas, históricas, naturais. Nossa estratégia pedagógica adotada no CTAI se aproxima em parte da proposta de educação descolonial e o tempo aldeia se mostrou central na estratégia de se pensar e repensar formas de educação “outras” aquelas da modernidade.

**Palavras-chave:** Agroecologia, Alternância, Interculturalidade, Currículo.

## The time village: building a new pedagogical practice

**ABSTRACT:** This work seeks to dialogue with the decolonial thinking in education from the experience of the Technical Course in Agroecology of the Rural Campus of Marabá, Federal Institute of Pará. In this course the formative itinerary is constituted by two study times: Time School and Time Village, characterized as "pedagogic alternation". This logic is part of the study of "concrete" reality, enabling students to articulate traditional and technical-scientific knowledge related to political, historical, and natural dimensions. Our pedagogical strategy adopted in the CTAI approximates in part the proposal of decolonial education and the village time was central in the strategy of thinking and rethinking forms of education "other" those of modernity.

**Keywords:** Agroecology, Alternation, Interculturality, Curriculum.

## **El tiempo aldea: construyendo una nueva práctica pedagógica**

**RESUMEN:** Este trabajo busca dialogar con el pensamiento descolonial en la educación a partir de la experiencia del Curso Técnico en Agroecología del Campus Rural de Marabá, del Instituto Federal de Pará. En este curso el itinerario formativo está constituido por dos tiempos de estudio: el Tiempo Escuela y el Tiempo Pueblo, caracterizado como "alternancia pedagógica". Tal lógica parte del estudio de la realidad "concreta", posibilitando a los educandos articulación de los conocimientos tradicionales y los técnico-científicos relacionados a las dimensiones políticas, históricas, naturales. Nuestra estrategia pedagógica adoptada en el CTAI se aproxima en parte de la propuesta de educación descolonial y el tiempo poblacional se mostró central en la estrategia de pensar y repensar formas de educación "otras" aquellas de la modernidad.

**Palabras clave:** Agroecología, Alternancia, La Interculturalidad, Currículo.

## Introdução

Este trabalho resulta da vivência e pesquisa dos autores sobre as práticas de ensino no Curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio dos Povos Indígenas do Sudeste Paraense – CTAI, do Instituto Federal do Pará – IFPA, *Campus Rural de Marabá – CRMB*. O CTAI pode ser considerado desdobramento da iniciativa e disposição do CRMB em dialogar com a diversidade sociocultural da

região de sua abrangência, o Sudeste Paraense. Neste cenário, o CRMB iniciou, a partir de 2009, um diálogo constante com os povos *Assuriní, Atikum, Parkatêjê, Akrãtikatêjê, Aikewara-Suruí, Amanayé, Guarani e Guajajara*, bem como com as instituições que já atuavam junto a estes povos, como CIMI e UFPA em vista a conhecer e acolher as suas demandas educacionais. No quadro abaixo apresentamos a composição dos integrantes do curso por aldeia e povos.

Quadro I: Composição do número de alunos por aldeia/povo.

POVOS INDÍGENAS	ALDEIAS	MUNICÍPIOS	Nº DE ALUNOS
Assuriní	Trocará	Tucuruí	02
Amanayé	Barreirinha	Paragominas	05
	Araradewa	Goianésia	01
Atikum	Ororobá	Itupiranga	04
Guarani	Nova Jacundá	Jacundá	02
Guajajara	Guajanaíra	Itupiranga	09
Parkatêjê	Kupejipôkti	Bom Jesus do Tocantins	05
Akrãtikatêjê	Akrãti		05
Suruí	Itahí	São Geraldo do Araguaia	03
	Sororó		03
Total			37

Fonte: Arquivos da coordenação do CTAI (2012).

Desse diálogo de mais de dois anos de construção coletiva foi concebido o CTAI, como uma experiência pioneira no âmbito dos Institutos Federais – Ifs do

Brasil. O curso está inserido no Eixo Tecnológico Recursos Naturais do catálogo de Cursos Técnicos do Ministério da Educação – MEC e desde sua

concepção expressou como uma experiência desafiadora assumida.

A concepção do curso tomou como base os princípios da participação efetiva e diálogo verdadeiro preconizados pelo CRMB (PPP, 2010). Por turno, herdou o anseio do CRMB em ofertar uma educação comprometida com a sustentabilidade dos povos do campo de sua área de abrangência. Também considerou a “crítica ao “processo colonial” na educação da modernidade, cujos principais desdobramentos se expressam na negação da diversidade, na folclorização das sabedorias e epistemologias ‘outras’ aquelas ocidentais modernas” (Santos, 2005, p. 26-27).

Neste cenário, buscou-se com esta pesquisa analisar a experiência do CTAI à luz das teorias descoloniais, desde o processo de concepção e efetivação e desenvolvimento do curso, as interfaces entre avanços e limites da experiência e suas contribuições para se pensar e repensar novas propostas de se construir processos educativos formais “outros” aqueles hegemônicos na modernidade.

Esta pesquisa contou com a leitura dos relatórios produzidos pelos educandos a partir do Tempo Aldeia, com base no Plano de Estudo, Pesquisa e Trabalho – PEPT. O PEPT é uma ferramenta metodológica utilizada para orientar a

pesquisa durante o Tempo Aldeia, normalmente organizado na forma de um roteiro, com as questões previamente discutidas e encaminhadas aos educandos no último dia de aula de cada *Tempo Escola*. Essas orientações dirigidas tinham como objetivo assegurar o momento de vivência da pesquisa nas aldeias, onde os educandos no primeiro momento reuniam a comunidade para socializar as atividades escolares e apresentar o PEPT, garantindo assim, a participação da comunidade no processo formativo.

Nossa intenção é argumentar com os autores *descoloniais*, (Mignolo, 2008 & Quijano, 1997); as possibilidades de rompimentos de paradigmas pedagógicos disciplinares no processo de produção de conhecimento, para tanto Mignolo (2008, p. 04) afirma que “a opção descolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender”. Desta forma, a experiência vivenciada no *curso* em análise nos permite construir conexões de uma prática pedagógica que associa um processo de aprendizagem de forma relacional com os processos cotidiano dos educandos, pautado nas suas experiências desenvolvidas nas aldeias.

O percurso formativo em análise faz parte de um processo que chamamos no curso de *alternância pedagógica*, dispondo de instrumentos metodológicos, como o

plano de estudo; Diagnóstico Sociocultural e Ambiental das Aldeias e uma organização didática constituída em dois momentos: o período das atividades escolares e o da pesquisa na aldeia. Todavia, o funcionamento do curso se deu efetivamente pelo envolvimento dos alunos em atividades de pesquisa, que relacione no fazer de suas ações na aldeia e problematize questões relacionadas a ela, é neste contexto que há uma formação teórica e prática dos educandos.

Neste sentido, o I Ciclo pedagógico do curso teve como foco a realização do diagnóstico sociocultural das aldeias, os primeiros PEPTs orientavam os educandos a trazer informações sobre a história da comunidade, da cultura, dos saberes e práticas dos indígenas. No retorno á escola, a primeira atividade do *Tempo Escola* era articulada pela disciplina de “Metodologia da Pesquisa”, cujas atividades se davam com a socialização dos dados pelos educandos por aldeia e no momento posterior a sistematização em forma de relatório. Com base nestas informações, os professores de outras áreas de conhecimento tinham acesso para elaboração de seus planos de aula, baseado na realidade dessas comunidades.

Vale ressaltar que o *Tempo Aldeia* é contabilizado na carga horária, onde as disciplinas envolvidas destinavam cerca de

30% de carga horária já prevista na matriz curricular do curso, e com acompanhamento de educadores nas aldeias em alguns momentos, pois estes contribuía com os educandos no processo de socialização das atividades realizadas no *Tempo Escola*, tendo reuniões com as lideranças indígenas para ouvir as demandas e tratar de assuntos relacionados ao curso. Portanto, é nesta vivência que os diferentes conteúdos vão sendo colocados em prática.

Quando se observa, por exemplo, que no II Ciclo do curso tem como objetivo a caracterização dos agroecossistemas das aldeias e proposições para o manejo e gestão dos recursos naturais, o principal elemento articulador foi o desenvolvimento das ações para implantação dos experimentos socioprodutivos, que foi gerando as discussões e dados para o percurso formativo, conjugando assim, em diferentes experiências para prática de ensino dos educadores e com princípios pedagógicos para formação dos técnicos que terão condições de assumir em suas aldeias o protagonismo dos projetos.

A pesquisa bibliográfica e documental propiciou o desenvolvimento da investigação e favoreceu a análise das informações coletadas. Os produtos das pesquisas como *Mapas das Aldeias*,

*Calendário Agroultural, Livro de História de Vida* e o processo de implantação dos projetos socioprodutivos, demonstraram que foi superado com o acúmulo obtido tanto pelos professores como pelos estudantes ao longo do curso.

### **Conhecimento científico e colonização do saber: regulação versus emancipação**

Na perspectiva da colonialidade do poder, reconhecendo a separação epistemologicamente operada entre o sujeito e objeto, Mignolo (2003) demonstra como a ciência moderna esteve atrelada ao projeto de colonialidade instaurado na modernidade, demarcando aquele polo a ser conhecido (os povos “sem” história e cultura, como por exemplo, os indo-americanos) e o sujeito cognoscente, sujeito do conhecimento. Nessa imbricada rede de consolidação do projeto moderno-colonial há uma relação muito intrínseca entre saber e poder.

Na esteira dessa discussão, afirma ser indispensável firmar a necessidade de não só reconhecer uma fronteira entre esses dois polos em questão, mas também a necessidade de construção de um novo conhecimento, uma nova ciência, construída, por sua vez, a partir da exterioridade.

Falar em colonialidade do poder significa reconhecer que a consolidação do conhecimento científico como o conhecimento verdadeiro se dá dentro de um processo marcado por uma diferença colonial, onde não só uma perspectiva predomina como também outros saberes são subalternizados.

O pensamento limitar epistemologicamente propõe um novo lócus de enunciação, às margens. Mais que isso, pressupõe uma nova linguagem. Leva-os a entender que é preciso colocar em questão as relações de força que subalternizaram outros saberes, em detrimento de um só conhecimento.

Dessa forma, a colonialidade do poder, como nos mostra Quijano (1997), pressupõe e se dá a partir de pelo menos quatro aspectos: i) a classificação e reclassificação da população do planeta, tendo a noção de cultural como algo estruturante; ii) a articulação e administração dessa classificação através de instituições (tais como, o Estado, universidades, igrejas, etc.); iii) a definição de espaços adequados para esses objetivos e iv) “uma perspectiva epistemológica para articular o sentido e o perfil da nova matriz de poder e a partir da qual canalizar a nova produção do conhecimento” (p. 41)

A expansão ocidental que se deu a partir do século XVI, como nos mostra

Mignolo (2003), foi também a “expansão de formas hegemônicas de conhecimento”, contribuindo assim para a subalternização de outras formas de conhecimento existentes nas terras a serem “conquistadas”.

A colonialidade é a modernidade vista por sua margem, pelo outro lado da fronteira. Segundo Mignolo:

a colonialidade traz para o primeiro plano a coexistência e interseção tanto dos colonialismos modernos quanto das modernidades coloniais (e, obviamente, a multiplicação das histórias locais que substituem a história mundial ou universal), na perspectiva dos povos e história locais quem têm de confrontar o colonialismo moderno (Mignolo, 2003, p. 47).

Para Lander (2005) o pensamento científico moderno opera de forma hábil no sentido de produzir uma “naturalização das relações sociais”. Nessa perspectiva, os sujeitos são compelidos a acreditarem que “a sociedade liberal constitui ... não apenas a ordem social desejável, mas também a única possível” (Lander, 2005, p. 08). Para o autor, as ciências sociais contribuíram sobremaneira nesse processo, levando à hegemonização da narrativa neoliberal, interditando outros discursos, outros conhecimentos. Assim, segundo Lander:

O processo que culminou com a consolidação das relações de

produção capitalistas e do modo de vida liberal, até que estas adquirissem o caráter de formas *naturais* de vida social, teve simultaneamente uma dimensão colonial/imperial de conquista e/ou submissão de outros continentes e territórios por parte das potências européias, e uma encarnizada luta civilizatória no interior do território europeu na qual finalmente acabou-se impondo a hegemonia do projeto liberal. (Lander, 2005, p. 12).

São nesse cenário que se constituem as ciências sociais, estando, portanto atrelada o seu desenvolvimento ao advento da modernidade e a sua face colonial. Nesse sentido, como bem nos afirma Mignolo (2003) não se pode falar de modernidade sem considerar a colonialidade como algo que lhe é constitutivo, isto é, modernidade e colonialidade são partes do mesmo processo.

Ainda acerca da relação entre as ciências sociais e sua importância na consolidação e naturalização da sociedade neoliberal vale destacar que, segundo Lander (2005, p. 13), dois aspectos fundamentais: primeiramente, “a suposição da existência de um metarrelato universal que leva a todas as culturas e a todos os povos do primitivo e tradicional até o moderno”. Dessa forma, institui-se a sociedade liberal europeia como norma, padrão, devendo as demais sociedades ser niveladas/classificadas tomando-a como



referência. O segundo aspecto é que, “as formas do conhecimento desenvolvidas para a compreensão dessa sociedade [a europeia] se converteram nas únicas formas válidas, objetivas e universais de conhecimento”.

O pensamento ocidental moderno é um pensamento abissal. Ele consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis. As invisíveis constituem o fundamento das visíveis e são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos, o universo “deste lado da linha” e o universo do “outro lado da linha”. A divisão é tal que o outro lado da linha desaparece como realidade, se converte em inexistente (Santos, 2010, p. 29).

Segundo Santos (2010) o que mais caracteriza o pensamento abissal é justamente a impossibilidade de coexistência entre esses dois lados da linha, sendo que o lado de lá é invisibilizado, tornado o outro do conhecimento ocidental e, portanto, tendo os seus sujeito e saberes estigmatizados, menosprezados e desta forma, justificando a ação colonizadora e reguladora do Estado moderno. Essa colonização se dá também na perspectiva epistemológica, uma vez que os saberes e práticas do sujeito *do lado de lá* da linha são negados, eclipsados, em nome de uma única forma de

conhecimento: a ciência. Esta, por sua vez, se mostrou ao longo da história como um conhecimento cada vez mais regulador.

É mister ressaltar, conforme Santos (2010), que cada vez mais essa linha abissal tem sido colocada em xeque por esses sujeitos subalternizados. Segundo o autor, “o outro lado da linha se ergueu contra a exclusão social, as populações que haviam sido submetidas ao paradigma da apropriação/violência se organizam e clamam pelo direito de serem incluídas no paradigma” (Santos, 2010, p. 37-38).

A ação política desses sujeitos subalternizados tem forçado a academia e o próprio Estado a se repensar e reestruturar as suas políticas públicas educacionais. Outros sujeitos, outras pedagogias. De acordo com Arroyo (2014), os coletivos populares trazem para as teorias e práticas educativas que osensem produzidos dentro de uma relação marcada por dominação/subalternização/opressão. São várias experiências dessas que tem acontecido no Brasil nos últimos anos, com avanço de discussões que estão em torno de uma maior participação destes “sujeitos”.

A resistência política desses “sujeitos” subalternizados, invisibilizados, representa também uma resistência epistemológica e, com isso, uma pressão a fim de por fim às linhas abissais (Arroyo,

2010; Santos, 2010). Em suma, é no bojo dessa compreensão acerca da relação tensa entre uma racionalidade reguladora – que marca a ciência moderna – e a racionalidade emancipadora, com vistas à promoção da igualdade social, que a acadêmica é hoje um campo de disputa – na perspectiva de Bourdieu (2005) – entre diferentes saberes. O diálogo entre diferentes saberes é fundamental na construção de uma proposta educacional com objetivo de promover a igualdade social e emancipação desses sujeitos historicamente subalternizados.

### **Construção participativa e o diálogo entre diferentes saberes**

A construção da proposta do CTAI teve início 2009 pelo Campus Rural de Marabá, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, pautando-se, sobretudo, pelo diálogo com as lideranças e sábios de cada aldeia, em vista de conhecimento de sua história, projetos societários e desafios dos mais diversos, tais como aqueles voltados para as atividades produtivas, gestão do território e fortalecimento da cultura e identidades de cada povo.

Dessa forma, o processo de construção seguiu os seguintes passos: o primeiro a realização de visitas às aldeias, com vistas à construção de um breve

diagnóstico sócio cultural e agroambiental das comunidades indígenas nas diversas áreas onde havia demanda. Foram visitados os povos: *Aikewara*, *Atikum*, *Guajajara*, *Guarani*, *Amanayé*, *Akrãtikatêjê*, *Parkatêjê* e *Assurini do Trocará*, totalizando 9 povos e 12 aldeias.

Após as visitas foi realizado um seminário com o objetivo de apresentar e discutir o diagnóstico preliminar com vistas ao processo de implantação do curso. Esse seminário contou com a presença de instituições governamentais, não governamentais, representantes e lideranças de vários povos indígenas. Foi um momento decisivo para se ter a clareza de optar por um curso técnico em agroecologia, pautando-se pelo diálogo e respeito aos modos de vida de cada povo.

Esse diálogo constante com as lideranças indígenas e os sábios de cada povo foram fundamentais, uma vez que proporcionou novos momentos que ajudaram a aprofundar essa etapa de construção, garantindo uma proposta de curso que dialogasse com os anseios e desafios de cada povo. Em 2010, ocorreu a restituição do diagnóstico nas aldeias, com detalhamento de demandas apresentadas pelos indígenas, e a construção do Projeto Político Pedagógico do curso Técnico em Agroecologia integrado ao Ensino Médio.

O curso tem como objetivo a formação de jovens indígenas do sudeste paraense, na perspectiva intercultural do diálogo de saberes/práticas tradicionais e conhecimentos técnico-científicos e da articulação de formação humanista e profissional, através de diferentes práticas, tempos e espaços pedagógicos, visando contribuir para a segurança alimentar, a gestão territorial e ambiental e com os projetos societários de cada povo.

Ainda em 2010, foi realizada uma formação dos Educadores do Campus Rural de Marabá do Instituto Federal de Educação do Pará CRMB/IFPA sobre Educação Escolar Indígena. Essa formação permitiu que o quadro de professores tivesse acesso aos processos educativos dos indígenas, tendo em vista que houve uma participação dos professores das aldeias e lideranças indígenas.

Somente no ano de 2011, com a realização do II Seminário dos Povos Indígenas do Sudeste Paraense, cujo objetivo foi concluir o ementário das disciplinas, elaborar as diretrizes de funcionamento do curso, e discutir a metodologia do processo de seleção dos candidatos ao curso, que ocorreu os encaminhamentos finais para o início do curso. É importante ressaltar, que o ponto chave do segundo seminário foi aprovar o documento oficial redigido e assinado

pelos presentes que desencadeou no processo seletivo, estabelecendo duas etapas, sendo que todas seriam realizadas nas aldeias dos povos presentes no seminário. Uma etapa constituía-se de uma roda de conversa, onde tinha uma banca composta por membros do IFPA e instituições parceiras junto com os candidatos ao curso, à comunidade e as lideranças indígenas. A outra, os candidatos realizaram uma produção de texto, trazendo vários elementos, como a história, cultura e tradições do seu povo, como também alguns problemas e desafios da aldeia. Nesse caso, ressaltam-se os desafios de ordem técnico-produtiva, como também de políticas públicas.

Esses elementos levantados nas aldeias, durante o processo seletivo, foram importantes para o planejamento das atividades ao longo do percurso formativo do curso, numa perspectiva de uma educação escolar indígena que dialogue com a realidade do educando. Neste sentido, foram elencados os desafios da construção da proposta de integração curricular, com um currículo pautado não somente em elementos teóricos, mas concretos, partindo da realidade e necessidade dos sujeitos demandantes, integrando não somente partes, conforme Araújo e Ribeiro Junior (2016).

Ressaltamos o grande desafio de refletir a região sudeste do Pará, como um importante território na Amazônia Oriental, cuja população indígena está distribuída em várias áreas. Elas compõem uma multiplicidade de situações, que se refere à extensão de suas terras, gestão dos territórios e a socioeconomia, e às questões de sua organização social. Na questão do território, existem povos que estão em Terras Indígenas já homologadas com seus territórios reconhecidos e outros que se encontram como assentados da reforma agrária são grupos que migraram para região sudeste do Pará, vindos de outras regiões do Brasil. Estes últimos, sobretudo na década de noventa, porém todos sob impactos de grandes projetos que atingiram, diretamente, seus territórios, suas condições de vida, levando a constituir estratégias como opção de reproduzir sua existência. Neste contexto, estão os “Gavião” da Terra Indígena Mãe Maria localizados no município de Bom Jesus do Tocantins no sudeste paraense, divididos em três grupos locais: os *Parkatêjê*, *Kyikatêjê* e os *Akrãtikatêjê*, e também os *Aikewara*, *Guajajara*, *Atikum*, *Amanayé*, *Guarani*, *Assurini*, todos na região sudeste do Pará, onde tiveram seus territórios impactados por grandes empreendimentos.

Os *Aikewara* tiveram o contato com a sociedade nacional, como nos mostra Laraia e Da Matta (1967) durante o período de exploração extrativa da castanha, ainda na década de 1950, e na década de 1970, com a Guerrilha do Araguaia, tiveram seu território e sua aldeia invadida pelo exército brasileiro, a sua terra sendo cortada por estradas abertas pelos militares, entre outros fatores. A atuação do exército na terra indígena Sororó durante a Guerrilha do Araguaia é um episódio bastante traumático na memória deste povo indígena.

Os povos *Guajajara*, *Atikum* e *Guarani* são oriundos de outras regiões do país, e chegam à região muito recentemente. Ambos sofrem com as pressões das grandes fazendas que lhes avizinham e com o seu reduzido território. Os *Atikum* e *Guajajaras*, por exemplo, vivem em diferentes áreas de assentamento de Reforma Agrária, no município de Itupiranga. Enquanto os *Guajajaras* são naturais do Maranhão, os *Atikum* migraram do estado de Pernambuco. Já o povo Guarani vive numa terra indígena, no município de Jacundá, porém numa área pequena ainda em fase de expansão.

Do ponto de vista das atividades sócio produtivas realizadas nas aldeias, o relatório apontou para os seguintes tipo de cultivo e territórios de produção (CRMB,

2010), os quais sejam: cultivo de roçados e produção de farinha, cultivo de sítios e pomares, horticultura, pequenos animais, coleta de fruto e caça, criação de gado e pesca. O beneficiamento e a comercialização da produção era uma demanda comum a todas as comunidades indígenas. O artesanato é uma atividade realizada na maioria das aldeias, no entanto essa atividade se encontra ameaçada, tendo em vista a diminuição crescente dos recursos naturais.

É frente a esse cenário, e esses desafios vivenciados pelos povos indígenas da região sudeste do Pará que foi pensado e construído, de forma participativa e dialogada, o Curso Técnico de Agroecologia. Para potencializar o diálogo entre as demandas dos povos indígenas e os saberes científicos discutidos no âmbito do curso foi fundamental a interface entre o conhecimento científico e os saberes tradicionalmente construídos por esses povos indígenas, operacionalizando assim uma descolonização do currículo escolar e uma ecologia dos saberes (Santos, 2010).

Para proporcionar esse espaço, duas propostas do curso foram executadas com diferentes estratégias pedagógicas, dentre as quais se podem citar a alternância pedagógica e o PEPT (Plano de Estudo, Pesquisa e Trabalho). Com vistas à promoção de uma educação intercultural, a

alternância pedagógica, conforme afirma o PPC do curso, busca o “desenvolvimento de processos formativos integrados a articulação entre as áreas do conhecimento (humanidades, linguagens, exatas e naturais), saberes tradicionais e científicos, formação humana e profissional, diferentes práticas, tempos e espaços pedagógicos” (CRMB, 2010, p. 36, grifos nossos).

Nessa alternância pedagógica, dois espaços formativos importantes são o *tempo-espaço aldeia* e o *tempo-espaço escola*. O primeiro é “se caracteriza por ser o momento de vivência, pesquisa, experimentação e ressignificação dos conteúdos escolares e dos saberes/práticas tradicionais dos próprios indígenas” (CRMB, 2010, p. 37). Esse tempo-espaço formativo é pensado de forma articulada com o tempo-espaço escola, pois é nele que “se organiza como um momento de distanciamento do cotidiano/contexto de origem, visando desencadear um processo de escolarização que se faça como momento de reflexão sobre a vida na família/comunidade, a produção e a realidade social mais ampla”. Articulação entre esses diferentes espaços formativo, conforme já afirmamos é de suma importância para o diálogo intercultural.

É nesta perspectiva que o PEPT cumpre um papel enquanto instrumento pedagógico articulador entre a construção

do conhecimento na escola e a pesquisa realizada nas aldeias. Aqui a pesquisa articula a investigação com a práxis.

De acordo com Freire:

Simplesmente, não posso conhecer a realidade de que participam a não ser com eles como sujeitos também deste conhecimento que, sendo para eles, um conhecimento do conhecimento anterior (o que se dá ao nível de sua experiência quotidiana) se torna um novo conhecimento (Freire, 1982, p. 35).

Desse modo, empreender uma pesquisa nessa perspectiva significa reconhecer os saberes e práticas às quais esses sujeitos são portadores, bem como o modo como os mesmos significam sua prática cotidiana. Mais que isso, ao adotarmos essa postura, como nos assevera Borda (1982, p. 52) “soluciona-se não apenas o problema de ‘para quem’ este estudo é feito, mas também o da incorporação do cientista ao meio em que ele deve atuar”. É essa inserção do pesquisador na realidade a ser pesquisada, e sua disposição a dialogar com esses sujeitos, reconhecendo-os não como objetos, mas enquanto sujeitos ativos do pesquisar, que potencializa uma pesquisa-ação transformadora. De acordo com Borda,

A potencialidade da pesquisa participante está precisamente no seu deslocamento proposital das

universidades para o campo concreto da realidade. Esse tipo de pesquisa modifica basicamente a estrutura acadêmica clássica na medida em que reduz as diferenças entre objeto e sujeito de estudo. Ela induz os eruditos a descer das torres de marfim e a se sujeitarem ao juízo das comunidades em que vivem e trabalham, em vez de fazerem avaliações de doutores e catedráticos (Borda, 1982, p. 60).

Frente às questões colocadas aqui, partiremos agora para uma reflexão acerca do PEPT e da articulação entre os diferentes tempos-espacos formativos para o diálogo entre os saberes científicos e aqueles tradicionalmente construídos nas comunidades indígenas, tendo em vista os desafios dessas comunidades.

As contribuições da pesquisa do *Tempo Aldeia* possibilitaram um exercício de interculturalidade entre a escola e os povos indígenas integrantes do curso. Os conhecimentos trazidos pelos educandos foram se integrando aos conteúdos das disciplinas por meio dos dados socializados e sistematizados. O livro de *História de Vida e Calendário Agro-cultural* proporcionou de uma forma geral uma integração das etnias, onde os jovens estudantes passaram a conhecer seus *parentes* que ainda não tinham muito conhecimento, apesar de todos os grupos pertencerem à mesorregião do sudeste paraense.

Para tanto, vale ressaltar a importância da troca de experiência com estes conhecimentos, levando em consideração os sentidos atribuídos à formação. Para tanto, Silva (2012, p. 169) reflete sobre os “processos de trabalho, modos de vida e culturas específicas” como representações de escola e interação com os indivíduos. Destacam-se, neste sentido os diferentes objetivos que estão atribuídos a este processo de alternância, “Seja como estratégia de inclusão escolar, cuja ênfase era a permanência do aluno na atividade familiar produtiva, seja como estratégia de qualificação profissional do jovem, cuja ênfase era o subsídio técnico à agricultura” (Silva, 2012, p. 172).

Essa singularidade é conferida com os jovens indígenas, sobretudo do ponto de vista do envolvimento nas atividades práticas encaminhadas para serem associadas as suas realidades. O que nos leva a refletir sobre os processos de aprendizagem a partir da abordagem de integração curricular dos conteúdos que foram sendo trabalhados com evidência a uma prática.

Com essa dinâmica os conteúdos encontram-se em permanente relação, sempre se complementando e articulados, e como se trata de nove etnias, há um significado muito grande nesta relação de práticas e saberes dessas populações

dialogando com novas aprendizagens, o que considero como aspecto diferenciador, o propósito que tem de desenvolver práticas agroecológicas e trocas essas experiências com o saber institucional.

Silva (2012, p. 29) “pressupõe a existência de um vai e vem necessário para permitir ao saber formalizado se confrontar com a prática e ao saber prático se formalizar”, é neste confronto que as contribuições dessa prática educativa do Curso de Agroecologia do Campus Rural de Marabá, tem se evidenciado.

Para um curso de Agroecologia essa experiência em alternância, dando relevância ao período que os estudantes ficam na aldeia com atividades, passa a convergir com uma reflexão às condições adotada, prevalecendo uma visão crítica e com práticas concretas de um ensino técnico que leva em consideração o diálogo com o conhecimento das populações indígenas. Sobretudo, rompendo com a lógica das disciplinas compartimentadas por conteúdos fora da realidade.

Nos relatórios produzidos pelos estudantes aborda os limites que encontram com a comunidade quando são levadas tarefas que essa comunidade rejeita. Em um destes documentos assinados por estudante *Atikum*, ele resume como a sua comunidade não deu andamento a proposta

realizada por técnicos da Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB), durante uma oficina organizada pela coordenação do curso para constar como atividade de *Tempo Aldeia*, que seria a elaboração de um projeto para ser submetido ao Programa de Aquisição de Alimentos (PAA).

Chegamos a fazer uma reunião com as lideranças e comunidade onde teve família que se interessou em fazer o projeto – como não tinha conhecimento não fizeram, por mais que nós explicamos, o cacique aconselhou que para fazer o projeto tinha que ter um conhecimento suficiente (André Atikum – Relatório de Visita de Campo).

Neste caso o esforço feito foi de capacitar os jovens estudantes para o processo de elaboração de projetos. A deficiência no momento em que o órgão do governo possibilitou a oportunidade de uma inserção das comunidades indígenas em fornecer alimento para o Campus Rural de Marabá, através do PAA, porém, foram esbarradas nas limitações técnicas. Pois, consta que na maioria das comunidades havia os produtos para serem comercializados.

O dialogo e interação entre as áreas de conhecimento se apresenta como desafios, por ser uma proposta inovadora e isso exige disponibilidade para compreender as problemáticas elencadas

pelos alunos, que na maioria das vezes é trazida como porta-vozes das comunidades elencadas. Portanto, percebe-se que a proposta pedagógica do Campus Rural de Marabá, está clara no sentido de um projeto de educação em construção, e, que a educação profissional tem objetivo de atender os povos do *campo*. Envolvendo a dimensão da interdisciplinaridade. É importante ressaltar que essa formação técnica e tecnológica associada à interdisciplinaridade, não pode ser vista como um modismo. Para isso Stuardi (2010) destaca que:

trabalhar interdisciplinarmente, requer uma mudança de postura frente ao conhecimento e ao ato educativo; exige busca constante por novos conhecimentos e um maior diálogo entre as áreas do conhecimento. Portanto, pensar o conhecimento em sua totalidade, envolve romper com as barreiras que individualizam as disciplinas, buscando perceber as interfaces que ligam os diferentes saberes na compreensão dos fenômenos estudados. Diria que o sentido do interdisciplinar está na contribuição das áreas do conhecimento, no entendimento de um objeto de estudo comum, desvelando as várias dimensões que o envolvem, dando um sentido de totalidade (Stuardi, 2010, p. 78).

Ademais, configura-se que o que foi pensado, construído e vivenciado neste curso técnico em agroecologia, não pode ser compreendido apenas como uma



experiência isolada, pois a forte participação de outros sujeitos em outras etapas de formação tem colocado em destaque o fato de o *Tempo Aldeia*, ou *Tempo Comunidade* (para os cursos regulares da instituição como Técnico em Agropecuária Licenciatura em Educação do Campo), ser um importante instrumento metodológico de pesquisa, ensino e extensão, ao mesmo tempo em que são colocadas na prática as ações que são desenvolvidas neste período.

### Conclusões

Na perspectiva de uma construção de uma proposta de curso que dialogasse e respondesse aos desafios da mais diversa ordem enfrentados pelas comunidades indígenas da região sudeste do Pará, foi fundamental um diálogo intercultural entre os saberes dos povos indígenas da região e os conhecimentos construídos no âmbito da academia. Isso por sua vez, levou-nos a repensar o lugar do próprio conhecimento científico na sociedade ocidental, vendo-o numa perspectiva política, alinhada a um processo moderno/colonial de supressão de outros saberes e práticas que existem dentro de uma diversidade e são desconsideradas em nome desse processo. Para tanto, foi fundamental o diálogo com a teoria descolonial, a qual nos faz refletir

profundamente sobre experiências como esta.

O objetivo deste trabalho em buscar o diálogo e as contribuições desse processo de formação integrada nos apresenta uma análise visando compreender os propósitos da alternância num curso técnico, onde jovens de diferentes etnias foram possibilitados aos domínios de conhecimento técnico-científico combinados com suas práticas desenvolvidas nas suas comunidades, buscando compreender as lógicas e lugares diante dos impactos que essas populações têm sofrido frente aos grandes projetos na região sudeste paraense.

Portanto, a experiência estudada figura no cenário de inserção de realidades socioeconômicas, culturais e ambientais protagonizadas por sujeitos que vivenciam nestes territórios uma dinâmica diversificada, onde o curso passa a ser um espaço a mais de valorização e vivência da identidade étnica. O que se aprende e ensina vai ganhando outro significado, uma vez que podemos dialogar com códigos conhecidos e dominados por indígenas.

Constata-se que o processo de alternância, mais precisamente o *Tempo Aldeia*, foi fundamental para assegurar o funcionamento do curso e garantir de fato que a proposta pedagógica fosse validada.

Um dos motivos dessa importância está nas constantes mobilidades feitas pelos estudantes. A necessidade de estarem perto da família, às responsabilidades atribuídas pelas lideranças a estes jovens e o compromisso de ter uma boa formação, mesmo considerando todas as dificuldades de deslocamentos das aldeias para a escola.

Conciliar os dois universos de aprendizados colocam os professores num conjunto de circunstâncias, do fazer, do ensinar e aprender. Isso quebra velhos paradigmas de uma educação tradicional, que apenas reproduz. Para um curso técnico, é um ato de construir currículo praticando um ensino diferenciado.

## Referências

Araújo, W., & Ribeiro Jr, R. (2016). Convergências entre a pesquisa agroecológica e a pesquisa socioantropológica e contribuições dessas abordagens de pesquisa na construção curricular. *Revista Lugares de Educação*, 6(12), 139-157.

Arroyo, M. (2014). *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes.

Borda, O. F. (Org.). (1982). *Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel das ciências na participação popular*. São Paulo: Brasiliense.

Bourdieu, P. (2005). *Economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Editora Perspectiva.

Freire, P. (Org.). (1982). *Criando Métodos de Pesquisa Alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação*. São Paulo: Brasiliense.

IFPA/CRMB. (2010). *Projeto Político Pedagógico do Campus Rural de Marabá*.

IFPA/CRMB. (2011). *Projeto Político Pedagógico: Curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio dos Povos Indígenas do Sudeste Paraense*.

IFPA/CRMB. (2013). *Relatório de Tempo Aldeia do Curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio dos Povos Indígenas do Sudeste Paraense*.

Lander, E. (Org.). (2005) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO.

Laraia, R., & Damatta, R. (1967). *Índios e castanheiros: a empresa extrativa e os índios no médio Tocantins*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro.

Mignolo, W. D. (2003). *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

\_\_\_\_\_. (2008). Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF. Dossiê: Literatura, língua e identidade*, 34, 287-324.

Quijano, A. (1997). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *Anuário Mariateguiano*, 9(9).

Santos, B. S. (2005). *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_ (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.

Silva, L. (1912). *As experiências de jovens do Campo: alternância ou alternâncias?* Curitiba.

Stuani, G. M. A. (2010). *Construção Curricular Crítica no Ensino de Ciências Naturais e suas implicações na prática docente*. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Recebido em: 22/08/2017  
Aprovado em: 02/09/2017  
Publicado em: 15/12/2017

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

APA:

Ribeiro Júnior, R., Sena, L. R., & Araújo, W. B. S. (2018). O tempo aldeia: construindo uma nova prática pedagógica. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(1), 57-75.

ABNT:

RIBEIRO JÚNIOR, R. R.; SENA, L. R.; ARAÚJO, W. B. S. O tempo aldeia: construindo uma nova prática pedagógica. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 3, n. 1, p. 57-75, 2018.

**ORCID**

Ribamar Ribeiro Júnior

 <http://orcid.org/0000-0002-5859-0408>

Laécio Rocha de Sena

 <http://orcid.org/0000-0003-2275-1051>

William Bruno Silva Araújo

 <http://orcid.org/0000-0002-8988-0926>

## **Rural Education and teaching material: an analysis of History textbooks<sup>i</sup>**

Cícero da Silva<sup>iii</sup>, Ilário Dias Cardoso Filho<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal do Tocantins - UFT. Departamento de Educação do Campo. Avenida Nossa Senhora de Fátima, 1588. Céu Azul. Tocantinópolis-TO. Brasil. [cicolinas@yahoo.com.br](mailto:cicolinas@yahoo.com.br). <sup>2</sup>Universidade Federal do Tocantins - UFT.

**ABSTRACT.** In this paper, the aim is to analyse history textbooks (LDH) used by Elementary School (6th grade) in rural schools located in the municipality of Tocantinópolis-TO. Considering that the training in the Rural Education perspective has made it possible to recognize and value knowledge and culture, seeking the emancipation of the peasants, this investigation of the selected teaching material includes an analysis of the following elements of the textbooks: (1) contents; (2) activities; (3) teacher-student interaction; and (4) images. The research is of bibliographic nature and qualitative approach. The corpus consists of two LDHs: one produced for the Programa Escola Ativa and another for schools located in urban areas, but also used in the rural schools of research context. In view of the reality of rural schools and the social, political and economic context in which the peasants have lived, the research results have revealed that only one of the LDHs analyzed follows the principles defended by Rural Education.

**Keywords:** Textbook, History, Rural Education.

## Educação do Campo e material didático: uma análise de livros didáticos de História

**RESUMO.** Neste artigo, o objetivo é analisar Livros Didáticos de História (LDH) utilizados no Ensino Fundamental (6º ano) em escolas do campo situadas no município de Tocantinópolis-TO. Considerando que a formação na perspectiva da Educação do Campo possibilita reconhecer e valorizar os saberes e a cultura, buscando a emancipação dos camponeses, o estudo do material didático selecionado compreende uma análise dos seguintes elementos das obras: (1) conteúdos; (2) atividades; (3) interação professor-aluno; e as (4) imagens. A pesquisa é de natureza bibliográfica, de abordagem qualitativa. O *corpus* é constituído por dois LDH: um produzido para o Programa Escola Ativa e, outro, destinado às escolas situadas no meio urbano, mas adotado também por escolas do campo do contexto da pesquisa. Tendo em vista a realidade das escolas do campo e do contexto social, político e econômico em que vivem os camponeses, o estudo revelou que apenas um dos LDH analisados atende aos princípios defendidos pela Educação do Campo.

**Palavras-chave:** Livro Didático, História, Educação do Campo.

## Educación Rural y material didáctico: un análisis de libros didácticos de Historia

**RESUMEN:** En este artículo, el objetivo es analizar Libros Didácticos de Historia (LDH) utilizados en la Enseñanza Fundamental (6° año) en escuelas rurales situadas en el municipio de Tocantinópolis-TO. Considerando que la formación en la perspectiva de la Educación Rural posibilita reconocer y valorar los saberes y la cultura, buscando la emancipación de los campesinos, el estudio de material didáctico seleccionado comprende un análisis de los siguientes elementos de las obras: (1) contenido; (2) actividades; (3) interacción maestro-alumno; y las (4) imágenes. La investigación es de naturaleza bibliográfica, de abordaje cualitativo. El corpus está constituido por dos LDH: uno producido para el Programa Escola Ativa y, otro, destinado a las escuelas situadas en el medio urbano, pero adoptado en escuelas rurales del contexto de la investigación. En vista de la realidad de las escuelas rurales y del contexto social, político y económico en que viven los campesinos, el estudio reveló que sólo uno de los LDH analizados atiende a los principios defendidos por la Educación Rural.

**Palabras clave:** Libro Didáctico, Historia, Educación Rural.

## Introduction

The struggle and resistance of social movements that represent the peasants – against the oppression and the denial of rights – have generated effects. The “Conferences by a Basic Education of the countryside”, carried out in the country since the first that happened in 1998, in the city of Luziânia-GO, signal in this direction. From it and, under strong pressure from the rural social movements, the Brazilian Government has established actions aiming to support technically and financially the States, Municipalities and the Federal District on the execution of public policy of Rural Education to meet the demands of the people of the countryside, although the current management is dramatically reducing the resources allocated to this public policy.

To promote this specific educational policy in order to meet the demands (in Elementary School) of the peasants, the Federal Government implemented some programs, such as: Programa Escola Ativa (1997), Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA (1998), Projovem Campo – Saberes da Terra (2009), just to name a few. In addition, programs were also created aimed to the training of teachers of the Rural Education, as well as the distribution of some teaching

materials (MD) specific to attend schools in the countryside. Obviously, this set of actions aims to increase access and the qualification of the offering of basic education and higher education to the people of the countryside. However, we support the premise that the success of the training in the perspective of Rural Education also depends on the MD elaborated based on the reality of the context of the countryside.

Thus, the aim of this study<sup>iii</sup> is to analyze history textbooks used in the sixth grade of the Elementary School of the Rural Education in rural schools and in training program for peasants in the municipality of Tocantinópolis-TO, microregion of the Bico do Papagaio. It is, therefore, of a bibliographical nature and of qualitative approach. The *corpus* consists of two different copies of History Textbooks (LDH) selected for analysis, namely: *Caderno de Ensino Aprendizagem: História 5* – LDH 1 (of the Programa Escola Ativa) and *Vontade de Saber História* – LDH 2, of the sixth year (produced for schools situated in the urban environment, but also adopted by schools in the countryside of Tocantinópolis-TO).

Based on theoretical-methodological approach taken in the research, in the analysis of this teaching material of the sixth grade of Elementary School we focus

on constituent aspects of both works, such as: (1) contents; (2) activities; (3) teacher-student interaction; and (4) images, whose intention is to understand differences/particularities among the contents submitted by LDH analyzed in relation to purposes of Rural Education.

The work is organized in two parts. The first, in addition to this Introduction, brings a synthesis of research carried out about the Textbook (LD) of the Rural Education, including the production and distribution of LD by the Ministry of Education (MEC). The second part presents methodological aspects of the research, characterization of the works analyzed, as well as the discussion of the research data. In the end, we present some considerations regarding the study.

### **The Textbook (LD) in the Rural Education**

The Textbook (LD) consists of a multitude of knowledge gathered and selected, conditioned by social theories, beliefs, values and ideological intentionality in a limited amount of sheets of paper (see Arboit & Pacheco, 2013). Generally, it is divided by area of knowledge (History, Geography, Mathematics, Biology, Languages) and functions as a guide to lead the teaching-

learning process of teachers and students, with the contents that includes.

Whereas our research object is the History LD of the Elementary School, we will not treat about books from other disciplines in this article. Research regarding the production, circulation and uses of History teaching materials (MD<sup>iv</sup>) of Elementary School, above all in the Rural Schools, still present a reduced number. We highlight here the works of Arboit and Pacheco (2013), Costa (2014) and Berbat and Feijó (2016).

The study of Arboit and Pacheco (2013, p. 140) aims to "... know how the life and work daily of the countryside is depicted by the schoolbooks used in rural and urban schools". According to the authors, the results of the research showed that the LD spreads stereotypes which favor the perpetuation of a dichotomized vision, conveying beliefs that overvalued the urban, as natural environment, and unique of development, economic success and progress. The rural context in the LD is minimized, highlighting difficulties, suffered life, hard work and low remuneration. According to the authors, it urges to resign educational public policies in order to establish in the LD "... a policy of valuing of the diversity, able to point new paradigms, which appear on the horizon as proposal of overcoming of the



social inequalities, impregnated in this capitalist system, aiming to promote social inclusion” (Arboit & Pacheco, 2013, p. 151).

On the other hand, the research of Costa (2014, p. 10) has as object of study the LD of the 5th year of the Elementary School of the Foundation of the Programa Escola Ativa, whose aim is to “identify the discursive strategies turned to the contextualization of these books prepared specifically for the Rural Education evaluating the assumptions leaders of the choices that characterize them as included in a specific reality”. In the analysis, the author uses two LD of the fifth grade of Elementary School of Escola Ativa, being one copy of Portuguese Language and one History.

Differently of what revealed the study of Arboit and Pacheco (2013), the findings of the investigation of Costa (2014) showed that there is an attempt in the works analyzed privilege experiences of peasant students, as well as adding to them new visions regarding the context of the countryside and bring themes linked to struggles of social movements by land and the Agrarian Reform, to the struggle in favor of the polyculture in contrast to monoculture, to the protection of the collective work done by the family in the community and its participation in school,

as well as the need to specific public policies turned to meet the demands of the countryside.

Berbat and Feijó (2016) also developed a research on MD, whose purpose is to identify the whether the relevance or not of the LD from the countryside regarding the educational reality of a rural school of municipal public education network situated in a municipality in the State of Rio de Janeiro. The research takes into account the cultural and social space lived by the students. The data of this research include LD used by students, interviews with a teacher and students of the countryside school.

According to Berbat and Feijó (2016), the results of the study revealed that, although the National Textbook Program of the Countryside (PNLD Countryside) has the goal to distribute works that contemplate the specificities of the field, having in view the reality of the context “some works do not consider the multigraded organization, nor are related so pertinently to the peasant context in his fights, forms of reproduction of the existence, identity and culture” (Berbat & Feijó, 2016, p. 476). So, they are observations that concern and need to be solved.

In relation to the public policy turned to the MD, the Federal Government

instituted, at different times of the trajectory of the Brazilian education, committees and programs linked to the Ministry of Education (MEC) with the assignment of facilitate the evaluation, purchase and distribution of LD for the basic education all around the country (see Freitas & Rodrigues, 2008; Filgueiras, 2013). Although recent, the enhance of the National Textbook Program of the Countryside (PNLD Countryside), which makes the distribution of LD (including History) for schools located in the countryside. This program has as its main aim:

... to consider the specificities of the social, economic, cultural, political, environmental, of gender, generational, of race and ethnicity of the Countryside People, as reference for the elaboration of textbooks for the early years of elementary school (graded and not graded), of countryside schools, of the public education networks (Brasil, 2012, p. 9).

It is about a public policy of fundamental importance, since it can promote the production of LD to include the specifics the rural context, although the search of Berbat and Feijó (2016) has revealed in its analyses, inadequacies in the LD of the PNLD Countryside.

Besides the PNLD Countryside, in recent years the MEC programs turned to

the Rural Education also produce and distribute some teaching materials (LD, classnotes, among others) for the schools in the countryside. The general coordination of the Rural Education, for example, in partnership with the Secretariat of Continuing Education, Literacy and Diversity (SECAD) and the MEC elaborated the LD of the Programa Escola Ativa<sup>v</sup> for the initial series of the Elementary School, of the education in the countryside. These LD are part of the compilation *Cadernos de Ensino Aprendizagem*, which brings specific volumes of: History, Geography, Portuguese Language, Mathematics, Sciences and Literacy (see Brasil, 2010). The LD of the Escola Ativa had its first edition published in the year 2010, with pedagogic themes and theoretical-methodological guidelines turned to the work in multigraded classes. Therefore, one of the History LDs analyzed in this research is part of that referred collection.

## Research Methodology

The research of qualitative approach (Bogdan & Biklen, 1994) and interpretative analysis of data, it is characterized as bibliographic. We understand that the bibliographic review allows you to present conceptual

framework settings, giving support to the woven analyses regarding the selected data in the study. In addition, in the qualitative investigative approach “... everything has potential to build a clue that enables us to establish a more insightful understanding of our object of study” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49).

The corpus of the research consists of two different copies of History Textbooks (LDH) used in the sixth grade of the Elementary School of Rural Education in countryside schools and training programs of peasants in the municipality of Tocantinópolis-TO, microregion of the Bico do Papagaio, namely: *Caderno de Ensino Aprendizagem: História 5* – LDH 1 (of the Programa Escola Ativa) and *Vontade de Saber História* – LDH 2 (produced for schools situated in the urban environment, but adopted also by the rural schools from Tocantinópolis-TO).

Although there are other elements that deserve attention in researches about LD, the study of teaching materials (MD) chosen involves the analysis of the following elements of both works: (1) contents; (2) activities; (3) teacher-student interaction; and (4) images, whose intention is to understand differences/particularities among the contents presented by the LDH analyzed in

relation to the purposes of the Rural Education.

### **Teaching material (MD) chosen for the research**

In view of the formative proposal of Rural Education, the importance of History teaching and the MD used in the Programa Escola Ativa in the context of the research, the LDH 1 chosen for analysis is the *Caderno de ensino e aprendizagem – História 5*, of the sixth grade of the Elementary School, published in 2010 by the MEC/SECAD (Silva, 2010). The author of this work is Lulia Queiroz Silva, the same who writes the other books of the area of History for the initial grades of the Elementary School of the Programa Escola Ativa.

The *Cadernos de Ensino e Aprendizagem* of the Escola Ativa, used by educators of the Rural Education, of History field, make up a series of 05 (five) volumes. According to the guidelines of the referred program, the collection has been developed to help the student to develop its activities in the classroom and in the community, favoring also the development of its autonomy (Brasil, 2010).

As regards the choice of the second book of History adopted in schools located in the countryside, in the municipality of

Tocantinópolis-TO, was also selected one LDH of 6th grade of Elementary School. However, the LDH 2 was not produced exclusively for the schools in the countryside, in addition to not integrate the textbook Guide: PNLD Countryside 2013 (see Brasil, 2012). Nevertheless, this book is used by teachers who lecture in schools situated in rural area of the referred municipality.

The LDH 2 chosen for analysis is part of the collection *Vontade de Saber História*, which consists of four volumes (from the 6th to the 9th year of Elementary School). This LDH is by authorship of Marco César Pellegrini, Adriana Machado Dias and Keila Grinberg and was published by the Editora FTD in 2012. This is a work that integrates the National Textbook Program (PNLD) of 2014. It was evaluated and chosen by teachers from various schools in the public school system from all around Brazil, to be worked in the years of 2014, 2015 and 2016 (Brasil, 2013).

During the collection of the MD for the research, we verified that the LDH 2 is used by children of the 6th grade of the Elementary public Schools of the urban educational network and some schools located in rural areas of the municipality of Tocantinópolis-TO, although it was not produced in attention to the Rural

Education guidelines. These schools from the public education system received this LDH through the PNLD, whose distribution is made by the MEC, through the National Fund for the Education Development (FNDE).

### **Discussion and data analysis**

Following a common feature of the MDs, in both LDHs the authors do – in the space reserved the presentation - a preview of the contents and leave a message about the importance of the study of history. The LDH 1, *Caderno de Ensino Aprendizagem: História 5*, there is a message of rapprochement with the daily life of the child of the countryside, in which seeks to situate it in a universe of responsibility about the contents that will study. The LDH 2, *Vontade de Saber História – 6th year*, the authors also comment about the purpose of the study of history, to show respect to the cultural diversity, as the basis for the exercise of citizenship and the construction of a better world.

The LDH 1 *Caderno de Ensino Aprendizagem: História 5 – 6th grade* – is organized into four units, divided into sixteen chapters (see Silva, 2010). In each unit, the author presents an “Introduction” of the issues that will be studied and a proposed activity to be developed by

children. The chapters always start with questions about the topics that will be discussed by the students, introducing then a brief introduction of the text-based content, with a sequence of exercises, panel mounting or documentaries. At the end of the completion of the units, the author congratulates the students and calls for it to be performed at a school one event on the subject that was studied in the chapter. This event is called “Day of the conquest”, in which the students present the works (developed) to other peers and educators from school or invite someone from the community to tell experiences on the subject. The end of the book is composed of a *Caderno de Avaliação*, with an objective and discursive questionnaire related to each one of the units studied.

On the other hand, the LHD 2, *Vontade de Saber História* – 6th year is organized into twelve chapters (see Pellegrini, Days & Grinberg, 2012). The chapters always start with two or more images (photography, painting, drawing) on the main theme to be studied, followed by the section “Talking about the subject”, which consists of a small questionnaire. After this introduction, the authors develop the contents, and, at the end of each chapter, is presented the section: “Exploring the theme”, spaces related to curiosities, as well as the “activities”. And,

finally, in the subsection “reflecting on the chapter”, students are invited to perform a self-evaluation of their learning.

### **Contents of the LDH and relationship with the Rural School**

The Rural School presents an innovative formative proposal which, through a modality of education with specific grounds, has the purpose of forming conscious citizens. Because politically conscious citizens and aware of their rights, are able to, in collective Union, fighting to defend the ideals of the countryside and of the peasants. The school recommended by the peasants values its experiences and knowledge-generating as elements of organization of its pedagogical structure and its curriculum.

Thus, the struggle for the construction of the Rural School, appreciation of culture, knowledge and identity of the peasants, must pass through the selection of the contents (Arroyo, 2013), because the theories present in the contents are not neutral. They have a political purpose, that can be linked to a project that masks the social injustices produced by the capitalism, especially in the countryside, showing us the necessity of struggling against the oppression (Caldart, 2000).

Considering both LDH selected for analysis and respective contents, *Caderno de Ensino Aprendizagem: História 5* – LDH 1 and *Vontade de Saber História* – LDH 2, the first book (LDH 1) brings contents turned to the understanding of the formation of the Brazilian society, starting with questions about: “How the human beings occupied the entire planet?”, “Where did the first people of the Americas come from?”, “How the human species came to Brazil?”, until get to the period of the colonization. The book traces a historical route from the use, occupation and domination of the lands of Brazil, in its various aspects. Therefore, in the LDH 1 Silva (2010) seeks to demonstrate how every people has its relationship with the Earth, starting with the Indians, Portuguese and Africans, whereas these last ones were brought to Brazil as slaves.

In the chapters of the LDH 1, the historical narratives about each subject studied are brief because in this volume it is explored intensively the use of exercises, group activities, activities with the family, whose purpose is to make the classroom a space reserved for debates, so that through shared experiences everyone (students and teacher) enrich their knowledge. How is a LD turned exclusively for the children of the countryside, Silva (2010) works instigating the deconstruction of some

concepts that, of the historiographical point of view served to legitimize the political domination and the control of the lands by the Portuguese people, as “the discovery of Brazil”.

To demonstrate the difference between the concepts, such as, for example, folwark and smallholdings, dating back to the Portuguese colonization in Brazil at the time of the *Capitanias Hereditárias*, the LDH 1 shows the social contrasts of the agrarian conflicts in the country. With this, the child may realize the political sense of the struggle of its parents in the settlement and in the social movement. However, it is important to note that the discussion and the deepening of these matters depend on the way the teacher will approach them with his students.

Unlike of what Arboit and Pacheco (2013) found in their search, it is important to note that, at no time in the LDH 1 *Caderno de Ensino Aprendizagem: História 5* the countryside is presented as a place of but as a place of backwardness, but as a place marked by a rich cultural diversity, due to the presence of the Indians, river people, sharecroppers, *quilombolas*, fishermen, among others.

On the other hand, the LDH 2 – following the dominant trend in LD – deals with contents focused on the study of the

classical history, spreading knowledge and discoveries of the Western and Eastern cultures. The book begins with the study about “The origin of human beings”, how did the evolution of humans happened over the Paleolithic and Neolithic periods, i.e. the cultural development that starts with full contact of man with nature. The work also presents some findings, as the fire and the invention of the writing, and with the population growth on the planet Earth the life will become more complex, arising the first villages, and then cities. In fact, this story describes that, with the passage of the time, the man tends to deny the nature/countryside where it came from.

In both the LDHs (1 and 2), the authors discuss the evolution of man. They portray the possible hypotheses that describe how the man held or reached the Americas. They still talk about Bering’s route Hypothesis, Coastal Route Hypothesis, Transpacific route Hypothesis and Atlantic Migration Hypothesis. These scenarios are described in the LDH 1, for example, showing how, did the domination of the Americas happen.

In turn, in the course of the chapters of the LDH 2 this work focuses on other people, showing the historical and cultural transformations of the following companies: “The peoples of Mesopotamia”, “Ancient Greeks”, “The

ancient Romans”, “The ancient Chinese”, among others (Pellegrini, Days & Grinberg, 2012). The chapters of the LDH 2 are organized by contents whose historical narrative deepens enough each theme approached, being accompanied by many concepts, glossary located at the margin of the text and several images. The narratives gravitate around social aspects, political, economic, cultural and religious societies studied. Somehow, that allows the student to accumulate knowledge whose purpose is the preparation for the labor market, and not a content-based formation thought for the reality peasant.

In the LDH 2, when there are references to the countryside and to the peasant culture, they appear in connection with the Egyptian, Greek, Phoenician and Chinese societies. Therefore, very far from the political, social and cultural contexts, of the peasant communities in Brazil, marked primarily by agrarian conflicts. One of the few possibilities of contextualization of the content with the reality of Brazil appears in the section reserved for the exercises, in which are stated some questions about Brazilian politics, culture, religion and music.

### **The activities of the LDH**

The LDH 1 *Caderno de Ensino Aprendizagem: História 5* systematizes, for students and teachers, how the activities should be developed during class. Throughout the work, there are icons that make reference to the way each activity must be carried out. Altogether, six different types of activity are proposed, such as: “Individual activity”, “Activities in couples”, “Activities in small groups”, “Collective Activity”, “home Activity” and “reading” (Silva, 2010, p. 6).

The “Home activity”, for example, enhances the importance of the Alternation Pedagogy (PA), which in the formative course the child spends some time at school and another time with its family, in

the community, sharing the knowledge learned at school (see Silva, 2011). The “Collective Activity” demonstrates for the child the feeling of participation, that the knowledge is expanded when shared in group in the exchange of life experiences and knowledge. It directs us, to reinforce the conception of work and/or training in social movements, in the settlements and communities, the fight is collective. For this reason, the students are motivated to learn to work collectively.

The chapters of the LDH 1 always start with the section: “Collective Activity”, which introduces the content with a block of questions, as seen in the example of Figure 1:

Figure 1 – Typology of activity questions – LDH 1.



**O que é uma capital?  
Qual foi a primeira capital do Brasil?  
Como era essa primeira capital?**

Source: Silva, 2010, p. 117.

In General, the questions are introduced by the pronoun *who*, *what*, *why*, *how*, *what*. In a way, require cognitive skills and whose solution can sometimes be found in the text, in addition to such questions motivate the socialization of responses among students (see Costa, 2014).

On the whole, the LDH 1 presents a total<sup>vi</sup> of 43 “Individual activities”, 41 “Collective Activities”, 83 “Activities in couples”, 27 “Activities in small groups” and 05 “Home Activities”. The methodological proposal of these activities involves: discussion in groups, reading of short texts, research accomplishment,



questionnaires, analysis of charts, graphs, drawings and works of art that appear in the book. In relation to the “Home Activities”, considered important by involving the participation of the family members, we realized that the book brings a reduced number.

Another relevant aspect of the LDH 1 is that it brings some activities that aim to portray the life and trajectory struggle of the people of the countryside, as shown in Figure 2:

Figure 2 - Systematization of activity – LDH 1.



**2 Recorte de revistas e jornais, ou faça desenhos, fotos mostrando como você vê, no seu entorno, o território do campesinato e o território do agronegócio.**

Source: Silva, 2010, p. 74.

This type of activity shown in Figure 2 includes the design of Rural Education proposed for Programa Escola Ativa, because

... is understood as a form of political and social action, as opposed to the traditional rural education, implementation impoverished of education constructed for urban areas. In the context of Rural Education, the school becomes recognized as a space for reflection of the reality of the people of the countryside, of its work, its languages, its ways of life and, above all, of a new political project of development (Brasil, 2010, p. 18).

Still in the LDH 1, content fixation exercises require skills and knowledge to solve them, consisting of recalling or recognizing information in the text or of a

fact (Costa, 2014). Some issues require research in other books, magazines and newspapers, because the texts of the chapters of the work are summarized.

Analyzing other activities, we observe that this work also demonstrates, for example, how should be accomplished the analysis activity of the maps, which appear followed by an “Activity in small groups”. That is, the images are not in the book only as illustration purpose; for example, after presenting two Brazil maps that show the distribution of indigenous peoples in the national territory: one of 1500 and another current, the book proposes the following activity on the maps:

Figure 3 - Activity: analysis of Maps – LDH 1.



4 **Converse sobre:**

- De acordo com os textos e os mapas, o que aconteceu com os povos indígenas de 1500 para os tempos atuais?
- Há índios morando onde você mora, ou próximo de onde você mora?
- Procure saber mais sobre a história desses índios.
- Convide um deles para uma entrevista na escola. Prepare antes o que vocês irão perguntar.

Source: Silva, 2010, p. 24.

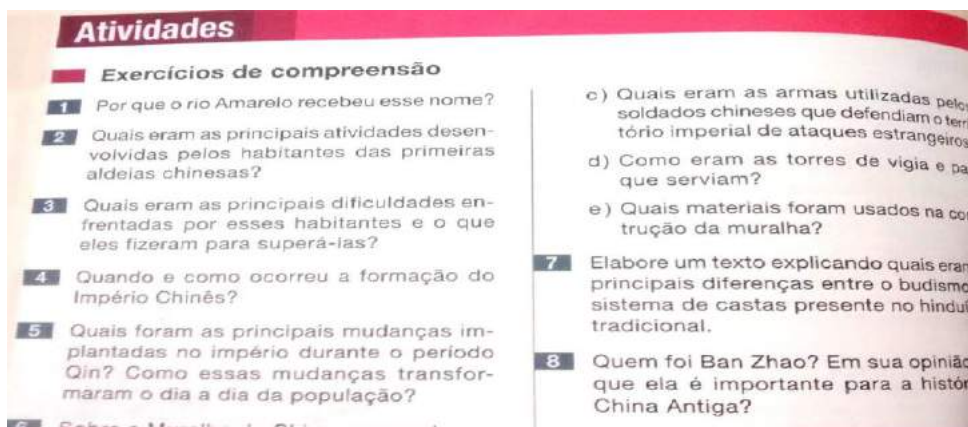
According to Carie (2008, p. 30), this format of activity “proposes the debate and the exercise of skills involving the judgment and the criticism, the relationship between past and present, allowing students to position themselves on the themes studied”. It seems also that the activities of map analysis bring a proposal of interdisciplinarity, because they relate, directly, with texts worked on Geography, especially with regard to the concept of territory.

As for the proposal or activity format present in the copy of the LDH 2 *Vontade de Saber História*, we verified that they appear divided into two sections. The first section – “Talking about the subject”, begins with the introduction of the chapters

in which are presented two or more images about the central theme to be studied. The images are followed by questions, being common the use of pronouns to introduce them: *what, which, who* or words as *compare, describe, identify*, whose purpose is to provoke reflection about the contrasts between past and the present.

In the section “Activities” of the LDH 2, are proposed various exercises compound of approximately 20 objective questions (each) about the content of the chapter. It seems that solve such activities means, in a way, to find in the text the information requested.

Figure 4 - Systematization of activities – LDH 2.



Source: Pellegrini, Dias & Grinberg, 2012, p. 152.

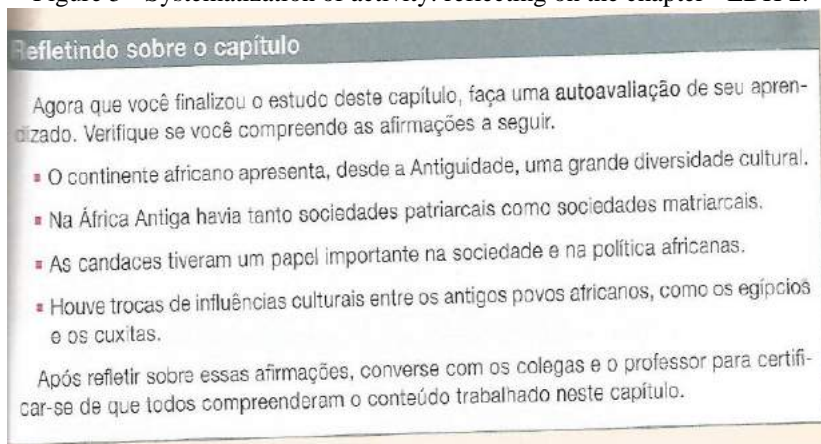
We must point out that the section “Activities” of that LDH is divided into five subsections: “Understanding Exercise”, “Expanding the content”, “In Brazil”, “Discussing the Story” and “Reflecting about the chapter”. The authors – in subsection “In Brazil” – in an attempt to bring closer the contents of the Brazilian reality, relate the subject studied with some fact of Brazil. For example, by studying the Greek democracy is requested that the students do a research to know how the Brazilian democracy works; in the study of Roman society and its struggle for territorial expansion, the connection is made by highlighting the importance of agrarian reform in Brazil. However, as highlights Costa (2014) in her search, the LD needs to present new approaches regarding the context of the countryside and bring themes linked to the struggles of social movements, such as the struggle for land and Agrarian Reform. Obviously, the

struggle and access to the land cross over the democracy.

It is also noticed that in the section “Activities” of the LDH 2 there is not a clear proposal so that the same be carried out in groups, couple, collectively, not even home activities, although the PNLD’s Guide recommends that “in the activities include individual and group works to aid in the learning of important concepts to the history” (Brasil, 2013, p. 131).

Finally, in the subsection of activity named “Reflecting about the chapter” the students are invited to perform a self-evaluation of its learning acquired about the chapter studied by checking if they could understand the contents. The figure (5) below demonstrates how are made the questions of evaluation of the learning at the end of each chapter:

Figure 5 - Systematization of activity: reflecting on the chapter - LDH 2.



Source: Pellegrini, Dias & Grinberg, 2012, p. 93.

According to the proposal illustrated in Figure 5, the information must be shared with classmates and teacher. Despite being a systematic activity to the “collective”, we can point out that this book prioritizes little the knowledge construction of collective way in the interaction with the other, for example. Although the teacher is the actor responsible for leading the approach of the text and of the activities proposed in the LD in the classroom, and the contribution that this type of activity of the LDH 2 can provide to the peasants seems fairly limited considering the formative proposals of the Rural Education.

### Teacher-student interaction

The interactions established between teacher-student in situations of teaching-learning in the classroom, and that involve the LD, this type of MD fulfills the role of mediator of this dialogue on basic

education, because in it, it is hoped that be included the content/knowledge needed to be seized. On the other hand, the teacher acts as interpreter of the information present in the LD, since during the university and continuing education the teacher must have accumulated theoretical-methodological knowledge sufficient to perform “transmission” of knowledge necessary for the training of students.

In the LDH 1 *Caderno de Ensino Aprendizagem: História 5*, the organizational structure of the contents and activities aims the debate and the reading in the classroom. Therefore, numerous activities are proposed in groups, collective and in the Community (see Silva, 2010). The role of the teacher is to mediate the discussions; to the students, is the responsible by following the guidance contained in this LD signaled by icons or words, as for example, when it is time to read it is presented the Tip: “Read”.

To answer certain activities, learners interpret and find some answers in the text, while others require broader reflection. Hence, it is responsibility of the teacher the task of stimulating the students to the development of responsibility and autonomy, in the search of answers to solve the problems.

The LDH1, considering the teacher-student relationship, brings all the

guidelines that indicate how to work at certain times the content, because the material is very interactive with figures, maps, drawings, comics, which contributes to facilitating the access to the information. Especially, regarding to the use of drawings of children; showing some information, as in a comic book, a question suggesting a search. This aspect of the work is shown in the image below:

Figure 6 - Teacher-student interaction – LDH 1.



Source: Silva, 2010, p. 43.

The teaching-learning process in the LDH 1 is focused on the student, since this is handled along the work as active subject and constructor of knowledge. This student is what lives in the context of the countryside and shares with its families innumerable knowledge linked to the Earth, nature and peasant culture. The contents of the LDH 1 also bring an approach linked to the General History of Brazil. Based on the contents present in the work and depending on how these are developed in the classroom by the teacher, it is possible that

the child understand the concepts linking them to the process of struggle for agrarian reform, the Rural Education, why the existence of so much land concentration currently in the country, for example.

The texts of the LDH 1 also have a language that is peculiar to that which we find in the social movements of the countryside. Silva (2010) employs words or phrases such as “occupation of the Brazilian territory”, “struggle of the social groups”, “valorization of the contribution of the cultures”, “mobilization”. This

language is the language of the social movement, who speaks in a variety of ways, with the rituals and mystique, with children, with the symbols (Arroyo, 2011), since the words are not only symbolic characters, but carry with them a meaning of political and ideological world, liberator or oppressor. Furthermore, these words are related in the activities of an objective way to the context of the peasants, promoting the student-teacher interaction and pupil-countryside-social movement.

On the other hand, it seems that the teacher-student approach constant in the LDH 2 *Vontade de Saber História* is centered mainly in the figure of the teacher as keeper of knowledge. This can be determined based on how that LD is organized, beginning the content of the chapters with a general reflection, followed by several titles and subheads that bring a historical narrative (see Pellegrini, Days & Grinberg, 2012) in which the teacher assumes the role of performing the analysis of contents and the concepts presented. But, in the PNDL guidelines,

The pedagogical proposal values the mediator teacher and approaches of the socio-interacionist proposal. It proposes to working with the reading and the interpretation of images favoring the construction of historical knowledge. In the activities, are included individual and work in groups to aid in the learning of

concepts important to the story (Brasil, 2013, p. 131).

As the LDH 2 does not present a systematic path to be followed regarding the teaching of contents that gives autonomy to the teacher use the most appropriate methodology to its educational practice: individual reading, reading in couples, text annotations, text summary seminars.

In the analyses, it was also found that the activities of the LDH 2 follow the same trend, presenting a formal language in the text and the focus turns to the definition of many concepts that arise throughout the book. This makes the figure of the teacher central in the classroom, since students may find it difficult to understand the texts.

As the contents of the LDH 2 are extensive, in the reading of the texts, the students may lack certain previous knowledge for interpretation. Therefore, the teacher can use as teaching resource, the reading in group to facilitate the understanding, what enables to improve the teacher-student interaction.

### ***The images on the LDH***

The use of images in the LD is justified also by the role that assume of “transport our imaginations” to a historical past, a current reality or a future time.

They give visual and imagery grounding, enriching the cultural capability of the students and educators, besides of encouraging playful interaction with the contents.

In addition, to present images in MD is a form of legitimate historical speeches (Ströher, 2012), that is, they validate with visual evidences that is being said, even that is not part of the everyday reality of the learner. The images compound of pictures, cartoon/caricature, billboard, newspaper page, magazine, map and graphics, educate our way of thinking and perceiving the world around us, because the human mind is “formed” by words and pictures. So, we can read the world through both the words and the images, assigning meaning and concepts to the things that surround us. In this dialectical process, we transform the world and ourselves.

According to Ströher (2012), you can set three categories of analysis of how the images are used methodologically in the LD, namely:

**Picture-illustration**, with only decorative function, without direct relation to the accompanying texts or

that are unnecessary for the understanding of the same;

**Image-proof**, presented as a portrait of the past, confirming or restating what the text argues, acting as confirmatory element of the speech of the author;

**Image of monument**, which discusses the source and questions it, but without taking it as the only truth of the past (Ströher, 2012, p. 51, bold in the original).

Following this criterion, we verified that the LDH 1 is a rich volume Iconographies. The purpose of them at the work seems to be to provide to the students more relaxed learning situations, showing them the “Little group of the countryside”, that will accompany them throughout the course of the initial series. This little group is presented already in the first copy of the *Coleção Cadernos de Ensino Aprendizagem História*, volume 1. The name, Little group of the countryside, is a designation that reinforces the identity of the peasant culture in the social imaginary of the child at an early age can learn to value its people, its culture and the place where it is living. The figure below illustrates the actors who make up the little group of the countryside:

Figure 7 – Little group of the countryside – LDH 1.



Source: Silva, 2010, p. 7.

As we verified in other parts of the LDH 1, the use of photographs, maps, graphics, paintings and cartoons (contemporary or not) also presents themselves as a resource to make reference directly or indirectly to the subject studied in each chapter. Because it is a volume whose theme is developed specifically for the students in the countryside, most of the images are used in order to develop a critical consciousness in children for the understanding, for example, of how happened the territorial domain of Brazil, the slavery, the development of the cities and the achievements of social rights.

However, some images present in the LDH 1 seem to be simply laid out on the work at the criterion of illustration (*picture-illustration*), making it unnecessary the presence of the same to the understanding of the texts. In some cases, is not made available for certain images the methodological feature appropriate to the interpretation of the same, that is, it is not proposed any activity that can involve the interaction in the classroom, such as is the case of the image (Figure 8) used when the subject of the text is the *homo's sapiens* (clever man, who knows, you can know):

Figure 8 – Rupestrian paintings - LDH 1.



Sítio Arqueológico - Lapa do Frei Canuto, Chapada dos Guimarães, MT



Inscrições rupestres próximas do Complexo do Janelão entre Itacarambí e Januária, norte de MG.

Source: Silva, 2010, p. 12.

Nevertheless, considering the overall scope of the work, we can say that most of

the images of the LDH 1 present good reflective proposals, suggestions of



individual or in couple activity, representation with sticking or drawing. For example, when the topic of study is the growth of the cities, are presented pictures preceded by a brief explanatory content about the development of Brazilian cities, framing within the criterion of *image-proof* (Ströher, 2012), which validates the narrative of the text. At the same time, it proposes an activity to analyze the images, very positive point of this LD.

It is important to point out that some images of the LDH 1, such as maps, photographs and paintings, do not have a detailed description about its theoretical approach, in order to facilitate the understanding of the content, although they

are important to performance of the exercises. It can instill the kids to argue (“Talk about”) the issues from what is shown; that is, taking into account the reality of the countryside, the teacher can help students deepen the discussion about a particular subject linked to the Brazilian countryside.

In the texts about territory, the LDH 1 also presents images that make it possible to take the students to understand that, in the countryside, there are different forms of occupation of the land. Figure 9, for example, brings the differences between the territories of the peasantry and agribusiness:

Figure 9 – Different territories – LDH 1.



Source: Silva, 2010, p. 74.

These images of the Figure 9 show that rural areas are taking varied social and cultural contexts of empowerment in accordance with the form of occupation by man. In this case, the teacher’s role is vital,

because it can explore in the readings and discussions with students: the story of the MST in the struggle for Agrarian Reform in the country, the importance of the family agriculture which employs more

than the agribusiness, the importance of polyculture for family agriculture, among other aspects.

The other book of our study, the LDH 2 *Vontade de Saber História* – 6th grade, is also rich in images, photographs, drawings, maps. The identification of some paintings and photographs is done by the use of subtitles, as is the case of the images that appear in the introduction of the chapters, following the section “Talking about it”. The figure presented below

demonstrates how the *picture-proof* is used in order to prove the veracity of the narratives that are developed around the contents. However, it is important to stress that, “Although they are not only illustrations, once the images prove the data transmitted by the text and complement their ideas, there is not a keeper work of analysis of them” (Ströher, 2012, p. 56).

Figure 10 – Proof-image – LDH 2.



Source: Pellegrini, Dias & Grinberg, 2012, p. 131.

The use of the images is quite used in the LDH 2. However, most of the images seem to be merely illustrative, without the intention to elucidate or instigate debate in the classroom, as shown in Figure 10. For Ströher (2012, p. 47), “Despite the good visual treatment of the images, it is important to stress that the role that these occupy in relation to the texts that accompany it is, often, the one of mere illustrations, or as of evidence that supports

and confirm the written information”. Often the work does not offer for the educator and the learner elements which enable problematize the proper reading of the images in order to deepen the discussion of the texts.

Still in the LDH 2, it is frequent the use of the images in the section “Activities”, but not for the purpose of producing a dense interpretation of them, because what is usually proposed with the

use of them is the observation, questions about the content, questions to compare them and describe the differences among them.

As regards the category *image-illustration* (Ströher, 2012), the

Iconographies below present in detail the type of image-illustration commonly used in the LDH 2, when approached in an activity accompanying the content:

Figure 11 - Image-illustration – LDH 2.

Em 2007, uma tradicional escola de samba do Rio de Janeiro, a Acadêmicos do Salgueiro, prestou uma homenagem às candaces em seu samba-enredo. Leia um trecho da letra.

**Candaces**  
Majestosa África  
Berço dos meus ancestrais  
Reflete no espelho da vida  
A saga das negras e seus ideais [...]  
Candaces mulheres, guerreiras  
Na luta... Justiça e liberdade  
Rainhas soberanas  
Florescendo pra eternidade

Dudu Botelho e outros: Candaces.  
In: *Sambas de Enredo 2007 – Rio de Janeiro*.  
Universal, 2006, faixa 11.



No Carnaval de 2007, a Salgueiro procurou valorizar a influência cultural africana no Brasil.

a) Quem foram as candaces?  
b) Em sua opinião, por que rainhas africanas da Antiguidade foram homenageadas por uma escola de samba brasileira?

Source: Pellegrini, Dias & Grinberg, 2012, p. 90.

According to Ströher (2012), there may be resizing of the images to prove the ideological conceptions that the texts present. The way how certain authors stand on the content demonstrates their current of thought. A phrase, a concept, a photo, a painting, a charge and a map, can be used “tendentiously” in order to reinforce a thought or a bigot idea, depending on how it will be worked the interpretation by the author.

Figure 12, presented below, shows a group of bushmen in the northeast of the years of 1940. This image depicts the hardships of life in the backwoods, the hard work to remove water from the well, the barefooted woman with a pot of water on the head, leaving explicit the difficulty of living in the northeastern backwoods:

Figure 12 - Image-illustration – LDH 2.



Source: Pellegrini, Dias & Grinberg, 2012, p. 21.

Analyzing how the Figure 12 appears in the LDH 2, it is noted that there is no text to explain why these people depicted in the image are living in this situation. It is therefore an attempt to corroborate or legitimize the view that the countryside is suffering, even if it is not the intention of the author.

## Conclusion

The school, the textbooks and the curriculum of the Rural Education, as advocated by the social movements of the countryside, it must work the pedagogy of the social movement, the peasant culture, the identity of the peasants. For this reason, we analyze in this article two textbooks of

History of 6th grade of Elementary School, taking into account the following elements: contents, activities, teacher-student interaction and pictures.

The LDH 1, *Caderno de Ensino Aprendizagem: História 5*, has its graphic project designed for the schools multigraded of the countryside. It is a teaching material whose base texts to comment regarding certain subject are reduced, since it explores as the methodological resources the innumerable exercises, that can be done through activities in couple or in collectiveness (through the exercises and some images the countryside is approached in the book). The work meets, even if partially, the longing of the movements of social

struggles of the countryside (landless, bordering, *quilombolas*, affected people, extractive), because some themes of this book let you work the culture, the identity and the peasant struggle. However, we know that in some cases the LD is the only teaching material of the teacher who teaches in rural areas.

On the other hand, the LDH 2, *Vontade de Saber História*, it is a book prepared for an urban school, to form holder subjects of an instrumental knowledge and technical. The contents of this LD and their activities do not instigate the student to question the current reality, filled by the social inequities, because the book promotes the memorization of the concepts, dates and facts of the past. Therefore, the LDH 2, when used as a teaching tool in schools in the countryside, especially in those schools near the town, do not present theoretical and methodological subsidies that favor strengthening of the peasant identity, the struggle of the working class, the agrarian reform, the deconstruction of stereotypes. As we know, the scientific knowledge is not neutral, but must dialogue with the multiple contradictions experienced by the people in the countryside, that seek new ways to overcome the social injustices created by the capitalist system.

The research also reinforces that the success of the teaching materials in the classroom, regardless of the social context of the school and the community, it also depends on the teacher and the teaching methodology implemented, including specific aimed objectives and teaching vision about the process teaching and learning.

With these lines, we realize that the defense of the social movements by a Rural Education comes with a school that is *of* and *in* the countryside, in which the challenge is even greater: “When is discussed what to teach in those schools?”; “How to organize a curriculum that respects the cultural diversity?”; “How to elaborate textbooks respecting the various rural contexts that exist in Brazil?”.

## References

- Arboit, A. A., & Pacheco, L. M. D. (2013). Exclusão social no mundo rural: ideologia e poder nos livros didáticos. *Vivências: Revista Eletrônica de Extensão da URI*, 9(16), 140-152.
- Arroyo, M. G. (2011). 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. 08-86). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Arroyo, M. G. (2013). *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Berbat, M., & Feijó, G. (2016). Diálogos com a Educação do Campo: o livro didático em questão. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 1(2), 476-494. DOI: <https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p476>

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

Brasil. (2010). *Escola Ativa: Projeto base*. Brasília, DF: MEC/SECAD.

Brasil. (2012). *Guia de livros didáticos: PNLD Campo 2013 - ensino fundamental*. Brasília, DF: MEC/SECADI.

Brasil. (2013). *Guia de livros didáticos: PNLD 2014 - história: ensino fundamental: anos finais*. Brasília, DF: MEC/SEB.

Caldart, R. S. (2000). A escola do campo em movimento. In Benjamin, C., & Caldart, R. S. (Orgs.). *Projeto Popular e escolas do campo* (pp. 24-48). Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo.

Carie, N. S. (2008). *Avaliações de Coleções Didáticas de História de 5ª a 8ª Série do Ensino Fundamental: um contraste entre os critérios avaliativos dos professores e do Programa Nacional do Livro Didático*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Costa, P. F. S. (2014). *Análise do discurso dos livros didáticos para a Educação do Campo: aspectos semiolinguísticos da contextualização*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Filgueiras, J. M. (2013). A produção de materiais didáticos pelo MEC: da

Campanha Nacional de Material de Ensino à Fundação Nacional de Material Escolar. *Revista Brasileira de História*, 33(65), 313-335.

Freitas, N. K., & Rodrigues, M. H. (2008). O Livro Didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. *Pesquisa*, 3, 26-33.

Pellegrini, M., Dias, A., & Grinberg, K. (2012). *Vontade de Saber História – 6º ano*. São Paulo, SP: FTD.

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, L. Q. (2010). *Caderno de Ensino e Aprendizagem: História 5*. Brasília, DF: MEC/SECAD.

Silva, W. R., et al. (2014). O que são materiais didáticos? Uma abordagem na Linguística Aplicada. In SILVA, W. R., Santos, J. S., & Melo, M. A. (Orgs.). *Pesquisas em Língua(gem) e demandas do ensino básico* (pp. 263-293). Campinas, SP: Pontes Editores.

Ströher, C. E. (2012). Aprendendo com imagens: a função das fontes visuais nos livros didáticos de História. *Aedos*, 11(4), 46-70.

---

<sup>i</sup> We thank two anonymous reviewers of RBEC for the contributions to the work.

<sup>ii</sup> **Conflicts of interest:** Cicero da Silva is a member of the National Editorial Board of the Revista Brasileira de Educação do Campo, however, it did not have any participation in the evaluation process of the manuscript.

<sup>iii</sup> This research is part of the scientific activities of the Group for studies and research in Rural Education - Gepec (UFT/CNPq).

<sup>iv</sup> We understanding the teaching material (MD), according to Silva *et al.* (2014, p. 264), as: "... embedded artifacts to the work of the teacher, serving as an aid to the teaching and learning process in training contexts".

<sup>v</sup> The Programa Escola Ativa (Active School Program) was deployed in Brazil in 1997, through the Northeast Project of the Ministry of education with the World Bank, being adopted by the School building Fund FNDE/FUNDESCOLA (Brasil, 2010). The Secretariat of Continuing Education, literacy and diversity (SECAD) is responsible for the program management. Brazil adopted this program having as model the experiment of Colombia, country in which the Escola Ativa was launched in 1975 (from 1986, the program receives funding from the World Bank to expand) (Melo & Souza, 2013). Of the 5,565 municipalities in Brazil, 3,106 joined to the program in 2008. The Escola Ativa is intended for multigraded classes, or small schools, in places of difficult access and with low population density, with only one teacher. Students are organized together in the same classroom and must work in groups, facilitating the flow of information, which will be shared by other grades (Brasil, 2010).

<sup>vi</sup> As the "reading" involves directly the development of many activities linked to excerpts from historical, journalistic and literary texts throughout the chapters of the LDH 1 we do not need the total number of activities of the modality "reading" in this work.

Received August 22, 2017

Accepted September 15, 2017

Published December 15, 2017

## ORCID

Cícero da Silva

 <http://orcid.org/0000-0001-6071-6711>

Ilário Dias Cardoso Filho

 <http://orcid.org/0000-0003-3972-3698>

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

APA:

Silva, C., & Cardoso Filho, I. D. (2018). Rural Education and teaching material: an analysis of History textbooks. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(1), 76-103.

ABNT:

SILVA, C.; CARDOSO FILHO, I. D. Rural Education and teaching material: an analysis of History textbooks. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 3, n. 1, p. 76-103, 2018.

## A Educação Contextualizada para a convivência com o Semiárido Brasileiro como uma prática emancipadora<sup>1</sup>

Luana Patrícia Costa Silva<sup>1</sup>, Albertina Maria Ribeiro Brito de Araújo<sup>2</sup>, Alexandre Eduardo de Araújo<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Jardim Cidade Universitária, Campus I, s/n. João Pessoa - PB. Brasil. [luana\\_gca@hotmail.com](mailto:luana_gca@hotmail.com). <sup>2</sup>Universidade Federal da Paraíba - UFPB. <sup>3</sup>Universidade Federal da Paraíba - UFPB.

**RESUMO.** Este trabalho tem como principal objetivo elucidar práticas pedagógicas que esboçam uma relação de Educação para Convivência com o Semiárido Brasileiro, a partir da experiência da Escola Plínio Lemos – Escola da Terra, localizada no assentamento Zé Marcolino, Prata - PB. Esse processo foi consolidado frente a uma proposta metodológica de abordagem qualitativa e a partir da pesquisa participante, pautada nos estudos de Brandão (2002, 2006). As proposituras encontradas na pesquisa emergem da luta por uma escola do campo, com a proatividade das mães e se materializa frente à construção de uma escola que passa a consolidar propostas pedagógicas pautadas na Educação para Convivência com o Semiárido Brasileiro. Estas propostas são visualizadas na prática das educadoras que possibilitam um contexto educativo pautado no ensinar e aprender coletivos, por meio de intercâmbios, gincanas e contextualizações, frente à realidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Desta forma, foi possível identificar ações emancipadoras que descortinam os estereótipos destinados às regiões Semiáridas e aos seus sujeitos, na medida em que passam a ressignificar suas identidades e construir uma nova concepção educativa, pautada na emancipação e na autonomia.

**Palavras-chave:** Educação Contextualizada, Semiárido, Educação do Campo.



## **Contextualized Education for coexistence with the brazilian Semiarid as an emancipatory practice**

**ABSTRACT.** This work has as main objective to elucidate pedagogical practices that outline a relationship of Education for Living with the Brazilian Semi - arid, from the experience of the Plínio Lemos School - School of the Earth, located in the Zé Marcolino settlement, Prata - PB. This process was consolidated against a methodological proposal of a qualitative approach and from the participant research, based on the studies of Brandão (2002, 2006). The proposals found in the research emerge from the struggle for a rural school, with the proactively of the mother sand materializes in front of the construction of a school that starts to consolidate pedagogical proposals based on Education for Coexistence with the Brazilian Semiarid. These proposals are visualized in the practice of the educators that allow an educational context based on the teaching and collective learning, through exchanges, scan sand contextualizations, facing the reality of the subjects involved in the educational process. In this way, it was possible to identify emancipator actions that reveal the stereotypes destined to the semi-arid region sand their subjects, as they begin to resignify their identities and build a new educational conception, based on emancipation and autonomy.

**Keywords:** Contextualized Education, Semiarid, Rural Education.

## La educación contextualizada para la convivencia con el semiárido brasileño como una práctica emancipadora

**RESUMEN.** Este trabajo tiene como principal objetivo elucidar prácticas pedagógicas que esbozan una relación de Educación para Convivencia con el Semiárido Brasileño, a partir de la experiencia de la Escuela Plínio Lemos - Escuela de la Tierra, ubicada en el asentamiento Zé Marcolino, Prata - PB. Este proceso se consolidó frente a una propuesta metodológica de abordaje cualitativo y a partir de la investigación participante, pautada en los estudios de Brandão (2002, 2006). Las proposiciones encontradas en la investigación, emergen de la lucha por una escuela del campo, con la pro actividad de las madres y se materializa frente a la construcción de una escuela que pasa a consolidar propuestas pedagógicas pautadas en la Educación para Convivencia con el Semiárido Brasileño. Estas propuestas se visualizan en la práctica de las educadoras que posibilitan un contexto educativo pautado en enseñar y aprender colectivo, por medio de intercambios, gincanas y contextualizaciones, frente a la realidad de los sujetos involucrados en el proceso educativo. De esta forma, fue posible identificar acciones emancipadoras que descortinan los estereotipos destinados a las regiones semiáridas ya sus sujetos, a medida que pasan a resignificar sus identidades y construir una nueva concepción educativa, pautada en la emancipación y en la autonomía.

**Palabras clave:** Educación Contextual, Semiárido, Educación del Campo.

## Introdução

No tocante à região nordeste do Brasil, deparamo-nos com um contexto social, político e ambiental que herda as regras de um conjunto de peculiaridades que estão inerentes à composição histórica dessa região. Sendo grande parte da área desse território composta por características semiáridas, há muito essa história toma forma, cor e sentido. Um sentido um tanto quanto distorcido da realidade existente, mas, mesmo assim, um sentido estereotipado e encarnado nas poesias, nas telenovelas, nas falas e nos livros didáticos.

O Semiárido Brasileiro há muito vem sendo de flagelados, de retirantes, de fome, seca e miséria. Essa é uma construção social que vive no imaginário descritivo dos territórios semiaridanos, que acompanha os sujeitos dessas regiões. O desconhecimento da fauna e da flora, das peculiaridades do lugar e até mesmo do povo que nele vive fez com que esse imaginário tivesse vez e voz na vida cotidiana dos sujeitos presentes em várias regiões desse território.

Esse cotidiano ou cotidianos se apresenta(m) na forma de “lugares” e o lugar de destaque aqui é o lugar da escola. A escola como berço, como articulador de forças, a escola como lugar de

emancipação, de construção social, política e cultural, como ressignificadora de processos e ações. Entretanto, essa escola, que deveria ser esse berço, acontece também emergida nesse imaginário, pois ela é fruto dos sujeitos que se fazem perante a “construção de desconstruções”. Desconstroem negando, negam sua fala, suas vestes, sua cultura, seu ofício. Essa negação é visualizada na condição das crianças camponesas que há muito estão inseridas em práticas educativas colonizadoras, fundadas em uma educação bancária, que, em suma, desconsideram processos locais. Desconsideram um diálogo horizontalizado, que se contrapõe à inserção de práticas, aprendizagens e conteúdos desconectados das realidades nas quais as crianças do campo estão inseridas, acontecendo, por sua vez, de forma verticalizada.

A proposta de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro alicerça-se nessa negação para propor que a prática educativa voltada para esses territórios se ressignifique. Ela vem propor uma nova forma de “construir descolonizando”. Ela não nega, assim como faz o processo colonizador; ela agrega, ela dialoga, ampara-se na experiência vivida, no lugar habitado, para assim possibilitar processos alicerçados em aprendizagens reais e

contextualizadas, a partir de uma esfera local. Na Educação para a Convivência com Semiárido Brasileiro, o processo de descolonização só será possível a partir da concepção da emergência de uma nova/outra racionalidade, que, por sua vez, compreenda, antes do todo, a representação de suas partes. Desta forma, é necessário apartar-se da forma colonizadora de produzir ciência, que, por sua vez, migrou para distintos âmbitos da sociedade, bem como para a escola e para os processos educativos.

É diante desses conflitos que buscamos elucidar uma experiência que surge na contramão da concepção colonizadora e vem construindo processos pautados no *conhecimento para a emancipação* a partir da ótica da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro. Assim, por meio de lutas, práticas, respeito aos saberes e produção do conhecimento, dialogaremos com uma escola que se materializa a partir da luta de mulheres-mães no Cariri da Paraíba, a Escola Plínio Lemos – Escola da Terra.

Esse artigo é um recorte de uma pesquisa cujas abordagens fazem parte de nossa dissertação de mestrado e tem como principal objetivo elucidar práticas pedagógicas que esboçam uma relação com a Educação para Convivência com o

Semiárido Brasileiro, a partir da experiência da Escola Plínio Lemos – Escola da Terra.

### **Caminhos metodológicos**

A metodologia utilizada nesse processo ancora-se nas pesquisas voltadas para o entendimento de contextos populares e de seus sujeitos, assim, esses estudos possuem raízes nas pesquisas antropológicas e etnográficas. Enquanto abordagem, o presente estudo segue uma concepção qualitativa, sendo esta compreendida por Bogdan e Biklen (1994, p. 48):

A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados constituem transcrição de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais.

A descrição pontuada pelos autores aponta para a concepção dessa abordagem, porém, faz-se necessário pontuar que realizamos uma pesquisa participante, em que pudemos vivenciar o *modus vivendi* dos sujeitos de pesquisa, no ambiente pesquisado, emergido dos contextos e práticas desses sujeitos da investigação. A

prática de Pesquisa Participante possui como prisma uma imersão profunda do pesquisador na realidade estudada e a indissociabilidade entre pesquisadores e sujeitos do processo de pesquisa.

Corroborando com nossas abordagens, Brandão (2006) coloca a pesquisa participante enquanto ação participante em duas situações: a primeira diz respeito à participação efetiva dos sujeitos enquanto protagonistas na pesquisa e não meros objetos. Já a segunda coloca a pesquisa participante enquanto instrumento científico, político e pedagógico de produção partilhada do conhecimento social e também é um momento de ação social.

É a partir da concepção de pesquisa participante que utilizamos, enquanto instrumentos de elaboração dos dados para subsidiar nossas análises, as entrevistas semiestruturadas e a observação participante. Compreendemos que tais abordagens se complementam e estão em harmonia uma com a outra. De acordo com Mello (2005, p. 63):

A prática da Observação Participante é um mergulho na cultura do outro, no seu habitat, para entender sua lógica, sua ordem simbólica, entrando na “teia” social que constitui as relações internas do grupo e entre os diferentes grupos ... É preciso que esteja o participante-pesquisador disposto a tal e imbuído de curiosidade e de uma metodologia

de registro e sistematização dessas experiências, além de um indispensável distanciamento crítico.

Por meio desses vieses e aludidos às concepções de Brandão (2006), compreendemos que a pesquisa participante nunca traz uma resposta pronta e acabada, pois estas não existem; ela aponta para reflexões e busca investigar soluções para determinadas situações e, a partir daí, possibilitar novas investigações. Como o saber não se configura enquanto algo neutro, as relações pesquisadas também não são; elas são cíclicas, mutáveis, e nenhuma abordagem vai responder, completamente, as necessidades imbricadas ali, nessas relações. Portanto, essas pesquisas trazem mais questionamentos do que respostas.

Neste sentido, daremos indícios para vários questionamentos e construções de possibilidades no campo da produção do conhecimento e da pesquisa. A ideia não é de apontar para processos prontos e acabados, mas de mostrar experiências, caminhos e sujeitos que constroem e reconstroem, em suas cotidianidades, os territórios da Educação do Campo e da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro.

### **Pressupostos para uma educação do campo contextualizada**

*Aqui na Região Nordeste  
Tem riqueza de montão  
Tem pé de mandacaru  
E pé de urtiga que se tocar machuca a mão  
Tem cabra que come palma  
E pássaros que cantam canção*  
(Verso coletivo de crianças que fizeram parte da pesquisa)

Brandão (2006), em sua obra “O que é Educação Popular”, fez uma breve reflexão sobre a comparação do ensinar e do aprender nas relações existentes entre nossos ancestrais, os macacos superiores, ao relatar a relação da mãe amamentando o filho aconchegado ao peito, ao realçar as trocas de olhares, gestos, e do surgimento de múltiplos sentimentos, que passam pelas várias formas do ensinar e aprender, e são nessas relações de vida, sejam entre macacos (animais), sejam nas relações humanas, que as relações coletivas fluem e essas trocas entre esses sujeitos geram do pensar ao conhecer e, daí, o conhecimento simbólico de cada coisa. Então, se essas relações se estabelecem no contato, no gesto, no olhar e na magnitude de vários sentimentos, como passarem despercebidas as relações petrificadas dos modelos educacionais, que, em sua totalidade, negam essas formas de ensinar e aprender?

É nessa concepção que buscamos Freire (1987), quem enfatizou as relações estabelecidas entre educadores e educandos, as relações narradoras e

dissertadoras da educação bancária, fazendo a seguinte colocação:

A narração de conteúdos por isto mesmo, tende a petrificar-se ou a fazer algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos (Freire, 1987, p. 33).

No que confere à concepção de educação bancária, Freire (1979) vem situar que esta se estabelece a partir de uma “consciência bancária”:

O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas, o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça ... A consciência bancária “pensa que quanto mais se dá mais sabe”. Mas a experiência revela que com este mesmo sistema só se formam indivíduos medíocres, porque não há estímulo para a criação (Freire, 1979, p. 19-20).

A cada palavra lida da frase de Freire, estabelecemos relações com algumas formas atuais que encontramos em nosso meio educacional. Tão jovens como sua vontade de mudança são suas palavras para o retrato da educação escolar hoje em nosso país.

De acordo com Oliveira (2009), hoje na educação escolar, possuímos um sistema de avaliação educacional global,

que define o que e quando deve ser ensinado, o que as crianças aprendem desde os anos iniciais e assim por diante, amarrando e reduzindo a liberdade das diferentes realidades definirem suas formas e metodologias de ensino.

E, na base, como chegam essas ações amarradas a que são submetidos esses sujeitos? Elas chegam por intermédio dos livros didáticos, na negação da realidade por construção de concepções que negam seus valores, que negam sua cultura, negam suas raízes. Não que esses sujeitos não tenham direito de conhecer outras culturas e conhecer o mundo no qual eles se encontram inseridos, porém, faz-se necessário trabalhar inicialmente com questões mais pertinentes<sup>ii</sup> à realidade desses educandos. Eles devem primeiramente entender o que estão fazendo ali, o porquê de estarem ali. Torna-se bastante desmotivador eles terem uma vivência no seu dia-a-dia e entrarem em uma sala de aula, onde tudo que está fora dela passa a ser desconsiderado e, de certa forma, renegado. Complementando essa ideia, Araújo (2009) faz a seguinte pontuação:

Para o homem que faz parte de determinado contexto, será mais coerente não fugir das ações de mudança que envolve a sua comunidade, pois essas mudanças irão marcá-lo e ditar normas culturais de comportamento, que lhes podem ser mais apropriadas, se ele não for

alijado do processo, se puder fazer parte da elaboração dos produtos culturais inerentes à sua realidade (Araújo, 2009, p. 60).

Essas realidades ficam ainda mais comprometidas quando estamos falando sobre comunidades rurais e/ou assentamentos, assim como acerca de pequenos centros urbanos, que sentem esses pacotes educacionais de forma mais severa. A partir dessa realidade de educação urbanizada inserida no campo, o contexto local passa a ser desconsiderado dentro das escolas, institucionalizando-se por intermédio de pacotes prontos (professores da cidade, livros didáticos urbanizados, currículos verticalizados), em que as peculiaridades dos contextos e da identidade dos sujeitos dos territórios camponeses são negadas. Respaldo nos modelos educacionais urbanizados e mediados por educadores que, por sua vez, não passam por formações voltadas para lidar com as especificidades de tais realidades, vai-se consolidando um modelo de educação bancária, cada vez mais distante dos sujeitos, imbuindo no processo educativo a concepção de um campo e de um Semiárido Brasileiro sem condições de viver.

Tal modelo, sequer dialoga com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), especificamente com o que é abordado em seu artigo 28:

Art. 28 – Na oferta da Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:  
I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;  
II – Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação a natureza do trabalho na zona rural.

O artigo inserido na LDB, para além de garantir um direito aos sujeitos do campo, possibilita que a sociedade civil reflita sobre como a Educação do Campo deveria ser tratada, o que vem a reforçar a construção de concepções mais consolidadas na Educação do Campo. Uma das conquistas nesse sentido foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB n° 1, de 3 de abril de 2002), que complementam o artigo 28 da LDB. Vejamos o que especifica o Art. 2° da Resolução CNE/CEB N° 1, de 3 de abril de 2002:

Art. 2° Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam a adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de

Educadores em Nível Médio na Modalidade Normal.

Entretanto, a efetivação das diretrizes na prática ainda é muito deficiente. As escolas que ainda se encontram no campo estão fechando as portas e esse fato pode ser observado atualmente em todo o país. Taffarel e Munarim (2015, p. 46) apontam, ancorados nos dados do II PNERA – Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária – que “as escolas foram reduzidas em 31,46%, ou seja, 32.512 unidades foram fechadas. Com o fechamento de escolas, não existe a possibilidade de enfrentamento dos gravíssimos problemas que afligem a Pátria que se quer Educadora”.

Desta forma, existem experiências que resistem a esse processo de fechamento e fortalecem a luta por uma educação do campo, embasadas na proposta de uma educação voltada para a realidade camponesa enquanto região Semiárida, com dinâmicas que se fundamentam na Educação para Convivência com o Semiárido Brasileiro, como é o caso da Escola Plínio Lemos - Escola da Terra, do Assentamento Zé Marcolino – localizado na cidade de Prata, Cariri da Paraíba. Junto a esses processos, pudemos vivenciar várias dinâmicas e identificar que essas propostas de educação, voltadas para a realidade



daquelas crianças, aconteceram a partir da sensibilidade de educadoras que, mesmo estando imersas nos processos de uma educação bancária, pois suas bases educacionais foram em escolas instituídas nestes moldes - de transferência de conteúdos-, elas vem fazendo uso de metodologias contextualizadas em suas dinâmicas na escola e estão construindo, de fato, uma Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro, que surge da concepção de existir no mundo e da luta por uma escola que dê sentido ao processo de ensino e aprendizagem.

Além de se identificarem enquanto sujeitos sensíveis dentro desses processos, um ponto que colaborou para essa identificação da escola, que faz uma educação voltada para a formação de uma concepção crítica e de respeito à natureza e aos sujeitos, foi a participação de uma das mães e referência militante do Assentamento no projeto UniCampo (Universidade Camponesa), que teve início em junho de 2003 e nasceu de uma parceria que incluiu a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e outras organizações camponesas e sindicais da região do Cariri paraibano. O principal objetivo do projeto era oferecer formações para jovens camponeses, agricultores familiares, trabalhadores sem-terra e para membros e lideranças de

organizações, de forma a reforçar as suas capacidades de análise e de elaboração de projetos individuais e coletivos (Tonneau *et al.*, 2008).

Outra experiência também importante para o desencadeamento desses processos foi o intercâmbio que uma das educadoras da Escola Plínio Lemos realizou, para conhecer a experiência da Escola Família Agrícola (EFA) Dom Fragoso, em Independência - CE. De acordo com Pinto e Germani (2012), “as Escolas Famílias Agrícolas têm como princípios quatro elementos: o desenvolvimento do meio; a formação integral; a Pedagogia da Alternância; e o Associativismo Local, sendo que estes estão divididos em finalidades e meios”, sendo um destes meios a Pedagogia da Alternância. De acordo com Cordeiro, Reis e Hage (2011, p. 123):

A Pedagogia da Alternância, utilizada como proposta pedagógica e metodológica, permite que as ações sejam refletidas no grupo, facilitando a compreensão sobre a ação e tendo o diálogo como instrumento de participação. Em termos gerais, a Pedagogia da Alternância vem se constituindo numa proposta pedagógica assumida pelos diversos segmentos da organização curricular e modalidades de ensino voltadas à realidade dos jovens e adultos trabalhadores que têm o campo como espaço de vida, trabalho e produção cultural.

Assim, imersos nesse contexto e em diálogo com essas experiências e mediante estas sensibilidades e percepções oriundas da participatividade no Projeto UniCampo, no Intercâmbio com a EFA e das vivências diárias dos camponeses e camponesas, baseiam-se os princípios e metodologias que nascem e se constituem na Escola Plínio Lemos – Escola da Terra.

É diante desse contexto que as mães passam a lutar por uma escola para as crianças do Assentamento Zé Marcolino, Prata-PB. Em uma carta, uma das educadoras relata sucintamente como se deu esse processo:

Começou então uma grande luta para construir o prédio onde seria finalmente nossa escola. Com a ajuda do projeto Dom Helder Câmara que foi nosso parceiro desde o começo, conseguiu através do FIDA o recurso para construção do prédio. Mas o recurso não foi suficiente para comprar o material necessário para construção, então nossas guerreiras entraram em ação mais uma vez, foram elas que carregaram as pedras para fazer o alicerce da escola, e se encarregaram de pedir, isso mesmo de pedir, toda ajuda para conseguir terminar a escola e ser aceita. E conseguiram. Em 2010 os estudantes tinham um ótimo espaço para estudar. Hoje em 2013 fazem 5 anos que estamos nessa luta, certos de que parte do nosso dever foi cumprido, mas que a luta continua, com todo esforço, dedicação e principalmente amor, pois como disse Paulo freire: A educação é um ato de amor, portanto, um ato de coragem (Educadora Ângela).

Vale destacar que, antes de receber o recurso para a construção da escola, uma das mães sai de sua casa e a cede para que a escola funcione e, assim, as mães se organizam, fazem a merenda, limpam e ajudam na organicidade da escola, no decorrer do ano, até a construção do prédio. Foi nesse contexto que experienciamos um ano de pesquisa-ação participante. Foi junto à escola que nasceu a necessidade de se entender como as dinâmicas vinham acontecendo junto a tais sujeitos, educadores e educandos, estes que fazem parte dos vários processos produtivos e sociais do assentamento, tanto quanto os agricultores e agricultoras.

Assim, através dessa imersão, podemos identificar os vários processos nos quais esses sujeitos estavam inseridos, com um enfoque principal na visualização de metodologias voltadas para a contextualização de conteúdos com a palma forrageira e nas práticas de convivência com o semiárido.

Os primeiros contatos junto à escola e seus sujeitos já são impactantes, por identificar as várias formas de cada um agir dentro daquele processo/espço, por suas ações que se diferenciam de outras experiências já vivenciadas. Entretanto, quando relatamos que a escola nasce da luta como esboçado anteriormente, toda

ação, gesto e sensibilidade de cada um passam a ser entendidos.

Inicialmente, não tem como tirar o foco de pequenas ações que acontecem na escola, como as cadeiras das crianças estarem comumente em círculos, como a diretora passar o pano na escola e estar frequentemente ajudando na merenda das crianças, junto com a merendeira. Esta, por sua vez, leva a comida e entrega a cada criança, uma a uma, conversando pacientemente com aquela, ou aquele, que não está querendo comer, com uma sensibilidade tocante. Acreditamos que os gestos e as ações da merendeira vão ao encontro do que é definido por Paulo Freire (1996, p. 50) quando ele faz a seguinte reflexão:

Atitude correta de quem se encontra em permanente disponibilidade a tocar e ser tocado, a perguntar e a responder, a concordar e a discordar. Disponibilidade à vida e a seus contratempos. Estar disponível é estar sensível aos chamamentos que nos chegam aos sinais mais diversos que nos apeiam, ao canto do pássaro, à chuva que cai ou que se anuncia na nuvem escura, ao riso manso da inocência, à cara carrancuda da desaprovação, aos braços que se abrem para acolher ou ao corpo que se fecha na recusa. É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim.

É a sensibilidade da merendeira e de Paulo Freire que conseguimos identificar e comparar com as várias formas que as educadoras da Escola Plínio Lemos lidam no seu dia-a-dia com as crianças, mesmo que, algumas vezes, venham a reprimir com a fala para chamar a atenção de alguma das crianças. Percebe-se, no entanto, que essas ações e tantas outras acontecem como forma de imenso respeito, inicialmente pelo que cada um conjuga como sendo o ato de educar e de aprender mutuamente com aquelas crianças.

Esse aprender e ensinar mutuamente faz-nos recordar as colocações de Brandão (2002), quando ele enfatizou as várias formas educacionais que, partindo de estruturas que formam – colocam em formas – sujeitos para o mundo dos negócios com estímulos à competitividade, desconsiderando qualquer saber ou forma de trocas mútuas. Porém, ele fala do desafio para uma educação que humanize esses sujeitos, da busca do conhecimento de significado, e não do conhecimento vazio, e assim enfatiza o pensar “em uma educação cujos motivos sejam a formação ‘por toda a vida’ de pessoas cujo destino é buscar solidariamente a felicidade” (Brandão, 2002, p. 116), que vai muito além da busca pelas relações competitivo-capitalistas estabelecidas em muitos ambientes de ensino hoje.

Essa sensibilidade ainda nos traz recordações dos momentos vivenciados junto aos sujeitos da escola Plínio Lemos, quando a educadora Ângela, em uma de nossas conversas, disse uma frase que pode vir a soar estranho para alguns, como souu – inicialmente - para nós, pelas experiências que já tínhamos vivenciados em outros processos. E assim ela disse: “*Eu adoro trabalhar com multisseriado<sup>iii</sup>, acho que não saberia trabalhar de outra forma...*” (Ângela, Camponesa e Educadora). Mas, qual o problema das turmas multisseriadas? Muitos educadores trabalham com essa forma de ensino! Que ensino? Que aprender? Que sensibilidade pode ser identificada nesse processo?

O que chama a atenção na fala da educadora e se difere de outras experiências é a realidade das classes multisseriadas em uma esfera mais abrangente. Além das várias dificuldades encontradas pelo isolamento e o pouco preparo dos educadores para lidar com tal heterogeneidade de idades, séries e ritmos de aprendizagens, muitos deles organizam suas atividades em forma de seriação, em uma visão de “ajuntamento”, em que são realizadas aprendizagens e avaliações diferenciadas para cada série (Hage, 2011).

Partindo desses modos de aprendizagens estabelecidos, os educadores acabam por conduzir o ensino

a partir da transferência mecânica de conteúdos repassados por meio de cópia ou transcrição do quadro, com base em livros didáticos que, em sua grande maioria, desconsideram as realidades do meio rural, e ainda, o espaço escolar é subdividido por grupos – séries, com cantos ou fileiras seriadas, “como se houvesse várias salas em uma, separadas por ‘paredes invisíveis’” (Hage, 2011, p. 100).

De acordo com Arroyo (2010, p. 12):

Essas contraposições entre escola multisseriada e seriada perderam sentido. Avançamos no entendimento de que a organização seriada do conhecimento levou a uma compreensão segmentada, disciplinada, hierárquica e linear tanto dos conhecimentos quanto dos processos de ensinar-aprender. Levou e leva a deixar de fora a riqueza e complexidade que é inerente à produção do conhecimento. Sobretudo, essa organização seriada levou e leva a avaliar, aprovar e, principalmente, reprovar milhões de crianças e adolescentes, de jovens e adultos porque classificados como lentos, desacelerados, com problemas de aprendizagem nos ritmos, na sequência das séries e dos níveis escolares.

Desta forma, as escolas multisseriadas devem “transgredir a constituição identitária em que se configuram, ou seja, devem romper, superar, transcender o paradigma seriado urbano de ensino, que em sua versão precarizada se materializa hegemonicamente nas escolas rurais

multisseriadas” (Hage, 2011, p. 107). E é justamente essa transgressão que foi e é observada nas experiências junto à escola Plínio Lemos que, à medida que horizontaliza o ensino-aprendizado, foge da lógica de “ajuntamento e transferência mecânica” enfatizada por Hage (2011), configurando-se, no reinventar da escola multisseriada, entendendo o processo de ensino como o todo, de modo a construir o ensino-aprendizagem identificando as potencialidades e fragilidades de cada educando.

Para trazer essa sensibilidade que tanto nos chamou a atenção no processo, os escritos não dariam conta, pois é um sentir deles. Foram percepções dos sujeitos que a cada dia constroem a escola, e quando estamos falando desse sentir junto às turmas multisseriadas, deparamo-nos com jovens de 21 e 23 anos, educadoras, que lutaram por uma escola para seu assentamento, para suas crianças. Inicialmente, elas tinham formação de vida, na vivência das dinâmicas junto às suas famílias. Entretanto, por suas percepções de vida, elas não entendem outra forma de trabalhar com aquelas crianças que não seja com classes multisseriadas.

Esses processos são vivenciados na labuta diária das educadoras da escola onde uma das turmas é de responsabilidade

de Amanda Procópio, de 21 anos, estudante do curso de Biologia, camponesa, educadora e filha de Seu Anselmo Procópio e D. Maria Procópio. A turma é formada do Maternal ao Pré II, ou seja, os anos iniciais. A outra turma fica a cargo da educadora Ângela Procópio, 28 anos, estudante do curso de Pedagogia, camponesa, educadora e também filha de Seu Anselmo Procópio e D. Maria Procópio. Ela trabalha junto às crianças que estão cursando da Alfabetização ao 5º ano. Iremos nos deter em algumas características e processos junto à turma da educadora Ângela, em função do nível de seriação mais elevado e da metodologia que possuía, por envolver mais especificidades voltadas para a linha que seguia a pesquisa e ainda, em função de, na maior parte do tempo, as crianças dos anos iniciais, da educadora Amanda, serem destinadas a leituras de contos, músicas e brincadeiras.

A turma da educadora Ângela é formada por crianças que estão inseridas na faixa etária de seis a doze anos, todas residentes no assentamento ou na comunidade vizinha, conhecida como “Cabeça do Boi”. A educadora tenta contemplar na forma de ensinar a “totalidade” das crianças e a turma hoje conta com apenas duas crianças, das vinte, que ainda não sabem ler, sendo esse um

dado de extrema relevância e que materializa e reafirma na prática que a metodologia que vem sendo utilizada na escola (Figura 1) possui resultados profícuos. Essas práticas pautam-se em gincanas, aulas de campo, experimentos

com palma forrageira, algodão e intercâmbios e tem como principal característica o diálogo com o contexto.

Figura 1: Escola Plínio Lemos – Escola da Terra.



Fonte: Registro Fotográfico de campo/Assentamento Zé Marcolino/Serrote Agudo, Prata - PB, 2014.

A educadora busca trabalhar com respeito à realidade das crianças e a observação de cada um em sua singularidade. Em uma das várias conversas, Ângela disse: *“Josué não sabia ler e escrever, e não aprendia de jeito nenhum! Então, eu só consegui alfabetizá-lo porque passei a trabalhar com ele com palavras que ele gostava como cabra, bode, barreiro. Foi aí que ele aprendeu...”* (Educadora Ângela). Para Freire (1979, p. 15), “existe uma reflexão do homem face à realidade. O homem tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos. Assume a postura de um

sujeito cognoscente de um objeto cognoscível”.

À medida que palavras que não faziam parte de seu convívio eram compartilhadas com Josué, soavam estranhas pela não familiarização dele, daquilo ou daquela palavra verbalizada, ou escrita, que ele podia vir a não conhecer *a priori*. Então, se existia um bloqueio de aprendizagem, desta forma, ao passar para o trabalho com palavras como a dos animais que ele ajudava ao pai a cuidar e do barreiro que ele sempre ia tomar banho com os irmãos, ele se sentiu familiarizado com as palavras, passando a dar uma

abertura para a aprendizagem, que, em sua compreensão, apresentara-se de “forma mais significativa”. Essa é a principal essência da educação contextualizada.

Em um dos cadernos da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB) diz que não existe uma receita pronta como a de um bolo para a educação contextualizada, pois esta nasce das várias lutas. No assentamento, ela nasce sim da luta, e principalmente da forma de ensinar e aprender que florescem junto à necessidade, à sensibilidade, e à visão das educadoras de como seria uma forma de promover dinâmicas de aprendizagens que trouxessem em suas faces o respeito e a não negação de suas realidades enquanto sujeitos do Semiárido. E é nessa sensibilidade de Ângela, de identificar a cada dia nas crianças, em sua singularidade, a necessidade de cada uma delas, que nasce e floresce a educação contextualizada.

E, à medida que essas educadoras internalizam essas concepções, nós recordamos Freire (1996, p. 35), quando ele se colocou dizendo que “saber que devo respeitar à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com esse saber”. O que não se difere da realidade dessas educadoras, em que, nas várias práticas vivenciadas, foi possível identificar as inúmeras formas de

educação contextualizada voltadas para a realidade do Semiárido, local de “pertencimento” dessas crianças.

No que concerne às discussões em torno de uma concepção mais consolidada de educação contextualizada, a RESAB trabalha com as discussões dos processos vivenciados nessa região. A RESAB se consolida pela construção de opções metodológicas e se situa na importância das dimensões política e pedagógica de convivência com o Semiárido.

De acordo com Mattos (2004), um dos organizadores do caderno *Educação no Contexto do Semiárido Brasileiro*, a escola é um dos principais espaços para a construção do conhecimento. O autor traz alguns desafios da Rede para promover uma educação contextualizada para o Semiárido Brasileiro:

Na medida em que busca propiciar uma reflexão no e sobre o universo escolar que viabilize um novo diálogo sobre a relação sociedade e natureza; que junto ao fio do novo paradigma para aprender, reaprender a viver e conviver no semiárido; que crie e recrie novos significados que possam contribuir com a melhoria da qualidade de ensino e do sistema educacional e propicie o reconhecimento da identidade/destino comum do homem tanto a nível local/regional como planetário (Mattos, 2004, p. 25).

Essas concepções que permeiam a RESAB enquanto espaço de diálogo sobre

tal temática não foram discutidas com as educadoras da escola Plínio Lemos. Em esfera de formação, essas educadoras como tantas outras não têm formação continuada<sup>iv</sup> em consonância com tais dinâmicas, à da Convivência com o Semiárido. Entretanto, esses desafios são vistos e enfrentados diariamente nas percepções delas em suas salas de aula e nas várias e várias formas de ensino e aprendizagem que vão sendo desenhadas, seja na música de Luiz Gonzaga que enfatiza as belezas do lugar, que é trabalhada por Ângela, seja nos desenhos de mandacaru que Amanda leva para suas crianças pintarem.

É nessa não negação do lugar enquanto espaço de legitimidade do outro (educando) que a escola vem trabalhando e se afirmando, e foram nessas vivências que foi possível identificar os processos de contextualização. Se não existe uma receita pronta, como explicar o que deve ser educação contextualizada e identificarmos essas formas dentro do processo junto a essas educadoras?

O livro *Educação no Contexto do Semiárido Brasileiro*<sup>v</sup> traz a discussão no olhar de vários estudiosos sobre a temática, de modo que é possível identificar que a educação contextualizada nasce a partir do desenvolvimento de várias experiências que têm sido possíveis graças ao trabalho

de “várias organizações não governamentais, pastorais sociais, igrejas e movimentos sociais, que passaram a apoiar e socializar iniciativas para a convivência mais harmônica com o ecossistema dessa região, referenciando e promovendo uma nova cultura e uma nova relação com os recursos naturais” (Braga, 2004, p. 27).

Esses sujeitos são os que fazem, a cada dia, acontecer à construção de novas formas de ensinar e aprender, pautadas nas sensibilidades dos vários escritos de Paulo Freire e outros autores e atores que dialogam nesse viés, e assim, tem-se construído concepções da pedagogia embasadas no respeito e na singularidade de cada espaço e de cada sujeito. Braga (2004, p. 29) ainda complementa:

Temos observado que essas experiências evidenciam, através das práticas, vivências e iniciativas de seus protagonistas, um grande e rico potencial educativo que precisa ser conhecido, considerado e valorizado pelo Estado e pela sociedade, porque são portadoras de novos sentidos e significados, de mudança que apontam para uma nova relação com o meio ambiente e um novo modelo de desenvolvimento, sustentando na solidariedade, na compaixão e no cuidado com as pessoas e com a natureza.

Não é uma receita; são receitas. E elas vêm vislumbradas nas várias vivências dos sujeitos que fazem o Semiárido. Ademais, a essas receitas são inseridos



novos ingredientes e uma nunca é igual à outra. Elas acontecem nas várias práticas cotidianas e, à medida que acontecem e são conhecidas, passam a ser incorporadas às várias discussões, como as da RESAB, para construção de metodologias consolidadas que vão dando forma a conceitos e princípios para a Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro.

Assim, esses conceitos e princípios brotam dos educadores, dos camponeses, de suas sensibilidades e percepção de respeito, à medida que se doam e recebem do meio em que vivem, construindo assim suas identidades enquanto “sujeitos semiaridianos” e desconstruindo os estereótipos de um espaço pobre, seco e sem vida, à medida que dão vida a ele nos vários processos de participação e diálogo.

Cada momento de participação no processo junto a esses sujeitos trazia-nos mais e mais riquezas de aprendizagens e respeito. Um deles foi se deparar com Ângela mudando o local da aula para

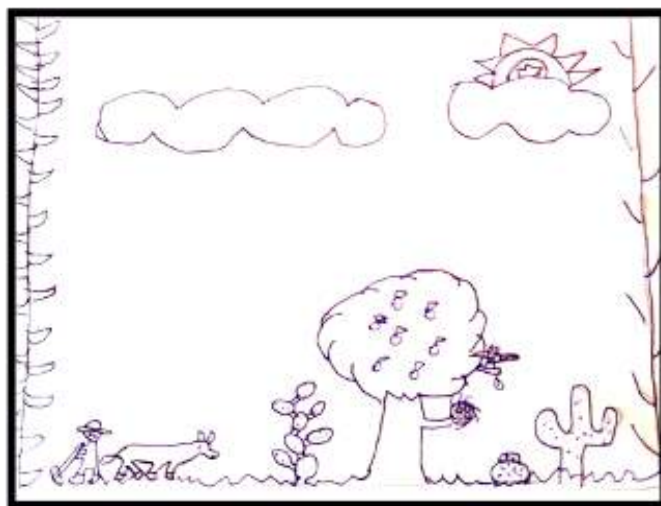
debaixo dos pés de algaroba (*Prosopisjuliflora*).

Chegando de surpresa, ficamos observando como se dava toda aquela aula ao ar livre. Tratava-se de uma gincana, na qual participavam dois grupos, os meninos e as meninas e a educadora era a mediadora, realizando algumas brincadeiras e fazendo alguns questionamentos, tais como:

Qual a vegetação predominante na nossa região? O que significa o nome Caatinga? Cantem uma música que na letra tenha o nome Sertão? Cite o nome de três plantas do Bioma Caatinga<sup>vi</sup>? (Educadora Ângela).

Outro momento que apresenta resultados do processo pedagógico que vem acontecendo na escola se esboça em desenhos, elaborados pelas crianças, durante a oficina sobre a palma forrageira (*Opuntia fícus indica*), suporte forrageiro muito presente na comunidade. Na figura 2, observa-se o resultado desse processo e como as crianças enxergam o ambiente e se enxergam no contexto em que vivem.

Figura 2: Desenho elaborado por um dos educandos durante a oficina de desenhos promovida pelo projeto “Aprendendo com a Palma Forrageira”.



Fonte: Registro Fotográfico de campo/Assentamento Zé Marcolino/Serrote Agudo, Prata - PB, 2014.

Inserir o contexto não é apenas o simples fato de trazer as questões pertinentes à realidade das crianças, mesmo sendo concebido como um fator de extrema relevância, porém, estamos a falar a respeito do todo, do conjunto no qual acontecem esses processos. E para deixar mais nítido o que seria esse todo, recordamo-nos da fala de Brandão (2002), que, em uma de suas obras, colocou-se a respeito da educação face a face, fazendo a seguinte afirmação:

Gestos ... são trocas, onde os significados do saber chegam a mim entremeados com os afetos da emoção que ao próprio significado do que é dito dão o sentido profundo no modo como aquilo foi dito. O momento do encontro, o relacionamento pessoal, interpessoal, face a face, corpo-a-corpo, olhos-nos-olhos e coração-com-coração (Brandão, 2002, p. 203).

É sobre essas relações que estamos falando; foram estas vivenciadas e

presenciadas na relação educadora e educandos. Não são meros conteúdos dentro de um contexto, mas sim várias trocas de saberes de um contexto dentro das relações face a face desses sujeitos, estes que sentem e amam o que fazem, não por mera imposição de um sistema, mas por prazer de se sentirem fazendo e sendo parte dos vários processos que vivenciam.

Quando a educadora pede: “*cantem uma música que na letra tenha o nome Sertão*”, existe todo um sentido de pertencimento ao lugar, de valorização da cultura, de quebra de estereótipos. À medida que as crianças cantam “*lá no meu pé de serra, deixei ficar meu coração, ai que saudade eu tenho, eu vou voltar pro meu Sertão<sup>vii</sup>*”, demonstrando a saudade do sertanejo do seu lugar, de como é bom voltar para suas origens, tais formas de aprender e ensinar denotam todo um aparato de valorização à cultura e à Região Semiárida; é uma ressignificação e

valorização da identidade das crianças, de seus pais e avós, é um processo endógeno, no entanto, num bom sentido, ou seja, de construção e respeito à cultura e à natureza locais.

As educadoras estão em sintonia com Malvezzi (2007, p. 08), quando o autor situa que o “Semiárido não é apenas clima, vegetação, solo, sol ou água. É povo, música, festa, arte, religião, política e história. É processo social. Não se pode compreendê-lo de um ângulo só”. E é nessa perspectiva que os que fazem a escola vêm trabalhando, de não ver o Semiárido como lugar de atraso, de seca e de pobreza, como há muito vem sendo estereotipado esse território, mas sim, sob a ótica da identificação dos aspectos da criação de possibilidade de conviver de forma harmoniosa nessa região, respeitando os limites naturais do ambiente e traçando estratégias de como viver e conviver com a natureza e suas potencialidades e especificidades.

### **Considerações finais**

No percurso desta pesquisa, pudemos compreender como os processos escolares vinham acontecendo, no que concerne às práticas de contextualização de conteúdos junto aos educandos e educadores da escola Plínio Lemos – Escola da Terra. Foi

possível, a partir desse contexto, identificar a experiência de educação contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro, encontrada na escola do Assentamento Zé Marcolino, onde pudemos identificar e vivenciar esses processos nas várias formas de educar contextualizando, encontrando também os indícios das pedagogias críticas e os diálogos junto às concepções Freireanas de mundo. Ademais, pudemos visualizar processos de uma educação que mesmo nascendo em meio a precárias situações estruturais, estes tornam-se invisibilizados pela luta e força das mães que construíram e lutaram pela escola. Não estamos desviando com isso o olhar para as várias dificuldades enfrentadas, porém, queremos que seja entendível que a luta nasce justamente junto a essas dificuldades.

Junto à Escola, foi observado como se dá o ensinar e o aprender, como estes se entrelaçam e se formam nas dinâmicas das educadoras, como as formas de contextualização são rotineiras frente às práticas pedagógicas. Pudemos identificar ainda, nesse contexto, que os processos externos às realidades escolares das crianças são determinantes dentro do ambiente escolar, na medida em que, partindo de formas de ensinar que englobam o meio em que as crianças estão inseridas, respeitam valores e

aprendizagens que são inerentes aos processos de educação não escolar, valorizando assim as identidades camponesas das crianças.

## Referências

Araújo, A. M. R. B. (2009). *Práticas de intervenção social em escolas rurais: uma iniciativa para o fortalecimento de escolas do campo na Paraíba*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Paraíba, Paraíba.

Arroyo, G. M. (2010). Escola: terra de direito. In Antunes-Rocha, M. I., & Hage, S. M. *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada* (pp. 9-14). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

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

Braga, O. R. (2004). Educação e convivência com o Semiárido: uma introdução aos fundamentos do trabalho político-educativo no semiárido brasileiro. In Kuster, A., & Mattos, B. H. O. M. *A educação no contexto do semiárido brasileiro* (pp. 27-46). Fortaleza, CE: Fundação Konrad Adenauer.

Brandão, C. R. (2002). *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis: Editora Vozes.

Brandão, C. R., & Streck, D. R. (2006). *Pesquisa Participante: o saber da partilha*. Aparecida: Ideias & Letras.

Cordeiro, G. N. K., Reis, N. S., & Hage, S. M. (2011). Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. *Em Aberto*, 24(85), 115-125.

Ferreira, A. B. H. (2000). *Mini-Aurélio Século XXI Escolar: o minidicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.

Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo, SP: Editora Paz e Terra.

Hage, S. M. (2011). Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. *Em Aberto*, 24(85), 97-113.

Kuster, A., & Mattos, B. H. O. M. (2004). *A educação no contexto do semiárido brasileiro*. Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer.

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.

Malvezzi, R. (2007). *Semiárido - uma visão holística*. Brasília, DF: CONFEA - Superintendência de Comunicação e Marketing.

Mattos, B. H. O. M. (2004). Introdução. In Kuster, A., & Mattos, B. H. O. M. *A educação no contexto do semiárido brasileiro* (pp. 27-46). Fortaleza, CE: Fundação Konrad Adenauer.

Mello, M. (2005). *Pesquisa participante e educação popular: da intenção ao gesto*. Porto Alegre, RS: Editora Ísis - IPPOA - Instituto Popular Porto Alegre.

Oliveira, I. B. (2009). Currículo em tempos de globalização: Desigualdades, diferenças e exclusões. In Pereira, M. Z. C., Carvalho,

M. E. P., & Porto, R. C. C. (Org.). *Globalização, Interculturalidade e currículo na cena escolar*. Campinas, SP: Alínea Editora.

Pinto, M. P. A., & Germani, G. I. (2012). Escola Família Agrícola: um modelo auto gestorário? In *Anais do XXI Encontro Nacional de Geografia Agrária* (pp. 1-14), Uberlândia, MG.

Resolução CNE/CEB n. 1 (2002, 3 de abril). Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13200-resolucao-ceb-2002>

Taffarel, C. Z., & Munarim, A. (2015). Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua. *Revista Pedagógica*, 17(35), 41-51.

Tonneau, J. P., Caniello, E. S., Sabourin, E., Leal, F., Duqué, G., & Orós, J. (2008). *Universidade Camponesa no Brasil Documento técnico e avaliação do 1º ciclo da UNICAMPO*. Campina Grande, PB.

<sup>i</sup> Este trabalho é recorte de uma pesquisa de Mestrado avaliada e aprovada pelo Comitê de ética em 14 de setembro de 2013.

<sup>ii</sup> Corroboramos com a definição do minidicionário Aurélio: Pertinente *adj2g*. 1. Relativo, concernente, pertencente (Ferreira, 2000).

<sup>iii</sup> De acordo com Salomão Hage (2011, p. 100), “Nas escolas multisseriadas, um único professor atua em múltiplas séries concomitantemente, reunindo, em algumas situações, estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental em uma mesma sala de aula”.

<sup>iv</sup> Existem algumas formações anuais que, de acordo com as educadoras, “são muito superficiais”. Ressaltamos que é de dever das instituições governamentais (Município e Governo do Estado) promoverem essas formações contínuas para os professores de escolas públicas, estando essas

formações pautadas nas Diretrizes Operacionais para a Educação básica nas escolas do Campo.

<sup>v</sup> Livro este que foi resultante da I Conferência Estadual de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido no Ceará, realizada em 2003, de autoria de Kuster e Mattos (2004).

<sup>vi</sup> Aos poucos, vai se introduzindo nos trabalhos acadêmicos e textos a diferenciação de que Caatinga com “C” maiúsculo se refere ao Bioma e caatinga com “c” minúsculo se refere à principal vegetação do Bioma Caatinga.

<sup>vii</sup> Trecho da música “No meu pé de Serra” de autoria de Humberto Cavalcanti Teixeira e interpretada por Luiz Gonzaga.

Recebido em: 24/07/2017

Aprovado em: 11/10/2017

Publicado em: 15/12/2017

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

APA:

Silva, L. P. C., Araújo, A. M. R. B., & Araújo, A. E. (2018). A Educação Contextualizada para a convivência com o Semiárido Brasileiro como uma prática emancipadora. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(1), 104-125.

ABNT:


SILVA, L. P. C.; ARAÚJO, A. M. R. B.; ARAÚJO, A. E. A Educação Contextualizada para a convivência com o Semiárido Brasileiro como uma prática emancipadora. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 3, n. 1, p. 104-125, 2018.

**ORCID**

Luana Patrícia Costa Silva

 <http://orcid.org/0000-0002-7949-0975>

Albertina Maria Ribeiro Brito de Araújo

 <http://orcid.org/0000-0003-1357-1366>

Alexandre Eduardo de Araújo

 <http://orcid.org/0000-0002-1422-9864>

## O Curso Técnico em Cooperativismo realizado pelo PRONERA: uma análise baseada na Abordagem das Capacitações

Conceição Coutinho Melo<sup>1</sup>, Paulo Dabdab Waquil<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA. Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania - DDE. SBN Quadra 1 Bloco D. Ed. Palácio do Desenvolvimento. Brasília - DF. Brasil. [ceicao4@yahoo.com.br](mailto:ceicao4@yahoo.com.br) <sup>2</sup>Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

**RESUMO.** Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa sobre o Curso Técnico em Cooperativismo (TAC), que surge na década de 90 como demanda do MST em formar técnicos para atuar nas cooperativas dos assentamentos rurais de Reforma Agrária. Atualmente o curso é realizado através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, sob o paradigma da Educação do Campo. A Educação do Campo é aqui compreendida como um dos alicerces para o desenvolvimento rural, sob um prisma multidimensional. Diante disso, buscou-se um desafiador diálogo entre Economia e Educação do Campo, contribuindo na discussão sobre um campo empírico ainda não explorado sob a égide da Abordagem das Capacitações. Esta abordagem, desenvolvida pelo indiano Amartya Sen, discute o desenvolvimento como expansão das capacitações das pessoas para viver a vida que almejam, onde a renda monetária não é o primordial para o bem-estar, mas outras variáveis (educação, saúde, liberdade política, etc.). Pretendeu-se investigar se o curso TAC contribui para a expansão das capacitações de seus egressos e para o desenvolvimento dos assentamentos rurais. Todos os entrevistados continuaram seus estudos e atuaram, depois de formados, em entidades ligadas aos assentamentos. O processo formativo do TAC tem contribuído na expansão da liberdade dos egressos.

**Palavras-chave:** Educação do Campo, PRONERA, Abordagem das Capacitações.

## **The Technical Course in Cooperatives by PRONERA: an analysis based on the People's Capabilities Approach**

**ABSTRACT.** This paper presents results from a research about the Cooperatives Technical Course (TAC), originated in the 90's after a need of the MST for forming technical staff for working in cooperatives located in rural settlements as part of the Land Reform. Nowadays, the course is taught through the National Program of Education within the Land Reform (PRONERA), under the paradigm of Rural Education. Rural Education is understood as one of the motivations for the rural development, from a multidimensional viewpoint. Therefore, a challenging dialogue between Economy and Rural Education emerged, and contributed to a field little explored under the aegis of the People's Capabilities Approach. In such approach, developed by the Indian Amartya Sen, development is seen as people's capabilities expansion for living the lives they yearn, where monetary income is not essential for the well-being, but other variables (education, health, political liberty, etc.). The goal in this research was to investigate if the TAC contributes to the expansion of capabilities of its graduates and to the development of rural settlements. All the people interviewed graduated, and after that, worked in entities related to rural settlements. The TAC has contributed to the graduates' liberty expansion.

**Keywords:** Rural Education, PRONERA, People's Capabilities Approach.

## **El Curso Técnico en Cooperativismo realizado de PRONERA: un análisis basado en el Abordaje de Capacidades**

**RESUMEN.** Este artículo presenta resultados de una investigación sobre el Curso Técnico en Cooperativismo (TAC), surgido en los años 90 como demanda del MST de formar técnicos para cooperativas de asentamientos rurales de la Reforma Agraria. Actualmente, el curso es realizado a través del Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (PRONERA), bajo el paradigma de Educación Rural. La Educación Rural es comprendida aquí como uno de los alicientes para el desarrollo rural, con enfoque multidimensional. Por tanto, se buscó un diálogo desafiante entre Economía y Educación Rural, contribuyendo a la discusión sobre un campo empírico todavía no explorado bajo la guía del Abordaje de Capacidades. Este abordaje, desarrollado por el hindú Amartya Sen, discute el desarrollo como expansión de las capacidades de las personas para vivir la vida que anhelan, no siendo primordial el ingreso monetario para el bienestar, sino otras variables (educación, salud, libertad política, etc.). Se pretendió investigar si el curso TAC contribuye a la expansión de las capacidades de sus graduados y al desarrollo de asentamientos rurales. Todos los entrevistados continuaron sus estudios y actuaron, al graduarse, en entidades ligadas a asentamientos. El TAC ha contribuido a la expansión de la libertad de los egresados.

**Palabras clave:** Educación Rural, PRONERA, Abordaje de Capacidades.



## Introdução

O objetivo principal desta pesquisa foi investigar se o curso Técnico em Cooperativismo (TAC), realizado através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), interfere na realização de funcionamentos e expansão das capacitações de seus egressos.

Para alcançar este objetivo foram delineados três objetivos específicos: a) caracterizar o perfil e a trajetória dos egressos antes e depois de formados no TAC; b) identificar se o TAC pode ser considerado um instrumento de expansão das capacidades dos egressos; e c) conhecer a análise coletiva que se faz sobre o resultado do curso TAC, como instrumento de expansão de capacidades dos egressos, para o desenvolvimento dos assentamentos, sob o ponto de vista dos representantes da Cooperativa Central dos Assentamentos do RS (COCEARGS).

Conhecer qualitativamente os resultados deste curso técnico, utilizando-se de dados quantitativos e de uma abordagem teórica ainda não utilizada para este campo empírico, tornou-se um desafio que se pretendeu alcançar a partir do seguinte problema de pesquisa: o curso Técnico em Cooperativismo (TAC) realizado pelo PRONERA no Rio Grande

do Sul tem contribuído para a expansão das capacitações dos egressos?

Existem muitas vertentes teóricas que se baseiam na geração de renda como variável imprescindível ao desenvolvimento. Estas abordagens não dariam conta, portanto, da complexidade do assunto tratado neste trabalho. Resolveu-se, pois, lançar mão de uma abordagem multidimensional na qual o desenvolvimento fosse analisado para além da geração de renda, incluindo o debate acerca da justiça social e que o paradigma da Educação do Campo pudesse ser considerado parte integrante do desenvolvimento rural.

Dessa forma, a perspectiva que mais se adequou a este trabalho foi a Abordagem das Capacitações - ou Abordagem das Capacidades, a depender da tradução. Portanto, no referencial teórico utilizado, lançou-se mão de um audacioso diálogo entre esta Abordagem e os paradigmas da Educação do Campo.

Foi realizado um trabalho de campo em nível nacional, visto que o curso analisado recebe estudantes de todo o país, de forma que houvesse em cada região, pelo menos uma entrevista, na tentativa de apreender parte da diversidade brasileira, cujos dados, posteriormente, demonstraram as diferentes realidades encontradas, as quais interferem

diretamente na expansão das capacitações dos egressos.

Esta pesquisa, também pôde proporcionar às entidades executoras do curso TAC um banco de dados digital de todos os egressos, com informações a respeito do perfil de cada um - origem, sexo, idade - como também 30 mapas e 54 gráficos dos ingressantes, desistentes/reprovados e dos próprios egressos. Para além da discussão acadêmica que esta pesquisa proporcionou, essa contribuição para as entidades foi um importante resultado, para os pesquisadores de modo geral que porventura se interessem pela temática, cujas informações a partir desse trabalho, já encontrarão sistematizadas.

O curso TAC, para além do que se pretendia investigar, apresentou variáveis que ultrapassam os resultados esperados de um curso técnico. Além da capacitação profissional, a maior parte dos egressos entrevistados relatou que teve uma formação humana que contribui até os dias atuais na sua vida, como também nas dinâmicas dos assentamentos rurais de Reforma Agrária.

### **Abordagem das Capacitações e Educação do Campo: um diálogo possível**

#### **Abordagem das Capacitações**

A Abordagem das Capacitações foi desenvolvida por Amartya Kumar Sen a partir de um diálogo, em muitos aspectos, com a filósofa Marta Nussbaum. Amartya Sen é filósofo e economista indiano cujas contribuições teóricas serviram de base para a criação do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Em 1998, ganhou o Nobel de Economia, por suas contribuições à economia do bem-estar. Seus trabalhos versam, prioritariamente, sobre desenvolvimento, desigualdade e justiça.

Apesar de inúmeros trabalhos já publicados, ainda é um desafio à tentativa de operacionalização da Abordagem das Capacitações. Alguns trabalhos realizados por pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) sobre desenvolvimento rural têm sido referenciais importantes de operacionalização da abordagem seniana, dentre os quais destacam-se no referencial teórico deste trabalho Kuhn (2004) e Mattos (2006), os quais contribuem significativamente para auxiliar na interpretação das ideias de Amartya Sen.

Crítico da abordagem utilitarista, Sen (2010) propõe uma nova forma de considerar os elementos constituintes da análise do bem-estar. O autor afirma que a renda passa a ser um meio de realizações, e não o fim em si do desenvolvimento. Por

esta razão, o Produto Nacional Bruto (PNB) de um país, ou até mesmo o Produto Interno Bruto (PIB) *per capita*, não reflete a realidade de desenvolvimento do mesmo. Isto porque outras questões podem ser mais relevantes que a renda *per capita*, em uma análise avaliatória de desenvolvimento humano. Ele sugere, pois, que outras variáveis devam ser ponderadas na base informacional, como, por exemplo, idade, estado de saúde, escolaridade, clima social, etc. (Sen, 2010).

Para Sen (2010), a parte central do processo de desenvolvimento é a superação de privações de liberdades, que não significa apenas tornar a vida mais rica, mas tornar as pessoas seres sociais mais completos, interagindo e influenciando o mundo, exercendo sua condição de agente. Para os indivíduos exercerem esta condição, as privações de liberdade deverão ser eliminadas, e somente dessa forma os indivíduos teriam escolhas e oportunidades.

Algumas abordagens identificam o desenvolvimento como o crescimento do PNB; PIB; aumento de rendas individuais; industrialização; avanço tecnológico, etc. Na Abordagem das Capacitações, estes são os meios de expandir as liberdades, às quais também dependem de outros determinantes, como disposições sociais e econômicas e direitos civis. A liberdade é

o fim e o meio do desenvolvimento; este é o objetivo em que, consoante Sen (2010), devemos nos concentrar, e não apenas nos meios.

Na Abordagem das Capacitações, a concepção de desenvolvimento, portanto, consiste na eliminação de privações de liberdade que limitam as escolhas e oportunidades das pessoas exercerem sua condição de agentes.

Para um melhor entendimento deste ponto nevrálgico da abordagem em questão, sugere-se a leitura do trabalho de Kuhn (2004), o qual pontua o seguinte:

Nesse sentido, percebe-se uma concepção de desenvolvimento baseada na forma de vida que a pessoa tem e se ela teve ou não opção de levar a vida que leva. Para além de informações objetivas, Sen indica a necessidade de perceber a avaliação que o agente tem de sua própria condição. É preciso identificar se a pessoa valoriza sua vida e as opções que tem (ou ainda, se valoriza as opções que não pode ter ou se desconhece as opções disponíveis a outras pessoas). Diversos tipos de privações, encontradas tanto nos países ricos como nos países pobres, passam agora a incorporar uma noção de desenvolvimento que vai além da percepção da renda monetária. Sen aposta na análise de condições de vida e das oportunidades dos agentes para conscientizarem-se e exercerem sua “condição de agência”. É preciso perceber se, além das condições materiais de vida, as pessoas têm acesso a oportunidades que permitem que elas possam melhorar sua qualidade de vida. (Kuhn, 2004, p. 37-38).

A Abordagem das Capacitações procura avaliar a liberdade de escolha. Além do princípio da liberdade, outros dois componentes fundamentais dessa abordagem precisam ser esclarecidos: funcionamentos (*functionings*) e capacidades (*capabilities*).

Os funcionamentos são os elementos constitutivos do “estado” da pessoa. São o “ser” (*being*) e o “fazer” (*doing*) do ser humano. Em outras palavras, são as várias coisas que o indivíduo pode *ser e fazer*.

Para contribuir com a interpretação da concepção de Capacitações (*capabilities*), faz-se aqui referência ao trabalho de Mattos (2006), o qual explica que as Capacitações são funcionamentos alternativos, ou seja, são estados ainda não executados efetivamente pela pessoa, mas que são passíveis disto e tornam-se funcionamento por meio de um processo de escolha. Ainda sobre este assunto, Mattos(2006) acrescenta o que segue:

O conjunto capacitário (*capability ou capability set*) é o conjunto de todas as capacidades. Logo, o conjunto de possibilidades que a pessoa tem para levar a vida que deseja. Este conjunto está revelando, em última análise, a liberdade da pessoa em escolher a vida que deseja levar (Mattos, 2006, p. 40).

Com base na perspectiva seniana, capacitação é um tipo de liberdade que permite realizar combinações alternativas

de funcionamentos. Estes consistem em uma diversidade de coisas que uma pessoa pode considerar importante fazer ou ter. Isto não se resume à ideia de renda, pois esta é diferente de capacitação, visto que, a depender da idade, estado de saúde, etc., pode-se necessitar de mais renda para obter os mesmos funcionamentos.

Em contraste com as linhas de pensamento baseadas na utilidade ou nos recursos, na abordagem das capacidades a vantagem individual é julgada pela capacidade de uma pessoa para fazer coisas que ela tem razão para valorizar. Com relação às oportunidades, a vantagem de uma pessoa é considerada menor que a de outra se ela tem menos capacidade – menor oportunidade real – para realizar as coisas que tem razão para valorizar. O foco aqui é a liberdade que uma pessoa realmente tem para fazer isso ou ser aquilo – coisas que ela pode valorizar fazer ou ser (Sen, 2011, p. 265-266).

A expansão da liberdade, segundo a Abordagem das Capacitações, é vista como o principal fim e meio do desenvolvimento. Adotar a visão deste como liberdade é compreender o processo de inter-relações entre as diferentes liberdades e disposições institucionais, que proporcionam oportunidades sociais. Estas oportunidades geram liberdades, que por sua vez influenciam as oportunidades: “... oportunidades sociais de educação e assistência médica, que podem requerer a ação pública, complementam

oportunidades individuais de participação econômica e política e também favorecem nossas iniciativas para vencer privações” (Sen, 2010, p. 10).

### **Educação do Campo**

Em que pese à construção da dicotomia campo-cidade (gerada pelo fato de os contextos político e socioeconômico da realidade brasileira estarem sendo cada vez mais permeados pelas relações atuais entre as cidades e o campo), ainda assim consideramos que o legado histórico necessita de políticas específicas, principalmente na área da educação.

A complexidade das condições socioeconômicas e educacionais das populações rurais exige maior coerência na construção de estratégias que visem alavancar a qualidade da Educação do Campo. Desenhar políticas que busquem suprir as enormes desigualdades no direito ao acesso e a permanência na escola para este grupo faz parte desta estratégia, dito de outra forma: o que se busca não é somente a igualdade de acesso ‘tolerada’ pelos liberais, mas fundamentalmente a igualdade de resultados (Molina, 2008, p. 28).

Fernandes e Molina (2004) fazem menção à “superioridade” atribuída ao espaço urbano, que mascarou as consequências do modelo de desenvolvimento agrícola das últimas décadas, associando aos camponeses, indígenas e quilombolas a imagem de grupos inferiores da sociedade,

ocasionando, pois, a negação de direitos. Portanto, a materialização do direito à Educação do Campo configura-se como importante instrumento com potencial - aliado a outras políticas sociais - para diminuir as desigualdades e de expansão das capacidades dos indivíduos para fazerem o que desejam. “É a compreensão da ideia do direito a ter direitos que fundamenta a ação dos movimentos sociais como demandantes do que está previsto na lei, mas não materializado na realidade social” (Molina, 2008, p. 23).

Considerando a educação como uma das prioridades no meio rural, frente às históricas injustiças ocasionadas pela dicotomia entre campo e cidade, as possibilidades concretas de realização de justiça social nessa dimensão perpassam pela discussão acerca de políticas de redistribuição e reconhecimento.

Os povos do campo<sup>i</sup>, diante desse legado têm sido tolhidos de muitas liberdades que contribuem para seu bem-estar. Como consequência, estão em desvantagem diante das escolhas do modo de vida. No âmbito educacional, principalmente pela privação de acesso a escolas ou de ensino adequado à realidade rural, esses povos encontram-se diante de possibilidades reais muito distintas da população urbana.

Essa desigualdade precisa ser reparada, de modo que a população das áreas rurais e da cidade possam ter resultados semelhantes. O meio para isso, diante dessas diferenças, também deverá ser diferenciado. Isto justifica, por exemplo, a criação, nas Universidades, de turmas especiais – com processo seletivo e metodologias próprias – de graduação para o público da Reforma Agrária.

Isso que foi dito relaciona-se com o que Sen (2008) assevera: o que deve ser igualado são as capacitações, as oportunidades para atingir objetivos ligados ao bem-estar – *wel-being objectives* (Sen, 2008).

A educação é um importante instrumento para diminuir as desigualdades, e a Abordagem das Capacitações contribui para a análise desta área, conforme aponta Picolotto:

O objetivo intrínseco da Abordagem das Capacitações é ver a educação como expansão das capacitações das pessoas e analisar as desigualdades educacionais, conforme Unterhalter (2003), Robeyns (2006), Unterhalter, Vaughan e Walker (2007). A AC também pode ser considerada como uma resposta às limitações das teorias que avaliam educação somente a partir da ótica da satisfação de desejos, recursos ou resultados (2010, p. 2).

As especificidades de grupos sociais demandam um tratamento público para a educação, ou seja, exigem alternativas para

assegurar esta prerrogativa. Tomando por base as diversas teorias de justiça social, inclusive a Abordagem das Capacitações, este deveria ser o papel das políticas públicas: atender de forma diferenciada os que possuem necessidades diferenciadas.

No entanto, o atendimento dessas demandas depende, em parte, da forma como são percebidas as desigualdades e os desiguais, pois reflete no modo como o Estado compreende a si mesmo e atua. Os desiguais são vistos principalmente como carentes, marginais, excluídos e inconscientes, e para cada um desses tipos o Estado se enxerga e atua diferentemente, ocultando muitas vezes o problema real da desigualdade, através das visões reducionistas dos coletivos feitos desiguais – coletivos sociais, raciais, do campo, etc. (Arroyo, 2010).

Contudo, nas políticas educacionais públicas do ensino básico e processos avaliatórios, as desigualdades construídas historicamente muitas vezes são desconsideradas, e o foco recai sobre fatores intraescolares (desigualdades escolares) como, por exemplo, a oferta de turmas noturnas para educandos fora da faixa etária. A responsabilização, por sua vez, é atribuída aos professores e estudantes. Por isso, Arroyo chama atenção para a retomada urgente da relação não superada entre educação e desigualdades

para repensar o Estado, instituições e políticas. Quando os “coletivos feitos desiguais” se afirmam como sujeitos de direitos de políticas, “... as desigualdades dos coletivos sem-teto, sem-terra, sem-espaço, sem-comida, sem-universidade, sem-territórios entram na escola como nunca antes e interrogam as políticas educativas, sua gestão e suas análises” (Arroyo, 2010, p. 1384).

Arroyo (2010) ressalta que as desigualdades em abstrato não têm rosto ou lugar, mas os coletivos feitos desiguais têm raça, classe, etnia, gênero e lugar. Portanto, pensar as desigualdades de forma abstrata tem trazido consequências sérias para a formulação de políticas, sua gestão e análises. Ainda segundo o autor, cada vez mais as políticas, nessa perspectiva, centralizam a ação no Estado, com políticas generalistas. Assim, os sujeitos das desigualdades são vistos como passivos de políticas de um Estado benevolente, protetor dos desiguais.

A diferença social torna-se um meio de desigualdade, quando as necessidades específicas de grupos sociais são ignoradas ou tratadas de forma uniforme, desconsiderando-se suas especificidades. O não reconhecimento, portanto, leva à construção de territórios de cidadania e de não cidadania, conforme Arroyo (2010):

A produção das desigualdades esteve e continua associada a processos de não reconhecimento, de inexistência, de não pertença à comunidade política nem territorial. Como consequência as presenças afirmativas dos outros carregam um profundo significado de pertencimento, de ocupação do espaço público, de espaços urbanos, de terras, territórios, instituições, escolas, universidades, até do Estado. Daí que a entrada na escola e na universidade seja tão importante para os coletivos feitos desiguais, inexistentes, desterritorializados, porque diferentes. Entrar passa a ser um gesto e ritual carregado de significados de existência e de pertença, de disputa e de ocupação de territórios. Significados radicais que dão novos sentidos a dominar o letramento ou numeramento (Arroyo, 2010, p. 1407).

A institucionalização da educação como direito não foi suficiente por si só para o atendimento às demandas dos desiguais.

É preciso compreender que os princípios legais da educação são convenções sociais que dão ao Estado as diretrizes e as bases para estabelecer políticas, neste caso, educacionais que visem à conquista dos direitos sociais. Pois, uma criança não escolarizada, não letrada, é a certeza de que o direito à educação, à formação integral, lhe foi negada, retirada, não, apenas de uma pessoa; de uma nação que não se fez igualitária, justa, inclusiva (Garcia, 2008, p. 26-27).

O acesso à educação, neste trabalho definido como intitlamento, foi dificultado, como anteriormente relatado, à

grande parcela da população rural brasileira, devido ao descaso com a educação rural. A retenção dessa liberdade (liberdade de escolha, na concepção seniana), ou seja, a dificuldade de acesso à educação principalmente no campo significa, em outras palavras, a privação da liberdade de estudar e conseqüentemente um entrave ao desenvolvimento rural.

A educação como movimento de reestruturação da educação para o campo manifesta-se como uma forma política de redistribuição e reconhecimento às populações rurais enquanto sujeitos de sua própria história, que em muitos casos estão organizados em movimentos sociais.

Os direitos questionam as desigualdades sociais e recolocam o julgamento das questões sociais sob a ótica da igualdade, da diferença e da justiça, por isso, os direitos não estão restritos ao marco legal. O direito para ser direito não necessariamente precisa ser jurídico, mas deve ser reconhecido como tal. Portanto, os movimentos sociais, requerem sujeitos ativos que tomam para si a definição de seus direitos e buscam seu reconhecimento efetivado (Silva, 2006, p. 85).

Destaca-se aqui a materialização do direito à Educação do Campo a partir da experiência do PRONERA que será abordada de forma mais detalhada a seguir. Esta política tem em seus princípios e objetivos atender às especificidades de populações do campo, que historicamente foram constituidores de coletivos feitos

desiguais não apenas no âmbito de diferenças econômicas, mas também na dimensão do não reconhecimento de direitos, como, por exemplo, o direito à educação específica.

### **PRONERA e o Curso Técnico em Cooperativismo – TAC**

No final dos anos de 1990, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA surge como uma política social compensatória<sup>ii</sup>, face ao tensionamento de diversos atores sociais, notadamente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), frente ao governo federal, à época do então presidente Fernando Henrique Cardoso, cuja gestão foi marcada pelo recrudescimento do Estado mínimo. Isso ocasionou a forte pressão política em relação ao debate sobre o atendimento às famílias rurais de acampamentos e assentamentos de reforma agrária. Nesse contexto, a educação rural, além de não dar conta da demanda quantitativa, possuía uma metodologia de ensino desconectada da realidade dessas famílias.

Diante da dicotomia campo-cidade gerada pelo histórico político, social e econômico da realidade brasileira, em que pese estar sendo cada vez mais permeável pelas relações atuais entre as cidades e o campo, o rural necessita de políticas específicas, as quais, na década de 1990 e início dos anos 2000, surgem principalmente



como resposta às reivindicações dos movimentos sociais. (Castro & Melo, 2014, p. 98).

Nesta conjuntura, o PRONERA teve seu marco político em meados de julho de 1997, quando ocorreu o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), na Universidade de Brasília (UnB). Este evento foi promovido pelos seguintes atores: MST, UnB, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Em 1998, em Luziânia (GO), estes mesmos atores sociais promoveram a 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, e a partir disso deu-se início à Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, que defende o campo como um espaço de vida digna e a construção de uma educação voltada à realidade concreta das famílias rurais.

Este acúmulo de ações, discussões e articulações, aliado ao apoio da sociedade à reforma agrária, culminou na criação do PRONERA, através da Portaria nº 10 de 16 de abril de 1998, do Ministério Extraordinário da Política Fundiária, sendo executado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

Nesta Portaria, destaca-se o objetivo do PRONERA de fortalecer a educação nos projetos de assentamentos de reforma agrária, utilizando metodologias específicas para o campo que contribuíssem para o desenvolvimento rural sustentável destes. Este Programa, apesar de ter sido criado em 1998, torna-se reconhecido normativamente como Política Pública somente a partir do Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010.

Dentre os cursos formais realizados por meio do PRONERA, destaca-se o Curso Técnico em Cooperativismo. Até o lançamento do novo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, publicado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2008, este curso era denominado Curso Técnico em Administração de Cooperativas, cuja sigla era e permanece sendo, tanto para o PRONERA quanto para o MST, simplesmente "TAC".

O TAC surgiu no município de Braga, no estado do Rio Grande do Sul em 1993, formando jovens e adultos de todo o país, e funcionou com base em um sistema de autogestão, aliando trabalho e estudo. Todavia, em 1999, para a realização de uma turma do TAC (turma 05) foi firmado o primeiro convênio do INCRA/PRONERA com o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da

Reforma Agrária (ITERRA), em Veranópolis/RS. No período compreendido entre 1999 e 2016, foram concluídas 10 turmas do referido curso, todas realizadas no ITERRA por intermédio do PRONERA (Pesquisa Direta, INCRA Sede/PRONERA, out/2017).

Christoffoli (2007), Menezes Neto (2003), Cerioli (1997), etc. apresentam a importância do TAC em razão da sua especificidade metodológica, isto é, do trabalho como elemento pedagógico e sua vinculação direta com o processo produtivo das cooperativas ligadas ao MST.

Atualmente, a duração do TAC é de três anos e meio, incluindo em seu currículo, a partir de 2003, aulas de Planejamento do Desenvolvimento Sustentável dos Assentamentos. Segundo Christoffoli (2007), esta mudança na estrutura curricular se deu para que se pudessem desenvolver metodologias que ajudassem a organizar os assentamentos.

Ademais, é importante ressaltar que, também com o intuito de organizar os assentamentos, foi constituída, em 1991 (apenas dois anos antes do surgimento do curso TAC), a Cooperativa Central dos Assentamentos do Rio Grande do Sul (COCEARGS), com sede na cidade de Porto Alegre.

Esta cooperativa, além de ter como finalidade organizar os assentamentos do estado, também surge com o intuito de representá-los, buscar linhas de crédito, articular assistência técnica e política dos assentados, organizar a produção e a agroindustrialização e incentivar a cooperação. Ligado à criação desta cooperativa central, o MST criou, com o objetivo de estimular e massificar a cooperação agrícola dentro dos assentamentos, a Confederação das Cooperativas da Reforma Agrária (CONCRAB), em 1992, articulando todas as cooperativas em âmbito nacional (Santalucia & Hegedus, 2005).

Desta forma, o TAC, quando da sua criação, em 1993, esteve estreitamente ligado ao desenvolvimento das discussões e práticas de cooperação dos assentamentos ligados ao MST, e “... surge como demanda do Movimento para a formação de quadros técnicos capazes de dar conta do gerenciamento das organizações associativas que vinham sendo constituídas nos assentamentos ...” (Christoffoli, 2007 p. 71).

Para os assentamentos do Rio Grande do Sul, este curso é estratégico, uma vez que contribui com a organização e o funcionamento das cooperativas centralizadas pela COCEARGS. Porém, existe um questionamento que

consideramos relevante: qual seria a contribuição deste curso na vida dos egressos?

### **A Pesquisa de Campo e os principais resultados encontrados**

Na pesquisa exploratória foi possível o acesso a algumas informações das 493 pessoas que ingressaram no TAC (até o período desta pesquisa), das quais 265 eram egressos do curso e 228 foram desistentes/reprovados/transferidos. Dentre este universo, a pesquisa se deteve aos egressos das turmas formadas em parceria entre INCRA, ITERRA e o Instituto de Pesquisa e Educação do Campo (IPE-CAMPO), no período de 1999 a 2015, totalizando o quantitativo de 265 egressos.

Foram analisadas 493 pastas individuais manualmente - Estas informações estavam dispersas em diversas folhas de papel, dentro de antigas pastas de arquivo suspenso - das quais 265 eram de egressos e 228 de desistentes/reprovados/transferidos. Foram anotadas as informações que serviriam para esta pesquisa: turma, nome completo, sexo, data de nascimento, assentamento/município/estado de origem. Em relação aos desistentes ou reprovados do curso, foram anotados apenas o estado de origem.

O curso TAC teve quatro turmas formadas anteriormente à criação do PRONERA, porém esta pesquisa se deteve às turmas formadas através deste programa, ou seja, a partir do momento que este curso passa a ser ofertado através de uma política pública, e não apenas pelo MST.

Deste universo escolhido optou-se pesquisar apenas uma amostragem, apesar desta pesquisa possuir cunho qualitativo e utilizar algumas ferramentas do método quantitativo, a escolha de amostragem não objetivou a necessidade de representatividade do universo. A preocupação gira em torno da qualidade das informações, atingindo certo grau de saturação das mesmas. Além disso, para o atingimento dos objetivos desta pesquisa, também os atuais representantes da COCEARGS e da CONCRAB também serviram de unidade de análise.

Inicialmente foi contatada a diretoria do Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), responsável pela administração do curso no ITERRA E IPE CAMPO (as três instituições funcionam no mesmo prédio, localizado no município de Veranópolis/RS), para explicar os objetivos da pesquisa e um dos coordenadores pedagógicos dessa instituição indicou um representante da

COCEARGS, coincidentemente egresso do TAC, para iniciar o estudo.

A partir de uma conversa inicial com esse diretor, que posteriormente participou da pesquisa enquanto direção da COCEARGS foi-nos apresentado um egresso que atualmente trabalha nesta cooperativa central. Daí em diante, cada pessoa contatada fornecia o número do telefone ou correio eletrônico de alguém

que pudesse contribuir para esse trabalho, de modo que esta “rede solidária”, no decorrer da pesquisa, nos forneceu diversos contatos, que em sua maioria se disponibilizou a participar, embora nem todos tenham podido, por motivos pessoais ou de logística.

Por fim, a amostragem foi de 22 pessoas: 19 egressos, dois diretores da COCEARGS e um diretor da CONCRAB.

Quadro 1 – Distribuição dos egressos entrevistados por origem.

<b>Região</b>	<b>Estado de origem</b>	<b>Quantidade de egressos entrevistados</b>
Centro Oeste (CO)	Mato Grosso do Sul - MS	02
Nordeste (NE)	Ceará - CE	01
Norte (N)	Pará - PA	03
Sudeste (SE)	Minas Gerais - MG	02
Sul (S)	Paraná – PR	03
	Rio Grande do Sul - RS	08
<b>TOTAL</b>		<b>19</b>

Fonte: Pesquisa de campo (2015).

Para a realização das entrevistas com os egressos, além daquelas realizadas em Porto Alegre (RS), foram necessárias oito viagens de campo, assim distribuídas: uma para Eldorado do Sul (RS); duas para Veranópolis (RS); uma para Governador Valadares (MG); uma para Fortaleza (CE); uma para Belém (PA); uma para Castanhal (PA); e uma para Ponta Porã (MS). Em que pese ter havido três entrevistados do estado do Paraná, este não foi visitado na pesquisa de campo. Esses egressos foram encontrados no Rio Grande do Sul.

Conforme explicado anteriormente, esta pesquisa se deteve aos dados das turmas 05 à 13, todas concluídas e executadas através de convênios entre o INCRA/PRONERA e o ITERRA e o IPECAMPO. As turmas anteriores, além de não terem sido executadas através do PRONERA, tiveram seus documentos destruídos no incêndio ocorrido no local onde funcionava o TAC, município de Braga/RS.

A partir da análise de 493 pastas individuais dos ingressantes no curso TAC nessas nove turmas, foi criado um banco

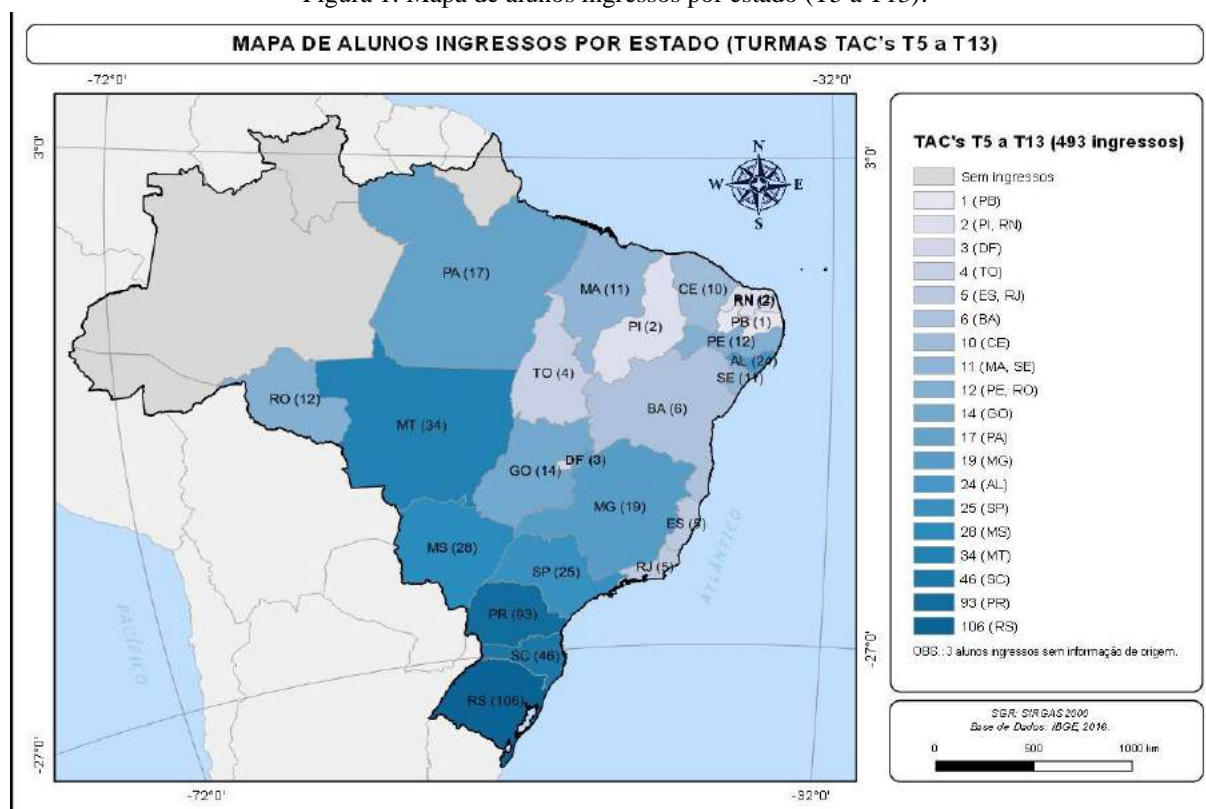
de dados com informações básicas dos egressos: nome, sexo, data de nascimento, origem (assentamento, município, estado), bem como a origem dos evadidos/reprovados/transferidos.

A análise deste banco de dados permitiu, através da estatística descritiva, a elaboração de algumas representações gráficas para apresentar o perfil das turmas. Cabe dizer que este material foi

enviado para o ITERRA, de forma que o próprio instituto ou demais pesquisadores possam ter acesso.

Apenas os estados do Acre - AC, Amazonas - AM, Amapá - AP e Roraima - RR, todos da região Norte, não tiveram nenhum ingresso nessas nove turmas, como pode ser observado no mapa a seguir:

Figura 1: Mapa de alunos ingressos por estado (T5 a T13).



Fonte: Dados da Pesquisa, 2016; IBGE, 2016. Projeto Cartográfico: Antonio Wellington Lira Moreira.

A maior incidência de origem dos ingressos é da região Sul e a menor incidência da região Norte, provavelmente por conta da localização da escola onde ocorre o TAC: Veranópolis/RS. A turma 09 foi a única que não teve representação

de todas as regiões, não tendo nenhum ingressante da região Nordeste.

Com base na abordagem seniana este tipo de informações é importante para analisar como um mesmo intitulado (Curso TAC) tem repercussões

diferenciadas nas capacitações, dos egressos, neste caso.

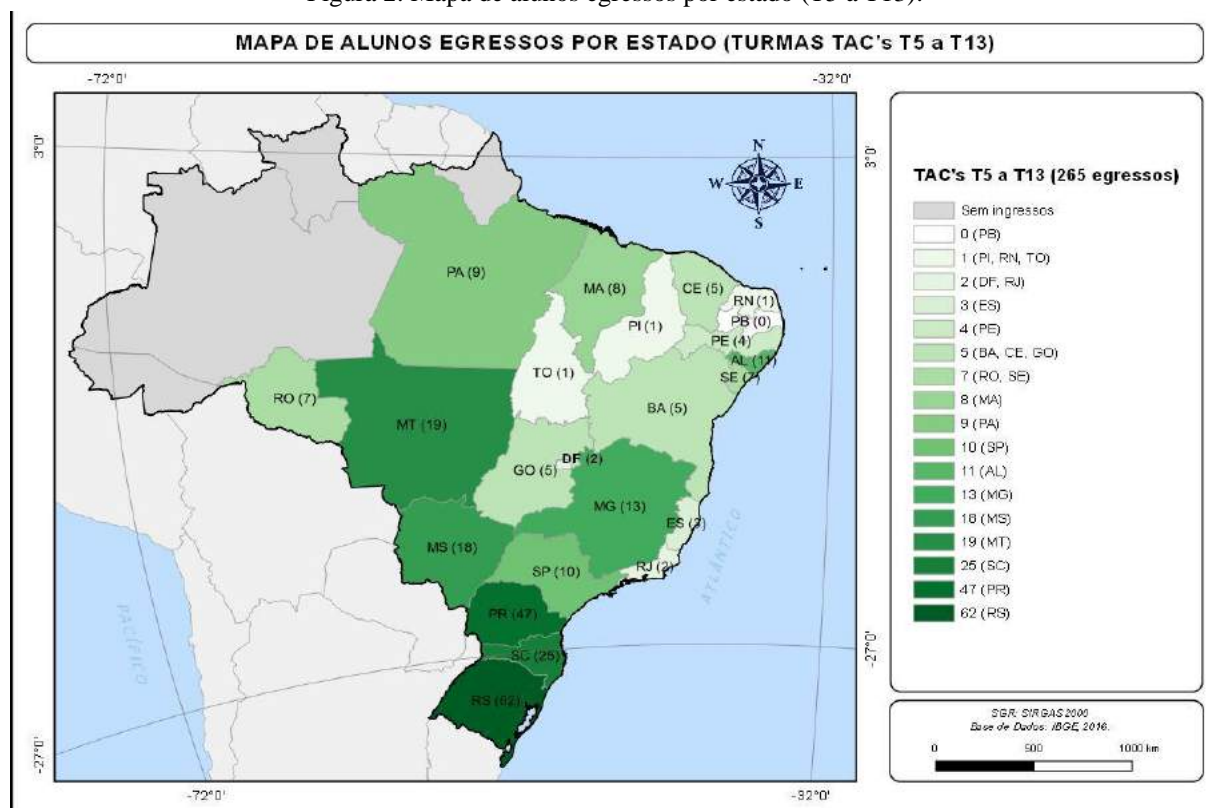
Isto ocorre porque, como enfatiza Sen (2008), os seres humanos diferem uns dos outros de muitos modos. Nasceram já com uma determinada herança de riqueza (ou pobreza) e responsabilidades. Vivem em ambientes naturais diferentes e as comunidades ou sociedades às quais pertencem oferecem oportunidades diferentes quanto ao que podem ou não fazer (Sen, 2008).

Mas além dessas diferenças nos ambientes natural e social e nas características externas, também diferimos em nossas características

personais (p. ex., idades, sexo, aptidões físicas e mentais). E estas são importantes para avaliar a desigualdade (Sen, 2008, p. 51).

Dos 493 ingressantes, 265 concluíram o TAC e 228 evadiram do curso (desistiram, reprovaram ou transferiram-se para outro curso). Analisando os dados, pode-se afirmar que a porcentagem de egressos é proporcional à quantidade de ingressos por região na seguinte ordem decrescente: Sul (S), Centro-Oeste (CO), Nordeste (NE), Sudeste (SE) e Norte (N). Dentre os 22 estados que enviaram estudantes, apenas o estado da Paraíba - PB não teve egresso.

Figura 2: Mapa de alunos egressos por estado (T5 a T13).



De 19 entrevistados, 13 não tinham possibilidades de fazer um curso técnico por falta de oferta no município onde residiam. Apenas três teriam a oportunidade de fazer um curso técnico gratuitamente e outros três tinham a oferta de curso na região onde moravam na época que ingressaram no TAC, porém, eram cursos particulares e eles não tinham condições de custear os mesmos e pagar o transporte.

Dos egressos, 14 teriam como primeira escolha outro curso, caso tivesse sido disponibilizado em seu município ou pelo próprio ITERRA. De modo geral, os cursos que teriam escolhidos seriam: Psicologia, Administração, Contabilidade, Agronomia, Economia, Educação Física, Veterinária, Técnico em Agropecuária, qualquer um de formação política ou que trabalhasse diretamente com o povo e qualquer um profissionalizante na área de gestão, mecânica e eletricidade.

Como foi dito anteriormente, na prática, apenas três entrevistados teriam opção de ter realizado algum curso técnico, mesmo em alguma área que não fosse de seu interesse. Analisando este resultado da pesquisa à luz da Abordagem das Capacitações, a limitação de escolhas, em outras palavras, a privação de liberdade, leva o indivíduo a optar por outros

caminhos, diferentes de suas “escolhas contrafactuais”<sup>iii</sup>.

Dentre os entrevistados, cinco já tinham concluído o ensino médio, estando assim distribuídos: um magistério, um auxiliar em contabilidade, um conseguiu o ensino médio pela nota do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, um ensino médio normal e um cursou duas vezes o ensino médio (Ciências Humanas e Administração). Vale ressaltar que todos os ingressantes no curso TAC participam das aulas do ensino médio no ITERRA, mesmo que já o tenham concluído anteriormente.

Apesar de não ter sido a primeira escolha para a maioria desses egressos, todos responderam que os motivos que os levaram a aceitar o convite de cursar o TAC eram relacionados a dar continuidade aos estudos e contribuir com o MST, assentamentos ou cooperativas dos assentados.

Dentre os entrevistados, três fizeram ou estão fazendo outro curso técnico e 16 (84%) cursaram algum curso de graduação. Ou seja, 100% dos entrevistados deram continuidade aos estudos. Dentre eles, dois estão cursando mestrado. Cabe ressaltar que sete dos que cursaram ou estão cursando graduação e um que está cursando mestrado realizaram ou estão realizando estes estudos através do

PRONERA; cinco dos que estão cursando alguma faculdade particular conseguiram bolsa integral ou parcial pelo Programa Universidade para todos – PROUNI e um está cursando graduação em licenciatura em Educação do Campo pelo Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO.

Dentre os 19 entrevistados, 14 estão sendo/ou foram beneficiados por algum programa governamental voltado para a educação. Com isto, arrisca-se afirmar que estes programas podem configurar-se como oportunidades sociais para o desenvolvimento rural, através da expansão das capacitações dessas pessoas.

Aqui vale ressaltar que houve para 100% dos entrevistados a ampliação das capacitações proporcionada pelo curso TAC. Desta forma, identificou-se que o referido curso pode ser considerado um instrumento de expansão das capacidades dos egressos.

Decorrido mais de uma década após a pesquisa de Menezes Neto (2003), que apontou que 89% dos estudantes que ainda estavam cursando o TAC queriam ao final do curso trabalhar em cooperativas e apenas 11% na agricultura, percebeu-se nos resultados que se apresenta neste trabalho que os anseios dos educandos, em certa medida, foram alcançados.

Todos os entrevistados neste trabalho atuaram, depois de formados, em alguma entidade ligada aos assentamentos (no setor produtivo ou na área de educação), permanecendo, a maioria, vinculada a algum desses tipos de entidades. Apenas quatro entrevistados trabalham atualmente fora de área da reforma agrária e em entidades desconectadas da mesma (um motorista concursado de prefeitura municipal, um instalador industrial, uma educadora e também micro empreendedora no setor de alimentos e um articulador e analista de projetos de programa estadual ligado ao desenvolvimento rural).

Alguns entrevistados relataram outro fator limitante na liberdade de escolha de curso técnico em sua região de origem, que seria o ônus de pagar moradia na sede do município para frequentar as aulas durante um a três anos. Aqui, mais uma vez, percebe-se o que Amartya Sen denomina privação de liberdade, um entrave ao desenvolvimento.

Uma questão crucial nesse debate é, portanto, a importância da Pedagogia da Alternância como parte de uma metodologia de ensino que proporcione ao educando do campo possibilidades de estudar, mesmo em locais afastados de seu domicílio.

Esta discussão reforça a importância das políticas de distribuição e



reconhecimento e do PRONERA como a materialização do direito à educação, dentro deste rol de políticas. Quando a Educação do Campo é questionada pelo senso comum (e até mesmo por acadêmicos) como uma movimentação desnecessária, os depoimentos coletados nas entrevistas aparecem como contraponto, reafirmando sua necessidade.

A pedagogia da alternância é isso, forçava o educando ter uma relação com a origem dele, começar a questionar a origem, começar a fazer parte da origem, porque não adianta se a gente não tem o indutor, a gente não consegue ter essa percepção de você enxergar. E a pedagogia da alternância era isso, era ter a teoria, voltar e tentar pôr essa teoria aqui, que a gente aprendeu na prática. Aí você retorna com a prática teorizando ela novamente pra ir aperfeiçoando no decorrer do período do curso. Então, isso aí é muito importante, porque você consegue relacionar os fatores e você exercita de fato a tua massa cinzenta que ela tá naquele comodismo. Então, pra mim isso foi determinante (Entrevistado egresso 09).

O curso TAC também proporcionou a esses entrevistados uma melhoria na qualidade de vida, em especial à satisfação pessoal. A maioria teve sua renda aumentada depois de formado, ou passou a adquirir alguma remuneração. A renda, neste trabalho, é considerada, em consonância com a abordagem teórica utilizada, como um meio de buscar mais liberdade em alguma dimensão da vida.

Não é o fim a que se almeja em termos de desenvolvimento. Por isso, investigar se aumentou ou se passou a ter alguma renda significa compreender se houve um aumento na possibilidade de expandir liberdades, tirando o foco das mercadorias.

Além disso, as outras variáveis investigadas sobre os funcionamentos foram observadas: conhecimento técnico; trabalho voluntário; militância em movimento social; cargo em cooperativa; liderança comunitária; elaboração/execução de projetos; aquisição de carga horária técnica para acesso ao PRONAF Jovem; acesso ao ensino superior; contabilidade/gestão da propriedade familiar e atividades socioculturais.

O que se destacou nas entrevistas foi a capacitação na formação humana que a escola proporcionou a todos. Como resultado disso, o curso proporcionou outras variáveis de capacitações e funcionamentos para além dos objetivos de um curso técnico.

Como já apresentado por Caldart (2012) o MST desenvolveu uma pedagogia própria – Pedagogia do Movimento – com base na educação popular e na Pedagogia da Alternância, sendo observada essa peculiaridade nas entrevistas.

... a escola é o Instituto de Educação Josué de Castro, o IEJC, mas ele ... é para além do TAC, porque consegue

buscar outros espaços educativos, por exemplo, um TAC em qualquer outra escola não é a mesma coisa, como numa escola como o ITERRA. Porque tem algumas atividades que tá na natureza do movimento social, não na natureza do curso. Não tá na grade curricular a noite cultural, não tá na grade a integração, não tá na grade a holística, não tá na grade um monte de trabalho fundamental: trabalhar, pra ajudar na alimentação, tu saber que tu vai fazer o pão, ou tu faz ou tu vai fazer a comida, garantindo que outro tá fazendo o pão... A geleia a gente que produz na agroindústria. Lá é essa divisão técnica, é uma escola pra nós, como é que tu vai aprender no TAC, é uma divisão técnica do trabalho? Tu faz o balancete em cada posto de trabalho que tu faz, se deu errado, isso aí quando tu vai pra sala de aula estudar, fazer um balancete de uma coisa, tu já fez lá, seja no panifício, seja na prestação de serviço, seja na agroindústria, então é uma aula viva, tu aprende TAC e aí tô fazendo o TAC, tô sendo estudante. ... nossa escola é diferente, tu tem que saber que tu tem que lavar prato também, fazer comida, lavar banheiro, porque tu suja, né? Então não é fácil fazer essa pedagogia (Entrevistado egresso 14).

Dessa forma, identificou-se que a formação nesta metodologia de aprendizagem proporcionou possibilidades de adquirir variados tipos de funcionamentos, ou seja, o TAC proporcionou o que Amartya Sen denomina, em outras palavras, as várias coisas que o indivíduo pode *ser e fazer*.

Ao ser questionado sobre os motivos que levaram à criação do curso TAC, a CONCRAB argumenta que os

assentamentos procuravam na sociedade, pessoas para ajudar na administração e associativismo nesses espaços. Porém, os profissionais eram muito voltados ao urbano. Quando surgia alguém mais adequado à realidade rural o custo era muito alto e as cooperativas não tinham como pagar pelos serviços. Então, segundo a CONCRAB, surge o TAC para formar esses técnicos, criando também, um compromisso mais político com as cooperativas, com os assentamentos, para além de conhecer a parte administrativa, de forma a contribuir com o desenvolvimento dos assentamentos, pois a cooperação é mais ampla que o conhecimento de cooperativas.

De certa forma a CONCRAB quando pensou a criação do curso TAC, utilizou-se de um raciocínio semelhante ao preconizado na Abordagem das Capacitações: “O papel fundamental da educação e o de outros meios de expansão das capacidades humanas formam uma conexão sólida no pensamento sobre o desenvolvimento ...” (Dreze & Sen, 2015, p. 52).

A COCEARGS verifica uma grande presença dos egressos no trabalho do MST como um todo (grupos, associações, cooperativas, agroindústrias). As turmas mais recentes são formadas por pessoas mais novas, com inserção recente no

acampamento ou assentamento, mas o curso proporciona a aproximação com a dinâmica destes espaços.

Este “banho de realidade” nos estudantes, como explicou a COCEARGS, é possibilitado através da metodologia de alternância do curso. Além dessa proximidade com a realidade, os estudantes relacionam teoria e prática na convivência social em campo, e isso tem os ajudado a ter uma boa qualificação técnica. A entidade prossegue afirmando que em inúmeros lugares, após o estágio, muitos estudantes já recebem convite para contribuir profissionalmente nos assentamentos/cooperativas.

Quando os educandos estão terminando o curso, muitos deles já ficam na cooperativa que fizeram o estágio. Eles somam no controle, no planejamento, acaba criando uma tarefa bem prática e estratégica. Acaba fortalecendo o processo de gestão da cooperativa (Leodimar Ferreira/COCEARGS, 2015).

Esta rápida absorção de maioria desses egressos se dá em boa medida, segundo a COCEARGS, porque eles amadurecem durante o curso e se apropriam de conhecimentos e ferramentas que são úteis nesses empreendimentos de pequeno e médio porte para a introdução de rotinas, procedimentos, ferramentas de controle, etc., que contribuem com a gestão das cooperativas, fazem a diferença.

Identifica-se, a partir da análise da percepção dos representantes das entidades, que o curso TAC tem contribuído não apenas para a ampliação das capacitações dos egressos, individualmente, mas também para os coletivos de assentados (cooperativas, associações, etc.). Portanto, o próprio Amartya Sen aponta: expandir as liberdades não é apenas tornar a vida mais rica, mas tornar seres sociais mais completos, interagindo e influenciando no mundo (Sen, 2010).

### **Considerações Finais**

Esta pesquisa investigou se o curso Técnico em Cooperativismo – TAC, realizado pelo PRONERA no Rio Grande do Sul, tem contribuído para a expansão das capacitações dos egressos. Ou seja, se o TAC interfere na realização de funcionamentos (estados e ações) e expansão das capacitações das pessoas que o concluíram.

Os termos capacitações e funcionamentos são conceitos da abordagem teórica, desenvolvida por Amartya Kumar Sen, na qual esta pesquisa baseou-se para analisar o campo empírico. No referencial teórico deste trabalho fez-se uma interseção da Abordagem das Capacitações - que mescla princípios

econômicos e filosóficos - com o tema da Educação do Campo.

De maneira geral, algumas dessas características do curso TAC já eram de conhecimento empírico para quem trabalha no cotidiano do IEJC/ITERRA, porém, este trabalho embasa com os dados coletados a partir de uma análise da estatística descritiva e acrescenta algumas informações que a observação empírica não permitira apreender.

Os dados consolidados ilustram e sistematizam, através de método científico, os relatos da experiência dos educadores do IEJC/ITERRA. Além disso, o resultado desta etapa da pesquisa é um complemento às publicações, principalmente livros/cadernos do ITERRA, que versam sobre a temática, mas tratam o perfil da escola como um todo, não apresentando dados quantitativos específicos sobre o TAC.

Todos os egressos tinham um intitulado em comum: o acesso à escolarização (Ensino médio e/ou ensino técnico) através do Curso Técnico em Cooperativismo. Este foi o ponto de partida para averiguar as outras variáveis.

As diferenças encontradas nos assentamentos visitados e os relatos que apresentaram realidades totalmente diversas da região Sul (onde se concentram os educandos) foram muito interessantes.

As entrevistas na região Norte, por exemplo, trouxeram dificuldades anteriores aos problemas que as cooperativas do Sul possuem. Questões como violência e falta de políticas públicas, como assistência técnica, mostraram que dificilmente as realizações dos egressos serão as mesmas daqueles que permaneceram no Sul. Não é de se admirar que a região Norte tenha apresentado a maior taxa de evasão.

Apesar de ter sido identificado pelos próprios entrevistados o empoderamento feminino através do curso TAC, caberia à escola traçar novas estratégias para a equidade entre homens e mulheres na composição das turmas. Além disso, em relação à possibilidade de criação de curso no Nordeste, a maior incidência de evasão se dá no Norte, cabendo também uma discussão acerca da possibilidade de ampliar o curso para atender a realidade específica dessa região.

As entrevistas realizadas na região Sudeste também revelaram a escassez das políticas públicas nos assentamentos. Este problema aliado à falta de cooperativas na região visitada ocasionou, por exemplo, a falta do funcionamento “emprego remunerado” para um egresso entrevistado.

Durante a pesquisa de campo, foi observado que a pesquisa foi bem recepcionada tanto pelos entrevistados, como pelas lideranças locais nos

assentamentos. A dificuldade de deslocamento não foi grande para chegar aos assentamentos porque a pesquisa contou com diversas formas de contribuição (informações, hospedagem, caronas, acompanhantes locais, etc.) que o próprio MST disponibilizou para a realização das entrevistas.

A maioria dos estudos sobre o TAC ocorreu no próprio ITERRA, mas a expansão territorial do campo de investigação que este trabalho realizou foi fundamental para complementar a análise teórica sobre a realidade encontrada. Avalia-se que a metodologia utilizada foi adequada para o referencial teórico escolhido e vice-versa.

Na análise das entrevistas com os egressos, foram identificadas as variáveis teóricas que orientaram a pesquisa de campo. Contudo, a realidade se apresentou ainda mais diversa, fornecendo outras variáveis que o trabalho não foi capaz de elaborar inicialmente, apenas com o referencial teórico, pois foi o próprio empírico que revelou essa diversidade.

Para os egressos, de forma geral, o processo formativo do curso TAC tem contribuído na expansão da liberdade deles. Isto porque, ao adquirir capacidade para realizar funcionamento, não somente como consequência da titulação de ensino médio e/ou técnico, mas também pelo

processo educativo experienciado no ITERRA, esses egressos puderam realizar atividades diversas, conquistaram espaços e mudaram o seu modo de ser. Eles tiveram o leque de escolhas ampliado, complementado pelas oportunidades advindas de programas e políticas públicas (ENEM, PROUNI, PRONACAMPO, PRONERA), que complementaram a capacidade de realizações adquirida.

Vale dizer que essas entidades são coordenadoras do curso em nível nacional (CONCRAB) e estadual (COCEARGS). Apesar disso, as mesmas não possuem os dados de quantos egressos contribuem nas cooperativas dos assentamentos, nem mesmo apenas no RS.

Ambas as entidades conseguem definir o que consideram importante para o desenvolvimento rural e a forma como o TAC como um todo vem contribuindo para o desenvolvimento dos assentamentos. Este resultado foi além do que se pretendia: a pesquisa de campo conseguiu investigar, além da COCEARGS, o ponto de vista da CONCRAB<sup>iv</sup>.

Estando ou não diretamente nos assentamentos, essas entidades avaliam que os egressos, vinculados a movimentos sociais da classe trabalhadora e atuando nas cooperativas (ou outras organizações) de assentamentos, estão contribuindo para o desenvolvimento desses, diante da

contribuição política e técnica nessas organizações, na luta por conquistas de direitos aos assentamentos, ou na elaboração ou execução de projetos técnicos/políticos/produtivos que visem contribuir para o desenvolvimento das áreas de assentamento.

A pesquisa conclui, portanto, que o curso TAC tem contribuído para a expansão das capacitações dos egressos e não somente aquelas previstas inicialmente, mas para várias outras, identificadas durante as entrevistas. Estas capacitações e funcionamentos observados devem-se não ao diploma fornecido pela instituição de ensino, mas pela experiência pedagógica da escola como um todo.

Por fim, como o trabalho delimitou o público aos egressos, sendo que a maioria está vinculada a alguma atividade ligada ao MST, a maior parte da análise do processo educativo e seus resultados foi bastante positiva. Novos estudos poderiam abordar o universo dos evadidos do curso, contribuindo assim para ampliar a discussão desta pesquisa.

## Referências

Arroyo, M. G. (2010). Políticas Educacionais e Desigualdades: à procura de novos significados. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1381-1416. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400017>

Caldart, R. S. (2012). *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo, SP: Expressão Popular.

Castro, V. M. V., & Melo, C. C. (2014). Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): uma proposta de avaliação em profundidade. *Avaliação de Políticas Públicas*, 2(14), 96-107.

Cerlioli, P. R. (1997). *Educação para a cooperação: experiência do curso técnico em administração de cooperativas do MST*. (Monografia de Especialização), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul.

Christoffoli, P. I. (2007). Elementos para um balanço do Curso Técnico em Administração de Cooperativa. *Cadernos do ITERRA*, 7(13), 71-128.

Dreze, J., & Sen, A. (2015). *Glória Incerta: a Índia e suas contradições*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.

Fernandes, B. M., & Molina, M. C. (2004). O campo da educação do campo. In Molina, M. C., & Azevedo de Jesus, S. M. S. (Orgs.). *Por uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. (pp. 53-89). Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo.

Garcia, R. (2008). *Consolidação das políticas educacionais do campo*. Tangará da Serra, MT: Gráfica e Editora Sanches LTDA.

Kuhn, D. D. (2004). *O microcrédito com instrumento de desenvolvimento rural no município de Constantina/RS: a abordagem seniana de desenvolvimento*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.

Mattos, E. J. (2006). *Pobreza rural no*

*Brasil: um enfoque comparativo entre a abordagem monetária e a abordagem das capacitações.* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.

Menezes Neto, A. J. (2003). *Além da Terra: cooperativismo e trabalho na educação do MST.* Rio de Janeiro, RJ: Quarter.

Molina, M. C. (2008). A Constitucionalidade e a Justiciabilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In Santos, C. A. (Org.). *Educação do Campo: campo-políticas públicas – educação* (pp. 19-32). Brasília, DF: INCRA/MDA.

Picolotto, V. C. (2010). Educação como expansão das capacitações: Uma breve análise dos resultados da Prova Brasil. In *Anais da III Conferência Latino Americana e Caribenha sobre Abordagem das Capacitações e Desenvolvimento Humano* (pp. 1-28). Porto Alegre, RS.

Santalucia, M., & Hegedus, P. (2005). Cooperativismo e Assentamento Rural na percepção do uso coletivo e individual da terra mediante metodologia Q: o caso de Charqueadas. *Revista Extensão Rural*, 12, 97-128.

Sen, A. (2011). *A ideia de Justiça.* São Paulo, SP: Companhia das Letras.

\_\_\_\_\_. (2010). *Desenvolvimento como Liberdade.* São Paulo, SP: Companhia das Letras.

\_\_\_\_\_. (2008). *Desigualdade Reexaminada.* Rio de Janeiro: São Paulo, SP: Record.

Silva, M. S. (2006). Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In Molina, M. C. (Org.) *Educação do Campo e Pesquisa*

– *Questões para reflexão* (pp. 60-93). Brasília, DF: MDA.

<sup>i</sup> São caracterizadas por populações e comunidades que têm seus modos de vida, produção e reprodução social relacionados predominantemente com a terra, água e florestas. Neste contexto estão os camponeses, agricultores familiares, trabalhadores rurais assentados ou acampados, comunidades tradicionais, etc.

<sup>ii</sup> Política compensatória é uma resposta à reivindicação para que se repare um dano ocorrido no passado em relação aos membros de determinado grupo minoritário. Neste trabalho o surgimento do Pronera é assim considerado pois repara em parte os efeitos históricos da educação rural precária.

<sup>iii</sup> Escolha contrafactual é o que alguém teria escolhido se tivesse escolha (Sen, 2008).

<sup>iv</sup> Além dos dois representantes da COCEARGS entrevistados, durante a pesquisa de campo houve a oportunidade de encontrar no ITERRA um representante da CONCRAB, que se disponibilizou a conceder entrevista.

Recebido em: 20/11/2017

Aprovado em: 17/01/2018

Publicado em: 26/02/2018

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

APA:

Melo, C. C., Waquil, P. D. (2018). O Curso Técnico em Cooperativismo realizado pelo PRONERA: uma análise baseada na Abordagem das Capacitações. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(1), 126-152.

ABNT:


MELO, C. C., WAQUIL, P. D. O Curso Técnico em Cooperativismo realizado pelo PRONERA: uma análise baseada na Abordagem das Capacitações. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 3, n. 1, p. 126-152, 2018.

## ORCID

Conceição Coutinho Melo

 <http://orcid.org/0000-0001-7758-3345>

Paulo Dabdab Waquil

 <http://orcid.org/0000-0002-9430-7040>

Os autores Conceição Coutinho Melo e Paulo Dabdab Waquil declaram serem responsáveis pela elaboração do artigo, sendo que a primeira autora participou da elaboração do projeto, coleta de dados, análise e interpretação dos dados, escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e o segundo autor orientou todas as etapas do trabalho, sendo ambos responsáveis pela aprovação da versão final a ser publicada.



## As relações entre escola e comunidade na concepção de professores que atuam na Educação do Campo

Jéssica Pauletti<sup>1</sup>, Sandra Maria Wirzbicki<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. Campus Chapecó. Programa de Pós-Graduação em Educação. Rodovia SC-484, Km 02. Fronteira Sul - RS. Brasil. [paulettijessica@gmail.com](mailto:paulettijessica@gmail.com). <sup>2</sup>Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS.

**RESUMO.** O enfoque na Educação do Campo (EdoC) deve-se aos intensos movimentos de discussão e implantação de ações educacionais nesse espaço diferenciado que apresenta potencialidades variadas de ensino e aprendizagem. Neste artigo, compreensões voltam-se às percepções das relações entre escola e comunidade a partir de práticas e conhecimento da EdoC entre professores que atuam em escolas do Ensino Médio da região sudoeste do Paraná. Os materiais empíricos da pesquisa foram coletados por meio de entrevista semiestruturada desenvolvida junto aos professores de escolas do campo, as quais foram transcritas e analisadas com base na Análise Textual Discursiva. Os resultados possibilitaram organizar categorias que indicam a existência de dificuldades na elaboração do planejamento por parte dos professores e uma participação efetiva da comunidade, assim como entendimentos limitados acerca da localidade e organização do currículo. Apesar de dificuldades, existem tentativas, como a realização de feiras e visitas às propriedades rurais, além da compreensão do quão é necessária desenvolver temáticas do cotidiano dos alunos nas aulas, possibilitando abordagens significativas dos conteúdos. Ainda, a partir das análises, emerge uma problemática maior que envolve esses professores, a escola e a comunidade: trata-se da Educação do Campo com traços fortes da Educação Rural.

**Palavras-chave:** Ensino e Aprendizagem do Campo, Cotidiano, Formação Docente.

## The school community relations under the conception of teachers who work with Countryside Education

**ABSTRACT.** The focus on Countryside Education is due to the intense actions of discussion and implementation of educational actions in this differentiated space that features varied teaching and learning potentialities. In this article, the comprehension faces the perceptions of the school community relations from the practices and knowledge of education in the countryside among teachers who work at Intermediate Education schools in the South Western region of Paraná. The research empirical materials were collected by means of semi-structured interviews developed together with teachers from schools in the field that were transcribed and analyzed through Discursive Textual Analysis. The results made it possible to organize categories that indicate the existence of difficulties in the elaboration of the planning for some teachers and effective community participation, as well as limited understanding about the location and curriculum organization. Despite the difficulties, there have been attempts, such as the organization of fairs and visits to rural properties, in addition to the comprehension of how necessary it is to develop students' daily lives issues to allow for meaningful approaches of the contents. Also, from the analyses, a greater concern emerges involving those teachers, the school and the community, which is education in the countryside with strong traces of Rural Education.

**Keywords:** Teaching and Learning in Countryside, Daily, Teaching Training.

## Las relaciones entre escuela y comunidad en la concepción de profesores que actúan en Escuelas Rurales

**RESUMEN.** El enfoque en la Educación en Escuelas Rurales se debe a los intensos movimientos de discusión e implantación de acciones en este espacio diferenciado que presenta potencialidades variadas de enseñanza y aprendizaje. En ese artículo, comprensiones se vuelven a las percepciones de las relaciones entre escuela y comunidad a partir de prácticas y conocimientos sobre la Educación en Escuelas Rurales entre profesores que actúan en escuelas de Enseñanza Media de la región suroeste de Paraná. Los materiales empíricos de busca fueron colectados por medio de entrevista semiestructurada desarrollada junto a los profesores de escuelas rurales, las cuales fueron transcritas y analizadas con base en el Análisis Textual Discursivo. Los resultados posibilitaron organizar categorías que indican la existencia de dificultades en la elaboración de planeamientos por parte de los profesores y una participación efectiva de la comunidad, así como entendimientos limitados cerca de la localidad y organización del currículo. A pesar de las dificultades, existen tentativas, como la realización de ferias y visitas a las propiedades rurales, además de la comprensión de cuan necesario es desarrollar temáticas del cotidiano de los alumnos en las clases, posibilitando abordajes significativos de los contenidos. Todavía, a partir de los análisis, emerge una problemática más grande que envuelve esos profesores, la escuela y la comunidad: se trata de la Educación en Escuelas Rurales con marcas fuertes de una educación rural que se vuelve al capitalismo.

**Palabras clave:** Enseñanza y Aprendizaje en Escuelas Rurales, Cotidiano, Formación de Profesores.

## **Educação do Campo: Uma história de conquistas em permanente construção**

Ao pesquisar acerca da Educação do Campo (EdoC)<sup>i</sup> é necessário ressaltar a questão geográfica, bem como a dicotomia entre a zona rural e urbana, que estão sofrendo alterações com o passar do tempo. A saída das pessoas da zona rural foi significativa, considera-se que entre 1970 e 2010, a população rural caiu de 44% para 15,6%, o que demonstra o processo rápido da urbanização, contudo, ainda são 30 milhões de pessoas que vivem nesse espaço, em 2010. A redução dessa população está associada com as taxas nacionais mais baixas de natalidade; disparidades sociais e econômicas; a saída de membros dos núcleos familiares (geralmente do sexo feminino para estudar); e, além disso, pelo crescimento da agricultura moderna, padronizada por máquinas (Maia & Buainain, 2015).

Além dos elementos mencionados como determinantes para a redução da população do campo, há de se considerar que são poucas as manifestações do Estado referentes às políticas educacionais nessa área. Aquelas feitas, geralmente são em respostas à visão externa de países, a

exemplo dos Estados Unidos e da Inglaterra, que afirmavam que as populações rurais seriam alvo de marginalização e atraso para o avanço do capitalismo. Assim, “a política adotada para a educação rural justificava-se, então, como resposta à necessidade de integrar aquelas populações ao progresso que poderia advir desse desenvolvimento” (Ribeiro, 2012, p. 298). Por conta disso as pessoas não eram consideradas sujeitos das políticas, o que aconteceu foi que: “... as populações rurais não foram consultadas acerca de suas demandas, nem informadas sobre os programas a elas destinados e, nem ao menos, sobre a aplicação e avaliação destes programas” (Idem, p. 299).

Essa situação precisava mudar uma vez que o campo é um território com alterações constantes e que carece de análise, pois: “os territórios são espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o desenvolvimento. Os sujeitos sociais organizam-se por meios das relações de classe para desenvolver seus territórios” (Fernandes, 2006, p. 3). Nesse sentido, começaram as inquietações a respeito da terra, das condições de trabalho e da educação aos sujeitos do campo.

A pretensão de reivindicar por direitos tomou “corpo” ao final da década de 1980 e se expandiu nos anos de 1990, uma vez que faltavam políticas voltadas a esses sujeitos. Com o passar do tempo, por conta da organização de intelectuais, das instituições e dos movimentos sociais, com destaque ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST, o processo de luta ganha maiores seguidores. A partir da realização do I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997, começaram a ser discutidas as vontades que deveriam ser pautadas em uma educação no campo e suas singularidades. A EdoC foi construída com os sujeitos que estavam presentes naquele meio, ela não foi imposta por uma instituição do governo, foi organizada e argumentada por ideias do povo e para o povo do campo. Assim:

O surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado. Nasceu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada

em julho de 2004 (Caldart, 2012, p. 259-260).

Como podem ser observados nas descrições, os eventos tinham como objetivo reforçar a importância de construir em conjunto uma educação aos povos do campo. Além desses marcos citados, desenvolveu-se a partir do I ENERA o movimento nacional denominado “Articulação Nacional por uma Educação do Campo” que provavelmente contribuiu para a continuidade das atividades pelo país. Associado a isso começaram os primeiros indícios de olhar adequadamente para o espaço do campo, a exemplo da criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), instituído pelo Governo Federal em 16 de abril de 1998.

E, por conta disso, os avanços da EdoC estão diretamente associados às ideologias de cidadania e democracia dos movimentos sociais, entendidos como elementos e fontes de mudanças. Deste modo, acredita-se que a força dos movimentos sociais foi fundamental para rever o olhar educacional ao campo, pois se entende que eles foram: “... os grandes atores desse processo que se caracteriza simultaneamente como resistência e negação à ordem autoritária e como proposição e

instituição de uma ordem democrática fundada no reconhecimento dos direitos de cidadania” (Silveira, 2000, p. 79).

Assim, as lutas idealizadas pelos movimentos sociais possibilitaram melhorias na qualidade de vida dos homens do campo, pois questionaram as diferentes esferas do governo provocando desestabilização do poder, influenciando por meio do caráter político a educação que contribui em mudanças no campo. Nessa perspectiva, a EdoC existe graças ao movimento de inúmeros sujeitos organizados em instituições, que compõem uma história de lutas e reivindicações, sendo definida como: “fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos” (Vendramini, 2007, p. 123).

Dentre as várias reivindicações, uma delas refere-se à escola, sendo que essa instituição, por estar localizada no campo, tem características próprias, com o objetivo de construir escolas com lições de democracia, em um cenário público e de qualidade, respeitando a realidade e as necessidades dos sujeitos locais (Paraná, 2010). A escola é um dos objetos principais da EdoC, na intenção de incluir os sujeitos no

processo de humanização. Há uma diversidade de temas possíveis em torno da EdoC. Nesse trabalho são abordadas as relações entre a escola e a comunidade, dois segmentos que aparecem constantemente nos discursos dos movimentos sociais e intelectuais e em documentos oficiais da área.

Primeiramente, é importante conhecer diferentes definições para comunidade, das quais algumas aqui contempladas. O grupo social denominado comunidade serviu de base para estudos como: Os parceiros do Rio Bonito, Cruz das Almas e *Amazon Town*. Nesses trabalhos há evidências da influência da modernidade na organização coletiva dos sujeitos. Ao longo da história da modernidade existe uma tensão conceitual e simbólica das categorias comunidade e sociedade, a qual é constituída de diferentes grupos que a definem na pluralidade de atos e características (Albuquerque, 1999). Essa autora define que o conceito de comunidade pode servir a “todas as formas de relacionamento caracterizadas por intimidade, aspectos emocionais, engajamento moral e continuidade no tempo” (p. 51).

Na sociologia, de modo geral, as concepções acerca das relações comunitárias são pautadas em fatos

sociais organizados em coletividade, considerando as singularidades pessoais, cuja unicidade é formada pela pluralidade e convivência entre os diferentes, pois o indivíduo não é pensado isoladamente, deslocado das condições históricas, culturais e sociais que lhes conferem existência pela presença do outro. Assim, a singularidade, a individualidade de cada um é entendida como um componente essencial para a construção do universo social, não para fazer predominar os interesses de uma minoria sobre a coletividade (Trindade, 2001).

Mediante o exposto, destaca-se que o conceito de comunidade está relativo e depende do contexto. Aqui tratar-se-á com aquelas associadas à área da educação. No campo escolar, em termos de documentos oficiais, é notória a referência sobre a aproximação que deveria existir entre o ambiente escolar e a comunidade. Na introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) é abordada a relevância em:

... mostrar a importância da participação da comunidade na escola, de forma que o conhecimento apreendido gere maior compreensão, integração e inserção do mundo; a prática escolar comprometida com a interdependência escola-sociedade tem como objetivo

situar as pessoas como participantes da sociedade – cidadãos - desde o primeiro dia de sua escolaridade (Brasil, 1998, p. 10).

Essa preocupação apresentada em um documento amplamente acessado permite perceber que independente de onde a escola está inserida, há uma necessidade de relacioná-la com a comunidade, na intenção de formar pessoas comprometidas com o seu meio social. Uma das principais legislações propostas para apresentar as especificidades do campo são as Diretrizes organizadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB): Resolução CNE/CEB nº 1 de 3 de abril de 2002 e nº 2 de 28 de abril de 2008.

Nas duas resoluções são apresentadas sugestões do envolvimento da comunidade na organização das instituições escolares, apresentando-se como elemento constituinte nos trabalhos escolares, na participação ativa de uma gestão democrática e constituindo outros mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola com os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

Nesse sentido, as existências das escolas no campo caracterizam-se como

uma forma de inclusão na dimensão social das comunidades. Trata-se assim, de um processo de cultura e humanização, pois é função dessa instituição ocupar-se dos problemas do tempo atual, fortalecendo as lutas sociais e problematizando questões de cada comunidade e, por consequência, do país. As pessoas da comunidade podem colaborar com os educadores na medida em que houver envolvimento com as atividades pedagógicas e o meio, uma vez que: “a tarefa principal do coletivo de educadores é exatamente garantir o ambiente educativo da escola, envolvendo educandos e também a comunidade em sua construção” (Caldart, 2003, p. 75).

Na compreensão da educação como um processo coletivo, o campo não pode ser entendido como espaço isolado, e nesse sentido adota-se o termo “Território Camponês”, defendido por Fernandes (2012) em uma das explicações conceituais no Dicionário da Educação do Campo. De modo sucinto, o território é uma unidade de espaço, e as relações ali presentes, conforme a sua razão de existir, receberão uma denominação diferente. Em específico ao campo, essa unidade pode ser entendida como território camponês à medida que: “...

compreendemos que a relação social que constrói esse espaço é o trabalho familiar, associativo, comunitário, cooperativo, para o qual a reprodução da família e da comunidade é fundamental” (p. 746).

Por conta disso, esse autor coloca que se estabelecem diferentes culturas que “dão vida” ao campo, permitindo multiculturalidades de produções, costumes, tradições e experiências que são ensinados as novas gerações que também são ensinados desde muito cedo a resistir às insistências capitalistas, que tomam os territórios como locais apenas de produção em grande escala. Nesse sentido, o território camponês é constituído pelas pessoas que ocupam um determinado espaço e pelas relações que elas estabelecem entre si e com as instituições: o Estado, o sistema capitalista, o agronegócio e os movimentos sociais que lutam por dignidade a esses sujeitos. Em virtude dessas multiculturalidades, os interesses são divergentes e carecem de análise, pois podem influenciar na dinâmica de legislações, organização escolar, propostas pedagógicas do corpo docente, currículo entre outros aspectos.

Para ampliar os entendimentos de como a EdoC e a comunidade se relacionam, são necessárias pesquisas



em diferentes comunidades, tais como as propostas nesse trabalho, em que são destacadas as concepções de EdoC entre docentes que trabalham com essa modalidade de ensino e expressam de diferentes maneiras o possível estabelecimento das relações entre escola e comunidade. Conhecer e compreender as concepções dos professores tem papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, seja na educação urbana ou no campo, os quais são desafiados diariamente pelas situações que vivenciam.

Assim, esse artigo contempla um recorte da pesquisa desenvolvida durante o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Ciências Biológicas da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS-Campus Realeza/PR). O estudo focou três municípios da região sudoeste do Paraná, na intenção de compreender como os professores de Biologia que atuam em escolas do campo relacionam os conteúdos com o cotidiano dos alunos, bem como estabelecem proximidades dos trabalhos escolares com a comunidade.

Das diferentes conclusões, o presente artigo foca em uma das vertentes, na questão de: como são as relações entre escola e comunidade a partir da concepção de educadores da

disciplina de Biologia da rede pública estadual de Realeza, Marmeleiro e Francisco Beltrão – Paraná, baseando-se em suas práticas metodológicas e conhecimentos da EdoC?

### **Percurso Metodológico da Pesquisa**

A presente pesquisa<sup>ii</sup> é de cunho qualitativo e teve como intenção principal compreender a realidade por meio do discurso de quatro professores de Biologia do Ensino Médio que atuam em três escolas do campo, que pertencem ao Núcleo Regional de Educação (NRE) de Francisco Beltrão – PR. São profissionais formados na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Os professores serão identificados por nomes de flores da região: Rosa, Hortênsia, Margarida e Girassol.

Um dos pontos chave do estudo é entender como são as diversidades do campo em termos geográficos e de sujeitos. Para obtenção dos dados de pesquisa, realizou-se uma entrevista semiestruturada composta de doze questões, voltadas a sete aspectos, em especial: 1) formação inicial e continuada dos professores; 2) tempo de atuação no magistério com questões relacionadas diretamente a EdoC e à organização metodológica; 3) materiais,

4) abordagens de novos conteúdos; 5) entendimentos da terminologia “contextualização”; 6) utilização das propriedades rurais no planejamento/desenvolvimento das aulas; 7) relação da escola com a comunidade (espaços e pessoas) na elaboração e desenvolvimento das aulas.

Dentre todos esses pontos, a análise nesse trabalho será remetida aos dois últimos pontos (seis e sete), sendo que as questões elaboradas foram as seguintes: a) Qual é a relação com a comunidade local na elaboração e andamento das aulas? b) De que forma as propriedades rurais das famílias dos alunos são usadas como local de estudo? Além dessas questões, os professores tinham liberdade para comentar outros pontos que envolvessem a temática.

O registro das falas dos professores ocorreu por meio de áudio, sendo as falas transcritas posteriormente constituindo o material empírico analisado. O recorte dos excertos foi analisado com base na Análise Textual Discursiva-ATD, caracterizada como uma mediação entre análise de conteúdo e de discurso, a qual segue alguns passos fundamentais: 1. Organização dos textos em unidades de significados, baseados na interpretação do

pesquisador, das teorias e reflexões iniciais; 2. Nessa etapa é possível estabelecer categorizações que evidenciam as relações entre os significados semelhantes; 3. Construção de textos com as interpretações das análises do processo, denominando-se como captação do novo emergente (Moraes & Galiuzzi, 2007).

### **Ações e Reflexões sobre práticas dos professores da EdoC**

A partir das transcrições das entrevistas e sucessivas leituras, foi possível organizar excertos de falas que contemplassem aspectos da EdoC. Dessa análise emergiram três categorias assim organizadas: **1. Comunidade reduzida aos familiares dos alunos; 2. Relações da Educação do Campo com o cotidiano; 3. Rotatividade de professores**, as quais são apresentadas e problematizadas nos tópicos a seguir.

#### **Comunidade reduzida aos familiares dos alunos**

A primeira categoria expõe alguns entendimentos de comunidade apresentados pelos professores entrevistados mais voltados aos pais ou familiares que possuem alunos matriculados nas escolas em que os professores trabalham sem estabelecer

vínculos com outros grupos/instituições do contexto local. Essa situação é reforçada à medida que os pais se dirigem à escola, mesmo quando não são convocados para conversar a respeito do desempenho dos alunos, sendo essa uma prática mais comum de acontecer do que na cidade. E quando convocados, há um compromisso da participação, de forma pontual. As falas dos professores Rosa e Girassol explicitam essas colocações.

Não vêm com muita frequência, mas eu acho que nas escolas do interior eles vêm mais, bem mais do que na cidade, sem você chamar. Sem ter a necessidade de chamar para resolver problema, o pai está ali perto, ou alguém ali perto, a tia, a avó está ali por perto, ah vou dar uma passadinha na escola e chegam (Rosa).

Quando tem reunião com os pais, eles participam sempre e a gente fala, a gente questiona, ... eu já incentivo de eles pedirem em casa, dos exemplos, mas perguntem para o pai, para a mãe se não é melhor aqui, que no campo é bem melhor, você consegue mais coisas, então eu trabalho, eu já dou o que eles fazer em casa perguntando para o pai e mãe (Girassol).

Pelos depoimentos é possível compreender que o envolvimento das famílias do campo com a escola acontece de forma mais intensa e podem ser reportados trabalhos, documentos e campanhas em prol da educação que

utilizam a família como uma parceira indispensável no processo de ensino e aprendizagem. Isso é algo que concordamos, ao passo que se entende que as famílias são essenciais na formação das crianças e de sua importância em participar das atividades de escola. Contudo, nossa reflexão é na possibilidade de que outras famílias que integram a comunidade e que não possuem filhos em idade escolar ou os idosos, por exemplo, possam fazer parte dessa vivência. Desse modo, o caráter da comunidade pautar-se-ia pela sua unidade, que é assegurada pela pluralidade. Isto é, na comunidade, a diversidade e os conflitos que lhe são consequentes não são base de separação entre os seus partícipes; ao contrário, são atributos para o crescimento (Trindade, 2001).

Apesar da participação das famílias com a escola do campo ser mais expressiva do que na cidade, ela ocorre especialmente quando a escola propõe atividades como expresso na fala de Margarida:

Eles [os pais] vêm para escola, e a gente [escola] tem todos os produtos, batata, mandioca, queijo, ovos, verduras em geral e coisas assim, a gente faz nas salas e os pais vêm para uma reunião da escola e aproveitam para comprar esses produtos e é uma gratificação. Já o terceiro ano, tem

as sementes também que a gente proporciona para as famílias, vários tipos de semente que eles podem levar para as casas e plantar (Margarida).

A feira relatada por Margarida tem a intenção de comercializar produtos entre os agricultores, mesmo que aconteça esporadicamente esse contato, gera um momento de compartilhar produtos, experiências e saberes, uma aula sem livros e cadernos, no diálogo entre saberes diversos.

Assim, a relação da escola com o entorno pode ocorrer pelo estabelecimento de diálogos e confiança entre os sujeitos, uma vez que haverá compartilhamento de saberes, oportunizando voz e vez para que nas conversas se entendam as necessidades de ambas as partes (escola e comunidade) e desenvolvimento de estratégias de como trabalhar isso (Bezerra *et al.*, 2010). Tal perspectiva é reforçada em Cadernos Temáticos do Paraná, que sugerem: “Investigar a comunidade é um exercício que pode revelar um conjunto de características, elementos da vida cotidiana, que quando articulados com os conteúdos escolares podem contribuir muito para valorizar as especificidades locais” (Paraná, 2010, p. 67).

## **Relações da Educação do Campo com o cotidiano**

Nesta categoria foram organizados aspectos relativos às especificidades do campo, pensando na logística da comunidade, que são vivenciadas na EdoC. Torna-se essencial reconhecer o entorno, uma vez que “a realidade da Educação do Campo e de seus condicionantes históricos é desconhecida” (Arroyo, 2004, p. 54).

Nesse sentido, uma questão levantada por um dos docentes diz respeito à segurança e locomoção de estudantes e professores quanto à saída destes da escola. De alguma forma isso interfere nas atividades escolares, sendo utilizados os espaços sem a necessidade de atravessar a rodovia federal, chamada popularmente de BR.

Então a gente na verdade evita sair do entorno da escola, mas tem ali a igreja, tem o pavilhão é tudo ali em volta. Então automaticamente qualquer atividade que tu sai você já está ali envolvida com algum outro setor da comunidade, mas a gente na verdade evita sair mais do que ali em função do perigo mesmo, da segurança deles para você não sair na estrada (Rosa).

Outro ponto que pode ser analisado nesse excerto, é que são citados alguns espaços que fazem parte de um contexto histórico que acabam

sendo o núcleo da comunidade, geralmente são nesses locais que começam a se instalar as primeiras casas e por consequência se expandir o lugar. Nesse quesito, um dos professores aborda que alguns espaços, como a igreja, por exemplo, é utilizada para uma interação entre escola e comunidade, é um contato simplório e pontual a princípio, mas revela um esforço de aproximação.

a escola que eu trabalhava ano passado, tipo uma vez por mês, por exemplo, tinha culto, missa lá na comunidade, a escola ia junto na missa, participava meia hora, quarenta minutos na missa, se a escola fazia alguma coisa, a comunidade vinha e participava (Hortênsia).

O estilo de vida em comum a partir da afetividade das relações de parentesco, vizinhança e compadrio, o pertencimento a um mesmo território e a prevalência das relações de reciprocidade são características das comunidades rurais. Uma curiosidade é que em todas as cidades grandes, a comunidade é sinônima de favela, sendo que parte significativa dos favelados tem origem nos meios rurais, conhece seus modos de vida e podemos dizer que, mesmo passado o tempo e alterado drasticamente o contexto, o senso comum acaba acertando em parte

quando chama uma favela de comunidade (Macedo & Gonçalves, 2014).

As comunidades são formadas por propriedades rurais, e durante o estudo questionou-se sobre o uso desses espaços como local de estudo. A professora comentou que no colégio que trabalhava na época da entrevista não havia realizado, apontando que essa é uma questão das Casas Familiares Rurais (CFRs): “... não, nessas turmas de regular que eu tenho não. Isso acontece muito na casa familiar” (Rosa).

As visitas a propriedades rurais são frequentes no planejamento das (CFRs), uma vez que nessa modalidade de ensino os jovens seguem a pedagogia da alternância, que se firma baseada em quatro princípios: o próprio método da alternância<sup>iii</sup>, a ênfase na formação integral do jovem; a participação das famílias na condução do projeto educativo, na gestão da escola e no desenvolvimento do meio; e o princípio de levar em conta a realidade das propriedades rurais e das comunidades dos alunos. Esse último princípio tem o intuito de identificar possibilidades para o desenvolvimento sustentável das propriedades, o que implica, por sua

vez, a permanência dos jovens no campo (Burghgrave, 1998).

Outro professor detalhou as possibilidades de um trabalho levando em conta os aspectos das propriedades rurais que estão localizadas nas imediações da escola.

... agora de momento assim não, mas se surge a oportunidade a gente vai, e eles estão sempre recebendo de portas abertas, então tem lá o conteúdo, que eles tem na propriedade, a gente só comunica, daí solicita o transporte e a gente sempre vai, se é perto também dá. No decorrer desse ano eu pretendo fazer, quando eu trabalhei aqui, eu já fui fazer visita, então já foi feito, e quando eu trabalhava nos outros colégios, a gente também tentava fazer isso. Olha tem vários temas tanto no primeiro, no segundo, no terceiro quando eu começar a trabalhar a parte de genética, porque aqui eles trabalham muito com inseminação artificial no gado, então quando alguém na casa vai fazer isso, eu quero conciliar para levar os alunos para eles verem, porque se às vezes tem um que não tem o outro tem, para eles terem uma aula prática (Girassol).

É perceptível na fala de Girassol a relação dos conteúdos da área da Biologia com o cotidiano dos alunos. Destaca-se que apesar de todos os professores entrevistados serem desta área, a menção é pequena sobre possíveis atividades que já foram ou serão realizadas na ou com a comunidade, como esse excerto

apontou. Nesse aspecto, o que se observa no ensino de Biologia é a transmissão de conceitos prontos. Na busca de trabalhar essa questão é necessário utilizar aspectos teóricos e práticos para que os sujeitos de forma geral manifestem-se, transformem e compreendam o mundo em que estão inclusos (Carvalho, 2000 *apud* Giassi, 2009).

Em relação a esse aspecto a compreensão do cotidiano é um dos objetivos maiores de uma educação voltada ao campo em que: “... valorizar epistemologicamente a educação experiencial, na sua relação com os sujeitos sociais que a constituem e seus espaços de vida e de trabalho, na sua forma própria de organização, nos seus aspectos inovadores e na sua capacidade de mudança” (Vendramini, 2007, p. 129). A afirmação está de acordo com a ideia de que na EdoC dever-se-ia compartilhar trocas de saberes adequados às necessidades e que fossem valorizados os modos de vida e a cultura dos sujeitos, pois assim a EdoC passaria a integrar os movimentos do campo e não apenas ocupar uma determinada localidade.

Concomitante a isso, na organização das Diretrizes de 2002 e 2008 já existem preocupações acerca da

relevância do envolvimento dos conteúdos com a realidade dos estudantes, sendo que o discurso valoriza a diversidade das comunidades que vive no campo. É mencionada também a importância de repensar esses aspectos na formação de professores, nas diferentes formas de organização da escola, na adequação dos conteúdos às necessidades locais e utilização de práticas pedagógicas contextualizadas.

Portanto, aposta-se na perspectiva de que a partir do momento em que se estabelecem diálogos do ensino em sala de aula com as vivências dos estudantes, acontece uma relação direta entre escola e comunidade. Esse processo: “... decorre do próprio desenvolvimento intelectual do estudante cuja cristalização se dá por via da sua criatividade e esta só é liberada, efetivamente, quando ele se põe em confronto com a realidade concreta do seu meio comunitário” (Carneiro, 1985, p. 81).

O mesmo autor reitera que não é possível pontuar escola e comunidade de forma dissociada, conceber uma dualidade é determinar a escola como uma caricatura da realidade inserida num contexto que ela não dialoga. É fato que problemáticas em torno da escola são sintomas de fragilidade de

um sistema amplo voltado à educação, sendo que a questão básica pauta-se na necessidade da escola repensar seu ensino considerando indagações que são da e para a comunidade. Assim, o professor torna-se um dos mediadores fundamentais na escola e por consequência com os demais integrantes desse espaço, que pode promover ações potencializadoras que aproximem a comunidade dos princípios e atividades da escola, integrando ideias, reflexões e ações.

### **Rotatividade de professores**

Na terceira categoria discute-se como a rotatividade de professores na EdoC interferem no vínculo entre escola e comunidade, o que implica em constantes adaptações de sujeitos, horários e mudanças de planejamento. Isso pode interferir no desenvolvimento de atividades, que envolvam uma aproximação constante entre os sujeitos da escola e da comunidade, sendo que a descontinuidade de sujeitos atrapalha na idealização de projetos ou continuação dos mesmos:

Como eu trabalho, tipo assim, ano passado eu trabalhava numa escola, esse ano eu comecei em outra, então não tive muito contato ainda ... não dá continuidade. Exatamente não dá continuidade, quando tu começa a

se entrosar no lugar já tem que ir para outro (Hortênsia).

Como evidenciado por Hortênsia, faz parte da jornada docente percorrer quilômetros entre uma escola e outra e não conseguir conhecer o entorno do ambiente de trabalho. Esse processo, em alguns casos, pode refletir no baixo desempenho escolar e na evasão escolar, pois não oferece uma qualidade de educação adequada, comparando-se com outras instituições (Marcoccia, *et al.*, 2012).

A questão da rotatividade foi destacada por um dos docentes, contudo o assunto apareceu nas demais entrevistas. Houve menção de que os trabalhos contínuos não são algo frequente, em um dos casos o professor entrou e saiu em curto intervalo de tempo. Somando-se a isso, todos os docentes entrevistados trabalham em escolas do campo e são moradores da cidade.

Ainda existe uma precária valorização dos professores do campo, com crescente desvalorização do magistério, presente nas relações contratuais de trabalho predominantemente temporários, com baixa remuneração e alta rotatividade, fato que revela as condições do trabalho docente e do trabalho em geral na

escola (Carvalho, 2011). Além disso, as estratégias tímidas tanto de governo por meio das políticas públicas ou do poder local ainda tratam as escolas do campo com descaso, com baixa disponibilização de materiais e infraestrutura inadequada (Arroyo, 2004).

Esse ponto é contrário às ideologias básicas da EdoC, que apontam a necessidade do professor conhecer a realidade do aluno o máximo que puder, para que desse modo possa estabelecer estratégias de incentivo aos alunos para que explorem as potencialidades locais sentindo-se integrantes do meio. Desse modo, torna-se tarefa dos educadores promover um ambiente propício ao ensino e aprendizagem na escola, envolvendo os estudantes e a comunidade. Para tanto existe a necessidade de: "... organização e formação pedagógica para fazer a leitura do processo pedagógico da escola ... assumindo o papel de sujeito do ambiente educativo, criando e recriando as estratégias de formação humana e as relações sociais" (Caldart, 2003, p. 75).

Apesar da dificuldade que Hortênsia aborda, a vontade de avançar nessa questão aparece na sua fala, da qual se compreende uma tentativa de



começar as aproximações por meio de projetos. Não fica claro o planejamento ou desenvolvimento desses, mas é certo que o professor entende que os próprios alunos podem intermediar a aproximação entre a escola e a comunidade.

... ainda não fiz, mas eu tenho projeto, mas assim, a intenção é, em determinados conteúdos, acabar levando para a comunidade. Até no projeto da outra escola que eu trabalho, só que é ensino fundamental, que eu trabalho em três escolas do Campo esse ano (Hortênsia).

É notório o ganho ao se envolver escola e comunidade, sendo que alguns princípios foram formulados a partir dessa interação e são válidos de mencionar: a escola não ensina quando o sujeito não se sente autônomo no seu meio comunitário e torna-se alienante quando seus programas não trabalham/evidenciam noções de experiência social. Além do mais, essa instituição desvirtua o ato de educar ao não integrar o aluno ao ambiente em que o mesmo vive e, desse modo, deve-se preocupar com os interesses da comunidade (Carneiro, 1985).

Desse modo, para estabelecer relações entre os sujeitos que fazem parte do campo, sejam eles trabalhadores braçais ou funcionários das instituições, é preciso promover o

envolvimento dos alunos, fazendo-os agentes mediadores do processo, uma vez que diariamente eles percorrem estradas com a intenção de aprender e, muitos deles, para permanecer no meio rural com mais conhecimento e qualidade de vida.

### **As diferentes faces na/da Educação do Campo**

Ao considerar as falas dos professores e as análises realizadas em cada categoria entende-se como pertinente destinar um tópico para compreender se a perspectiva de escola com relação direta com a comunidade, com a formação docente e com a educação de modo geral está relacionada com as intenções da EdoC ou é apenas uma recriação/reprodução da Educação Rural.

As lutas dos movimentos foram uma resposta aos traços iniciais de negação e desprezo que se prolongam por toda organização das políticas públicas voltadas ao campo, sendo que estas foram de caráter assistencialista e sem considerar as vontades dos camponeses.

Em síntese, nossa retrospectiva histórica da educação brasileira demonstrou ao longo de muitos séculos uma educação negada; ou quando foi oferecida, serviu para domesticar, cooptar, alienar a

população do meio rural. Perpetuou-se historicamente uma educação elitizada e reprodutora da ordem mantida pelas classes dominantes. Quando no século XX, a educação é oferecida às populações do meio rural pelo Estado e tem a finalidade de “modernizar” o país (Locks, Graupe & Pereira, 2015, p. 143).

A Educação Rural foi pensada pela classe dominante para manter os sujeitos no campo, estendendo as sobras das cidades, em termos de materiais, professores, políticas e atenção. O que se pretendia era dar uma educação rasa em saberes, com saberes impostos que na maioria das vezes não permitiam relacionar com a vivência dos camponeses sem respeitar os tempos da roça, as datas/planejamentos/bimestres que são decididos conforme a maioria das escolas, ou seja, de acordo com as escolas da cidade (Costa & Cabral, 2016).

Nesse sentido, as autoras destacam que por meio dessa universalização do conhecimento hegemônico do urbano: “... 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” (Idem, p. 193).

A superação e transição de uma Educação Rural para uma Educação do Campo deve ser pauta nos esforços contínuos dos movimentos, poder público dos municípios, estados e órgãos do governo federal. Há necessidade de reconhecer a pluralidade do campo, de superação do discurso desse espaço e dos sujeitos como atrasados, de valorizar as especificidades de cada local, mas reforçando o direito à educação pública e de qualidade, que não seja mais refém das mazelas do capitalismo (Arroyo, 2004).

Um dos pontos explicitados e que contribuem para a discussão nesse tópico é que as escolas deveriam preocupar-se com a diversidade do campo, pensando em problemas condizentes com a realidade dos estudantes e da comunidade, assim, o aluno teria: “... acesso sistematizado do conhecimento acumulado pela humanidade vinculado às raízes e tradições culturais da comunidade, de modo que a educação escolar produza e fortaleça um saber que favoreça a melhoria das condições de vida das populações camponesas” (Carvalho, 2011, p. 77).

De modo geral, nos excertos analisados, as intervenções que

envolvem a comunidade são pontuais e aparentemente já planejadas pela escola, não há uma relação contínua dos indivíduos e por consequência do saber. Salienta-se que não está se buscando culpados, mas sugerindo meios de diagnosticar e mudar a situação. Uma das formas é elaborar o Projeto Político Pedagógico da escola com a participação comunitária, organizando encontros em espaços diferentes, pautando-se na construção democrática da instituição, organizando-a como uma rede coletiva entre escolas, educadores e comunidades que podem interagir entre si, ao passo que respeitam as identidades de cada local. Esse processo pode ser organizado mediante os gestores públicos e os movimentos sociais (II Conferência...).

Nesse sentido, é preciso rever os pilares da EdoC e das intenções dos movimentos sociais, mesmo com algumas mudanças possíveis, ainda existem questões para serem aperfeiçoadas, como pode ser verificada na fala de Rosa, que menciona a formação continuada como momentos pontuais e direcionados pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR).

Na verdade agora que está tendo, porque até então não tinha nada tão específico pro campo, então

agora as capacitações que tem até pra gente mesmo essas na escola, essas que vem da SEED, elas acabam sendo mais específicas e os últimos que a gente teve também de que tem durante o ano, que eles fazem uma parada por disciplina é em algum momento, acho que são dois momentos durante o ano, eles também são mais direcionados, mas antes disso, assim, de um tempo pra cá que isso está acontecendo (Rosa).

Somado a isso, estão associados os diagnósticos de falta de escolas, de bases curriculares, renovação pedagógica, infraestrutura, valorização do magistério, altas taxas de analfabetismo e o descaso das novas gerações com o local, não conseguindo formular uma identidade que a faça pertencer àquele meio ou pelo menos entender suas complexidades. Essas dificuldades subsistem e foram levantadas na presente pesquisa.

É relevante para a caracterização da EdoC, uma educação dos camponeses (feita por eles) e não pelo Estado, como destaca Costa e Cabral (2016): “defendemos a Educação do Campo, como direito e não como esmola ou favor do poder público” (p. 198). Diante das inúmeras limitações ainda presentes na EdoC, essas autoras sintetizam que:

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 conhecimentos produzidos socialmente sem perder de vista a diversidade sociocultural que identifica cada povo/grupo/comunidade (p. 201).

Todas essas manifestações e defesas são entendidas por Caldart (2012) como “consciência de mudança”, por conta do protagonismo dos movimentos, de instituições, de personagens que auxiliaram nas discussões teóricas, que promoveram modificações significativas na sociedade. Para Ribeiro (2012) “a educação do campo não admite a interferência de modelos externos, e está inserida em um projeto popular de sociedade, inspirado e sustentado na solidariedade e na dignidade camponesas.” (p. 300).

O trabalho coletivo das “consciências” em cada sujeito influenciou no envolvimento de um grande grupo na busca da superação da histórica Educação Rural, que distancia a cada dia os povos do campo de suas bases, costumes e cultura, entendendo aquele ambiente como um mero espaço

produtivo, em grande escala, pautada na lógica capitalista que não está preocupada com questões da humanidade de princípios de igualdade, justiça e dignidade. Desse modo:

... 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 (Costa & Cabral, 2016, p. 184).

Para a classe dominante que detém a ordem do agronegócio não é necessário estruturar uma EdoC, existindo uma Educação Rural já seria o suficiente, além do mais, é essa que: “deve retornar à agenda do Estado, reciclada pelas novas demandas de preparação de mão de obra para os processos de modernização e expansão das relações capitalistas na agricultura, demandas que não necessitam de um sistema público de educação no campo” (Caldart, 2012, p. 262-263).

Assim, o que se entende é que as demandas e colocações dos professores são reflexos de uma educação não

pensada com os sujeitos que frequentam a escola e aqueles que estão no seu entorno, pois ainda acredita-se que os conhecimentos urbanos são melhores, que as condições das cidades são as mais adequadas, que o currículo da sede do município é mais coerente. E por conta disso, calam-se aqueles que teriam muito a contribuir para promover uma escola rica em conhecimentos e pessoas. Acredita-se que os traços de potencialidades da EdoC que apareceram nesse estudo são forjadas e refletem uma realidade, como as esboçadas nas discussões acerca da Educação Rural.

### **Considerações finais**

A intenção do trabalho foi refletir como as relações entre escola e comunidade acontecem por meio do entendimento de professores que atuam na EdoC. Pela análise foi possível perceber as dificuldades de se estabelecerem parcerias de longo prazo, planejamento conjunto e trocas de conhecimentos constantes entre os setores da sociedade que segundo documentos e estudos deveriam manter um contato com a escola do campo. A revisão bibliográfica e os dados analisados sugerem que ainda persiste uma perspectiva da Educação Rural,

bem mais evidente em termos práticos que a almejada na EdoC.

Esse cenário é reflexo de um contexto maior da educação pública, que também carece de reformulações e investimentos, diante da necessidade de promover a interação entre equipes escolares e outros agentes educativos que possibilitem efetivamente a construção de projetos que qualifiquem a formação do aluno. Na perspectiva de melhorias em especial na EdoC, espera-se que os processos da formação de identidades possibilitem ao aluno o desenvolvimento da autoconsciência, ao mesmo tempo que construam noções da sociedade e do papel do cidadão do campo dentro dela.

Até o momento as ações afirmativas definidas para o campo foram pontuais e compensatórias, sem uma organização do coletivo, contudo a escola e seus sujeitos promovem tentativas de superar essa questão. Apesar dos movimentos serem esporádicos, é por meio de tentativas pequenas que maiores transformações podem acontecer. Os professores se utilizam de diferentes metodologias para promover a aproximação entre escola e comunidade, estreitando laços que permitam acreditar que nas interações entre sujeitos e saberes

diversos uma EdoC comprometida com os estudantes do campo possa ser plenamente desenvolvida. Afinal, todo o exposto no trabalho e o cotidiano escolar, revelam que existe uma história com muitos capítulos a serem escritos.

## Referências

Albuquerque, L. M. B. (1999). Comunidade e sociedade: conceito e utopia. *Raízes*, 20, 50-53. Recuperado de:

[http://www.ufcg.edu.br/~raizes/artigos/Artigo\\_27.pdf](http://www.ufcg.edu.br/~raizes/artigos/Artigo_27.pdf)

Arroyo, M. G. (2004). Por um tratamento público da Educação do Campo. In Molina, M. C., & Jesus, S. M. S. A. (Orgs). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo* (pp. 54-62). Brasília, DF. Recuperado de: [www.gepec.ufscar.br](http://www.gepec.ufscar.br)

Bezerra, Z. F. et al. (2010). Comunidade e escola: reflexões sobre uma integração necessária. *Educar*, 37, 279-291, Recuperado de: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n37/a16n37.pdf>>

Brasil. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>

Burghgrave, T. T. (1998). *A surpreendente história das Maisons Familiaes Rurales*. Edição France Empire, Salvador.

Caldart, R. S. (2003). A escola do campo em movimento. *Currículo sem*

*Fronteiras*, 3(1), 60-81. Recuperado de: <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/a-escola-do-campo-em-movimento/view>

Caldart, R. S. (2012). Educação do Campo. In Caldart, R. S. et al. *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 259-267). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. Recuperado de: <http://www.utfpr.edu.br/patobranco/estruturauniversitaria/diretorias/dirppg/posgraduacao/mestrados/ppgdr2/arquivos/dicionariodeEducacaodoCampo.pdf>

Carneiro, M. A. (1985). *Educação Comunitária: faces e formas*. Petrópolis, Vozes.

Carvalho, M. S. (2011). *Realidade da Educação do Campo e os desafios para a formação de professores da educação básica na perspectiva dos movimentos sociais*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Bahia. Recuperado de: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/9176/1/Marize%20Souza%20Carvalho.pdf>

Conferência Nacional por uma Educação do Campo – CNEC (2004). Luiziana. Recuperado de: <http://web2.ufes.br/educacaodocampo/download/cdrom1/pdf/013.pdf>

Costa, M. L., & Cabral, C. L. O. (2016). Da Educação Rural à Educação do Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática. *Revista Brasileira de Educação do Campo*. 1(2), 177-203 jul./dez. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p177>

Fernandes, B. M. (2006). Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias

essenciais. In Molina, M. (Org.). *A pesquisa em Educação do Campo* (pp. 27-39). Brasília: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Recuperado de: [file:///C:/Users/Cliente/Downloads/artigo\\_bernardo.pdf](file:///C:/Users/Cliente/Downloads/artigo_bernardo.pdf)

Fernandes, B. M. (2012). Território Camponês. In Caldart, R. S. et al. *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 746-750). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. Recuperado de: <http://www.utfpr.edu.br/patobranco/estruturauniversitaria/diretorias/dirppg/posgraduacao/mestrados/ppgdr2/arquivos/dicionariodeEducacaoodoCampo.pdf>

Giassi, M. G. (2009). *A contextualização no ensino de biologia: Um estudo com professores da rede pública estadual do município de Criciúma-SC*. (Tese de Doutorado) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Recuperado: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/92695>

Locks, G. A. L., Graupe, M. E. G., & Pereira, J. A. (2015). Educação do campo e direitos humanos: uma conquista, muitos desafios. *Conjectura: Filos. Educ.*, 20, 131-154. Recuperado de: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/3654/pdf/439>

Macedo, M. E., & Gonçalves, M. A. (2014). Notas sobre os conceitos de comunidade, comunicação comunitária e dialogia. *Comunicação & Educação*. 19(1), 39-49. Recuperado de: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/78561>

Maia, A. G., & Buainain, A. M. (2015). O novo mapa da população rural

brasileira. *Confins*. Recuperado de: <http://confins.revues.org/10548>

Marcoccia, P. C. P. et al. (2012). Políticas públicas da Educação do Campo: Desafios à formação continuada de professores. In *III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação*. Recuperado de: [http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/PatriciaCorreiaPaulaMarcoccia\\_res\\_int\\_GT1.pdf](http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/PatriciaCorreiaPaulaMarcoccia_res_int_GT1.pdf)

Moraes, R., & Galiazzi, M. C. (2007). *Análise textual discursiva*. Ijuí: Ed. Unijuí.

Paraná. (2010). Secretaria de Estado da Educação do Paraná. *II Caderno Temático da Educação do Campo*. Curitiba: SEED-PR.

Resolução CNE/CEB, nº 1 de 3 de Abril de 2002. Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Recuperado de: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4533.pdf>

Resolução CNE/CEB, nº 2, de 3 de abril de 2008. Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf)

Ribeiro, M. (2012). Educação Rural. In Caldart, R. S. et al. *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 295-301). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. Recuperado de: <http://www.utfpr.edu.br/patobranco/estruturauniversitaria/diretorias/dirppg/posgraduacao/mestrados/ppgdr2/arquivos/dicionariodeEducacaoodoCampo.pdf>

Silveira, R. J. (2000). O legado dos movimentos sociais dos anos 70-80. *Rev. Mediações*, 5(1), 79-94. Recuperado de:

<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/download/9199/7794>

Trindade, M. A. S. F. (2001). Comunidade e Sociedade: norteadoras das relações sociais. *R. FARN*, 1(1), 165-174. Recuperado de: <http://www.revistaunirn.inf.br/revistaunirn/index.php/revistaunirn/article/download/30/33>

Vendramini, C. R. (2007). Educação e Trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. *Cad. Cedes*, 27(72), 121-135 Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a02v2772.pdf>

<sup>i</sup> Optou-se por utilizar a sigla EdoC por entendê-la como a mais abrangente do que (EC ou EdC) e que a mesma está ao encontro do pensamento de Caldart (2003) “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com participação, vinculada a sua cultura e às suas necessidades” (p. 18).

<sup>ii</sup> Em atenção aos princípios da ética na pesquisa, o projeto desenvolvido foi aprovado pelo Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS (Parecer n.º 887.439) e os sujeitos da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

<sup>iii</sup> As CFRs utilizam o método da alternância, que consiste no tempo da escola e o tempo família/comunidade, no qual os estudantes ficam geralmente uma semana na CFR e uma semana com a família, alternando segundo os teóricos dessa área, a teoria e a prática em ambientes diferentes. O tempo pode ser diferente, dependendo das instituições, mas todas seguem a lógica de alternar.

Recebido em: 28/02/2017  
Aprovado em: 25/04/2017  
Publicado em: 26/02/2018

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

APA:

Pauletti, J., & Wirzbicki, S. M. (2018). As relações entre escola e comunidade na concepção de professores que atuam na Educação do Campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(1), 153-176.

ABNT:

Pauletti, J., & Wirzbicki, S. M. As relações entre escola e comunidade na concepção de professores que atuam na Educação do Campo. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 3, n. 1, p. 153-176, 2018.

**ORCID**

Jéssica Pauletti

 <http://orcid.org/0000-0002-5490-1336>

Sandra Maria Wirzbicki

 <http://orcid.org/0000-0001-8402-7099>

A autora Jéssica foi responsável pela coleta e transcrição dos dados apresentados no artigo. As autoras, Jéssica e Sandra foram responsáveis pela elaboração, análise e interpretação dos dados, escrita e revisão do conteúdo do manuscrito. Ambas as autoras foram responsáveis pela aprovação da versão final a ser publicada.



## **O Ensino da Física na Educação do Campo: descolonizadora, instrumentalizadora e participativa**

Roberto Gonçalves Barbosa<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal do Paraná - UFPR. Setor Litoral. Licenciatura em Educação do Campo. Rua Jaguariaíva, 512, Caiobá, Matinhos - PR. Brasil. robertobarbosa@ufpr.br

**RESUMO.** Este trabalho apresenta uma discussão teórico-prática de caráter epistemológico crítico da Física – sua história, natureza e prática – sob o viés do colonialismo a partir da qual se apresenta as possíveis contribuições do ensino desta disciplina no contexto da Educação do Campo. O artigo se divide em três partes: na primeira faz-se a crítica à Física, sua história, epistemologia e ensino, na qual se expõem os traços de uma Contra-história da Ciência e também a diferenciação entre a lógica formal e a lógica dialética fundamentada no filósofo brasileiro Álvaro Vieira Pinto. Em seguida, se destaca o caráter linguístico e reprodutor do ensino da Física. Na segunda parte discute-se a Física na Educação do Campo, suas possíveis contribuições em um ensino centrado no desenvolvimento de práticas atitudinais, bem como na necessidade de integrar a Física com outras disciplinas. Por fim, apresenta-se de maneira sintética uma abordagem metodológica aplicada a duas turmas de licenciandos do curso de Educação do Campo – Ciências da Natureza da Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral.

**Palavras-chave:** Ensino de Física, Educação do Campo, Instrumentalização, Descolonização, Participação.

## **The Physics Teaching at the Rural Education: decolonizer, toolize and participative**

**ABSTRACT.** This paper presents a theoretical and practical discussion of the critical epistemological nature of physics - its history, nature and practice - under the bias of colonialism, from which the possible contributions of the teaching of this discipline in the context of the Rural Education are presented. The paper is divided into three parts: in the first is did the critique of the physics, its history, epistemology and teaching, which exposes traces of a counter-history of science and also the differentiation between formal logic and dialectical logic grounded on the Brazilian philosopher Álvaro Vieira Pinto, then the linguistic and reproductive nature of the teaching of Physics is highlighted. In the second part, it is thought that physics in the Rural Education its possible contributions in a teaching centered on the development of attitudinal practices, as well as in the need to integrate physics with other disciplines. Finally, a methodological approach applied to two under graduating classes of the Rural Education course - Natural Sciences is presented in a summarizing way.

**Keywords:** Physics Teaching, Rural Education, Instrumentalization, Decolonization, Participation.

## **La Enseñanza de la Física en la Education Rural: descolonizadora, instrumentalizadora y participativa**

**RESUMEN.** Este trabajo expone una discusión teórico-práctica de carácter epistemológico crítico de la Física-su historia, naturaleza y práctica- bajo el sesgo del colonialismo a partir del cual se presentan las posibles contribuciones de la enseñanza de esta disciplina en el contexto de la Educación Rural. El artículo se divide en tres partes: en la primera se hace la crítica a la Física, su historia, epistemología y enseñanza, en el que se expone trases de una contra-historia de la ciencia y también la diferenciación entre la lógica formal y la lógica dialéctica fundamentada en el filósofo brasileño Álvaro Vieira Pinto, a continuación se destaca el carácter lingüístico y reproductivo de la enseñanza de la Física. En la segunda parte, se piensa la Física en la Educación Rural sus posibles contribuciones en una enseñanza centrada en el desarrollo de prácticas actitudinales, así como en la necesidad de integrar la Física con otras disciplinas. Por último, se presenta de manera sintética un enfoque metodológico aplicado a dos clases licenciandos del curso de Educación Rural - Ciencias de la Naturaleza.

**Palabras clave:** Enseñanza de la Física, Educación Rural, Instrumentalización, Descolonización, Participación.

## Introdução

Neste artigo é apresentada uma leitura crítica da Física e do seu ensino no contexto da Educação do Campo, sobretudo com um viés discursivo focado no colonialismo e/ou imperialismo europeu, que foi responsável pela subjugação dos povos dos continentes asiático, americano e africano. O termo descolonização é emprestado do médico psiquiatra de Martinica, Franz Fanon, que teorizou e denunciou os efeitos psicológicos do colonialismo sobre os negros e também se debruçou sobre os processos para libertação e revolução dos povos africanos. Ideias que influenciaram também o educador brasileiro Paulo Freire principalmente em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, de onde extraímos a ideia de participação.

Na concepção de Freire (1967), a palavra participação está relacionada a uma ação humana consciente, crítica e criativa e que pode levar à transformação da situação concreta de opressão. Opressão que também foi e é causada pela Ciência moderna, que se constituiu a partir da apropriação dos conhecimentos de povos invadidos. Hoje, a Ciência está a serviço do capital sob as mais diferentes expressões do desenvolvimento tecnológico, sobretudo o agronegócio, que se ampara na biotecnologia, engenharia

genética, mecatrônica e robótica para manter uma lógica necrófila. Portanto, é neste contexto que discutimos a Física, sua história, epistemologia e linguagem um trabalho que está dividido em três partes.

Primeiro apresenta-se uma contra-história da Ciência no que tange à natureza e à origem da “Ciência moderna”, destacando aspectos e personagens antes omitidos pela literatura tradicional sob a perspectiva do colonialismo europeu nos países Sul Asiáticos, na África e nas Américas. Em seguida, realiza-se uma discussão epistemológica da Ciência/Física de modo particular diferenciando a lógica formal da lógica dialética a partir do filósofo brasileiro Álvaro Vieira Pinto<sup>1</sup>. E ao final trata-se de algumas das características da Física que interferem no processo de ensino e aprendizagem: a natureza cultural/representacional, a sua linguagem e os seus objetivos.

Na segunda parte discute-se a Física na Educação do Campo e suas possíveis contribuições em um ensino centrado no desenvolvimento de práticas atitudinais. Aqui também se destaca a necessidade interdisciplinar que a Física deve manter com outras disciplinas para uma formação mais holística dos sujeitos do campo.

E por fim, são apresentados os resultados de uma abordagem metodológica dialógica realizada com

estudantes do curso de licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral, abordagem esta inspirada na frase “o diálogo começa na busca do conteúdo programático”, do educador brasileiro Paulo Freire.

### **Crítica à Física, a sua história, epistemologia e ao seu Ensino**

#### **Contra-história da Ciência/Física**

A Física é uma disciplina científica de grande destaque dentro e fora da academia, é uma Ciência que reúne instrumentos técnicos e/ou tecnológicos, processos e saberes relacionados as diferentes formas de energia, aos movimentos das coisas e as interações entre objetos. A Física busca explicações a respeito do mundo observando regularidades e padrões que ocorrem no meio natural como as fases da Lua, o movimento do Sol e as mudanças climáticas. Muitos saberes da Física advieram de civilizações milenares como os babilônios, os chineses, indianos, árabes, sul-africanos e norte-africanos como os egípcios sem considerar os conhecimentos advindos dos povos tribais e/ou indígenas.

Os conhecimentos que geralmente são creditados aos gregos tiveram a sua origem no Sul da Ásia e também no Egito.

Segundo Goonatilake (1982), quase todas as teorias, religiões, filosofias e a matemática ensinadas pelos pitagóricos eram conhecidas na Índia no século VI a.C. – isto é, antes de Pitágoras, inclusive o célebre teorema de Pitágoras já era conhecido no Sul da Ásia, assim como o conceito de números irracionais. Conhecimentos que chegaram posteriormente à Europa graças a participação dos Árabes.

... Em geral, enquanto a Europa medieval estava na escuridão científica, o conhecimento continuava a crescer rapidamente e era acumulado no Sul da Ásia. O estribo para cavalo, o arco de violino javanês de formato chinês, o arco pontudo e o dome (cúpula) da arquitetura budista, a agulha magnética e o papel, e possivelmente a pólvora que era conhecida na China há pelo menos dois séculos antes de ser conhecida na Europa são algumas invenções tecnológicas que foram levadas da Ásia para Europa no período medieval. No início da renascença a crença que tomou conta da Europa de que o progresso tecnológico era desejável e possível, associado às grandes jornadas marítimas, os Europeus tiveram ao seu comando um amplo conjunto de dispositivos e habilidades... (Goonatilake, 1982, p. 423).

Para o físico brasileiro Mário Schenberg (2001, p. 52),

parece que o grande impulso de desenvolvimento cultural na Europa surgiu com as cruzadas que não tinham um objetivo propriamente religioso, mas também finalidades

econômicas de conquistar e saquear, pois aquelas regiões do Oriente Médio eram muito mais adiantadas. Os cruzados entraram em contato com civilizações adiantadas e de lá trouxeram para Europa cristã conhecimentos e tecnologias ignorados. Parece que até a própria arquitetura gótica não foi uma criação europeia, o princípio dessa arquitetura foi certamente importado do Oriente. Assim como o emprego da energia pluvial (moinho d'água).

Nos séculos XV e XVI, com ajuda da cartografia e da geografia já bastante desenvolvidas, os europeus rumaram em direção as Américas refazendo rotas já percorridas por povos indígenas americanos. Nas Américas e também no continente africano, eles invadiram, escravizaram e saquearam objetos, plantas e conhecimentos dos povos originais. Conhecimentos que na Europa foram reorganizados em disciplinas como Botânica, Física, Química, Biologia, Astronomia, Medicina, Arqueologia, entre outras. Conhecimentos que foram reelaborados e reeditados no contexto europeu, sobretudo apagando as suas origens, o que transformou o conhecimento científico universal e plural em algo particular e de domínio de uma única sociedade – a europeia. Segundo Feyerabend (1977),

o surgimento da Ciência moderna coincide com a supressão das tribos não ocidentais pelos invasores ocidentais. As tribos não são apenas

fisicamente suprimidas, mas perdem a independência intelectual e se vêem forçadas a adotar a sanguinária religião do amor fraternal — o Cristianismo. Os membros mais inteligentes conseguem uma vantagem adicional: são iniciados nos mistérios do Racionalismo Ocidental e no que é sua culminância — a Ciência ocidental (Feyerabend, 1977, p. 453).

Este período foi também chamado de iluminista, para Smith (1999) o iluminismo proveu o espírito, o ímpeto, a confiança e a estrutura econômica e política que facilitou a busca por novos conhecimentos. Em outros termos,

Os povos indígenas foram classificados do mesmo modo que a flora e a fauna; tipologias hierárquicas dos humanos e sistemas de representação foram elaborados e objetivados por novas descobertas; mapas culturais foram traçados e territórios reivindicados e contestados pelos principais poderes europeus. Ao mesmo tempo alguns povos indígenas foram ranqueados e comparados a outros em termos de coisas como as crenças nas quais eles eram considerados ‘próximos aos humanos’, ‘quase humanos’ ou ‘sub-humanos’ (Smith, 1999, p. 59).

Adicionalmente a isto, a ideia de superioridade (Fanon, 2004; Said, 1979) que povoava o imaginário dos europeus neste período legitimou o domínio e a violência sobre homens, mulheres e crianças indígenas, denominados de selvagens, bárbaros e não civilizados. Para o historiador estadunidense Howard Zinn

(1997), a desumanização do “inimigo” tem em si um recurso necessário para as guerras de conquista. É muito fácil explicar atrocidades se elas são cometidas contra infiéis (não cristãos) ou contra pessoas de raça inferior. Um contexto em que a Ciência ‘moderna’ (e inclui-se aí a Física) é reescrita na Europa e posteriormente disseminada nas colônias, tal qual o Brasil e toda a América Latina na qual surgiram as escolas e universidades. Nessas instituições os conhecimentos científicos produzidos em diversas partes do mundo são difundidos com nomes de homens brancos e europeus, Galileu Galilei, Isaac Newton, Descartes e Francis Bacon, por exemplo, ocultando as fontes de tais ideias e omitindo a contribuição anterior de povos como os chineses, indianos, árabes, norte e sul-africanos e também dos povos indígenas.

Tais práticas levaram a consequências nocivas para os povos não europeus, pois isto legitimou discursos negativos e racistas vinculados a humanidade e a capacidade intelectual de tais povos, que perduram até os dias de hoje. Neste sentido, para contrapor tais discursos são apresentados a seguir alguns exemplos de conhecimentos físicos que ainda são estudados e cuja origem étnica foi omitida.

Quadro 1. Conhecimentos físicos e suas origens étnicas.

Tipo de conhecimento	Origem história – observacional e/ou explicativa
Lei da gravitação, leis dos movimentos dos corpos, movimento das marés e o cálculo diferencial.	Babilônios, Povos indígenas pré-históricos Maori (4 mil anos a.C.), Indianos (Varahamihira - 505 e 587 d.C., Brahma Gupta - 628 d.C. e Bhaskara II - 1114 d.C.) e os povos indígenas brasileiros – os Tupinambás – 1614 (Prasad, 1999; Afonso, 2009; Conner, 2005).
Refração e reflexão da luz e pressão atmosférica.	Árabes – físico Iraquiano (Al Hazen ou Ibn Al-Haitham) – 1039 d.C. (Sarton, 1927).
Explosão da supernova, nebulosa de caranguejo e a bússola.	Chineses e Egípcios (1054 d.C) (Reeves, 1986).
Estrela Sirius, sistema solar, anéis de saturno, estrutura espiral da via láctea, a aridez da Lua .	Povos Sul-africanos ‘Os Dogons’ – conhecimento milenar (Adams, 2007).
Caráter não uniforme da aceleração e consideração que velocidade da luz é muito mais rápida que a velocidade do som.	Persa e/ou mulçumano (Al-Biruni - 1021) (Pappademos, 2007).

Fonte: Pesquisa do autor.

Como se pode notar, os conhecimentos e os sujeitos citados expõem uma pluralidade geográfica, cultural e temporal da Ciência ainda estudada, que não advém dos europeus. Diversidade que foi omitida em nome da dominação e da exploração europeia sobre os outros povos do mundo, prática que ocorreu por meio de uma limpeza ou apagamento étnico-cultural que gerou rótulos e legitimou ações violentas sobre indígenas, indianos, chineses e africanos.

Segundo Fanon (2004), a opulência europeia foi fundada sobre a escravidão. O bem-estar e o progresso da Europa foram construídos com o suor e os cadáveres de negros, árabes, índios e raças amarelas.

### **Epistemologia crítica da Ciência/Física**

A discussão epistemológica que aqui se apresenta refere-se basicamente a tratar da relação dialética entre sujeito e objeto, homem/mulher e o mundo natural e é nesta relação que a Física/Ciência é produzida. Baseado nas suas condições de existência, a humanidade em contato com o mundo o interpreta e o representa, por esta razão pode-se dizer que a Ciência faz parte da cultura humana que envolve entre outras atividades o estudo das plantas: suas propriedades medicinais, físicas, químicas e biológicas; o estudo do Sol: como fonte de luz, calor e vida; o estudo do mar: sua natureza, movimento e energia; o estudo do céu: sua beleza, seus astros, a chuva e os ventos; o estudo do fogo: seu poder e calor; o estudo dos animais: sua natureza, velocidade e fisiologia; etc.

Conhecimentos que estão vinculados diretamente com a criação e o aperfeiçoamento de instrumentos técnicos ou tecnológicos originados historicamente em seus primórdios da experiência cotidiana de pessoas comuns tais como, parteiras, cozinheiras, pescadores,

caçadores, marinheiros, mineradores, curandeiros, artesãos, agricultores e comerciantes (Conner, 2005) e que foram registrados e acumulados durante os séculos por diferentes povos, ao mesmo tempo em que a sociedade foi se modificando e adotando cada vez mais produtos da Ciência na fabricação da vida, seus modos de agir e pensar.

Sob regimes imperialistas, colonialistas e capitalistas os conhecimentos científicos tornaram-se instrumentos para fins econômicos e de domínio de certos grupos sobre outros, sendo que os grupos dominadores se apropriaram dos saberes científicos e dos modos de produção de outros povos para então produzir mercadorias para compra e venda. São eles, por exemplo, que patrocinam os grandes laboratórios de pesquisa genética-alimentícia, informática, bélica, das comunicações, e da química medicinal, estética e industrial. São essas organizações as quais os cientistas estão submetidos e que influem em suas elaborações teórico-metodológicas de pesquisa e que, portanto, não são formas neutras nem ‘puras’ de se fazer Ciência. Na visão de Pinto (1979, p. 152),

A ingênua equiparação da Ciência “pura” ao trabalho de formulação teórica, em qualquer ramo do conhecimento não passa de um sofisma forjado pelos autores de Ciência “pura” com o propósito de



parecerem, eles próprios, puros. Trata-se de uma racionalização destinada a fazer crer que tais homens de Ciência não servem a interesses subalternos. Trata-se de uma ocultação da realidade existencial do cientista, que este acolhe e propala com o propósito de pacificar a própria consciência e descarregar a responsabilidade pelos serviços que presta a finalidades às quais, de outro modo, teria possivelmente, escrúpulos em servir.

Os pesquisadores que não têm consciência do seu papel enquanto agente submetido a um sistema de interesses econômicos e políticos, pode - se dizer que estão com a sua consciência alienada. “A consciência alienada é fundamentalmente consumidora de ideias ... O homem alienado não pode ser produtor, limita-se a ser depredador e repetidor de ideias alheias, é incapaz de ter um pensamento original” (Pinto, 1979, p. 52)<sup>ii</sup>. Neste panorama, para nos ajudar a compreender melhor o fazer Ciência e sua representação realiza-se, a seguir, uma diferenciação entre a lógica formal e a lógica dialética.

### **Lógica formal ou Epistemologia positivista e Lógica dialética ou Epistemologia crítica**

A alienação referida anteriormente se deve muitas vezes a ênfase na consideração da Ciência da perspectiva da lógica formal, pois como o próprio nome diz tal lógica foca sobre as normas e padrões de pensamento formalizados a

partir de recortes da realidade objetiva. A grande ingenuidade desta corrente de pensamento é que ela busca, a partir de premissas específicas, explicar o mundo por meio de postulados ou leis supostamente gerais, uma perspectiva cujo foco está na linguagem, quer dizer no discurso, no mundo das ideias. Tal condição muitas vezes leva a uma confusão que é identificar a Ciência com sua linguagem, isto é, com sua expressão formal. Segundo Pinto (1979, p. 79-80),

A linguagem não representa um ingrediente fundamental para a constituição da Ciência, como querem as escolas analistas e semânticas, que confundem a transmissão do saber científico com a formulação dele na relação existencial entre o homem e a realidade .... A linguagem, como modo social de comunicação, só se constitui em tema de estudo relacionado com o problema da Ciência, porque os métodos de descobrimento da realidade são de tal maneira complexos e refinados, que impõe a exigência de que seus resultados sejam expressos em manifestações convencionais tão rigorosas quanto possível, pois se trata de ‘transmitir’ a outro indivíduo o que o criador do conhecimento, o cientista, elaborou ou descobriu.

Logo a Ciência não é linguagem<sup>iii</sup> e considerar isso, é negar o mundo sensível, é permitir que o discurso construa o mundo real objetivo e este torne-se verdadeiro e inquestionável, independentemente se os sentidos dizem outra coisa. Além disso, tal

visão desconsidera a complexidade do fazer Ciência, sua riqueza imagética, lógica, metodológica, prática e filosófica. Por esta razão a epistemologia positivista é considerada ingênua ou acrítica, pois ela não questiona suas afirmações e nem seus métodos. Um exemplo disso foi a explicação equivocada dada por Galilei ao movimento das marés, que se baseou nas descrições aristotélicas, ptolomaicas e copernicanas e não em dados observacionais e empíricos disponíveis na época. Segundo Afonso (2009, p. 63),

Galileu demonstrou que da composição desses dois movimentos circulares uniformes, diurno e anual, resulta um movimento disforme, acelerado e retardado, para partes da superfície terrestre. Para ele, essa variação na velocidade resultante provocaria o fluxo e o repuxo das marés, ou seja, a subida e a descida do nível médio das águas dos oceanos, sem necessidade de participação da Lua.

Os indígenas brasileiros, os tupinambás que obviamente não dominavam todas essas nomenclaturas muito menos o latim, segundo o relato de um padre capuchinho francês, sabiam de sua experiência vivencial próxima à costa brasileira, que a elevação e o abaixamento do nível do mar se deviam à atração gravitacional da Lua, uma explicação conhecida por eles por pelo menos 18 anos

antes de Galileu e 73 anos antes de Newton (D'Abbeville, 2008).

Diante disso, tal fato expõe a limitação da lógica formal para conhecer o mundo, pois esta não adota a prática social como critério de verdade, quer dizer, a prática enquanto confirmação do conteúdo da ideia imaginada (Pinto, 1979). A experiência científica serve como exemplo desse tipo de confirmação, porém a sua validade não está nesta prática em si, mas em um conjunto de evidências que pertencem ao contexto sociocultural no qual os instrumentos e os sujeitos se inserem. Neste sentido a coerência e a fidedignidade dessas evidências devem considerar pelos menos dois aspectos – a finalidade social da pesquisa (para quê? e para quem?) e a possibilidade de observar regularidades e padrões por outros sujeitos sob condições similares. Podemos dizer que estes dois aspectos são as bases da epistemologia crítica, pois diferentemente da epistemologia positivista, que foca ora nas ideias (idealismo, metafísica) ora na experiência (empirismo), a lógica dialética considera a relação inseparável do sujeito-mundo ou do mundo-sujeito, pois

não é legítimo conceber qualquer teoria científica, nem examinar o valor lógico das que compõe a Ciência atual, em qualquer domínio, sem mencionar a presença do homem (ou mulher). ... A necessidade de tratar os dados das Ciências no seu

conteúdo imediato pode fazer-nos esquecer que tais dados se de um lado são dados da realidade, do mundo exterior ou do universo de abstrações inteligíveis, como nas matemáticas, por outro lado são dados do homem ... não ao indivíduo isolado, mas ao ser social que se constitui em criador da Ciência (Pinto, 1979, p. 115).

Por esta razão a epistemologia crítica contraditória por natureza é mais avançada em termos de análise, pois encara o mundo dialeticamente e organiza e disponibiliza suas ideias formalmente, isto é, engloba a lógica formal. Sobretudo, considera a prática social como critério de verdade, ora, não se prende a discursos para observar a realidade, mas observa o mundo e confronta o que vê e sente com o que é dito. Por exemplo, não se pode acreditar que a Ciência começou na Grécia, ou que Descartes, Galileu e Newton são os grandes precursores da forma de pensamento a respeito dos objetos científicos e tecnológicos que levaria ao tipo de sociedade em que vivemos hoje. Isso é uma grande ingenuidade que por séculos tem sido difundida e reforçada em nossas mentes principalmente nas escolas e universidades. Segundo Pinto (1979, p. 56),

O mundo do pensar formal, metafísico, apresenta-se a si mesmo autossuficiente, sem desvelar as próprias imperfeições. É preciso ser objeto do exame por parte de um pensamento que o envolve e o

particulariza para que venha reconhecer sua validade menor. Tal atitude dificilmente será esperada dos homens de Ciência, educados no estilo de pensar formal, geralmente distantes e desinteressados do que chamam 'especulações filosóficas', que quase nunca encontram ressonância no seu espírito, parecendo-lhe perda de precioso tempo que deveria ser dedicado ao trabalho efetivo. Contra tal postura não cremos que haja remédio senão na formação adequada de novas gerações de pesquisadores.

Em face dessas considerações é possível afirmar que a adoção de uma epistemologia crítica é uma necessidade premente, pois ela possibilita uma compreensão mais totalizante da realidade cujo sujeito é parte. Neste quadro um elemento indispensável é a sociologia da Ciência, o estudo das condições materiais e sociais em que se realiza esse produto cultural, na ausência desses elementos, fatos e condições de produção dos conhecimentos científicos são omitidos, o que impossibilita uma compreensão mais holística dos saberes ensinados. Do ponto de vista da lógica dialética a impessoalidade, a atemporalidade e a suposta rigidez das ideias científicas servem para ocultar a sua verdadeira natureza política e ideológica. Foi isso que os defensores da chamada Ciência moderna fizeram, ocultaram as fontes de saber indiana, chinesa, africana e indígena de suas supostas 'descobertas'.

## **Ensino de Física - reprodução, alienação e expulsão**

A Física de modo geral é tratada como uma linguagem, símbolos, terminologias, expressões matemáticas, que devem ser ensinadas. Neste sentido, aprender os conceitos e ideias desta disciplina se refere a dominar palavras e processos matemáticos. O problema desta consideração é que esta concepção é reducionista<sup>iv</sup>, pois despreza um grande grupo de objetos, práticas e motivações que levaram a este ou aquele conceito ou ideia.

Tal condição provavelmente contribui para que a grande maioria dos estudantes não a compreenda, pois como foi dito anteriormente a linguagem é apenas o aspecto formal da atividade científica. Quadro que pode ser observado nas práticas avaliativas que demonstram o quão reprodutor, no sentido vygotskyano<sup>v</sup> do termo, este processo tem sido, pois é durante as avaliações que os alunos são solicitados a repetirem palavras-ideias e/ou palavras-conceitos e a resolverem problemas, que raramente o fazem de maneira estrita.

Um quadro que possivelmente está vinculado ao foco academicista que subjaz os objetivos e os processos de ensino e aprendizagem da Física. Estes de modo geral são pensados e planejados para um

contexto escolar ou universitário, sem levar em conta a finalidade social, política e econômica da formação dos sujeitos.

Além disso, embora as instituições educacionais tenham um vínculo e um papel com o todo social, muitas de suas práticas se voltam para a formação de um sujeito repetidor ou imitador de ideias, o que pode levá-lo a ser um sujeito incapaz de um pensamento original e que produza ou devolva algo útil ou benéfico para a sociedade, e não sirva apenas para ascensão individual em uma carreira profissional, quando esta ocorre (Schiff, 1993; Tragtenberg, 2004; Alencar, 2004).

Neste contexto, ao considerar que vivemos em uma sociedade em que há diferenças e divisões de classe, pode-se dizer que a Física, enquanto um conhecimento difundido a partir do pensamento-linguagem euro-estadunidense e que no Brasil e em outros países é ensinada em escolas públicas seja na área urbana ou rural, quando se trata dos filhos da classe trabalhadora, é possível notar pelo menos três papéis<sup>vi</sup> que ela cumpre:

a) ajudar na expulsão desses estudantes das instituições de ensino e dos possíveis benefícios sociais que eles poderiam, quiçá um dia ter. Entre outras razões, isto se dá pela dificuldade de apreensão deste conhecimento.

b) contribuir na formação de um sujeito individualista, alienado, sem criticidade e reprodutor de ideias alheias, geralmente conservadoras<sup>vii</sup> (Freire, 1987).

c) formar sujeitos incapazes de criar algo autêntico ou original e que possam ir além do que eles aprenderam (Schiff, 1993; Alencar, 2004).

Essas consequências se devem à insistência em um ensino focado na memorização de conceitos abstratos desvinculados da realidade concreta dos estudantes, bem como da desconsideração da natureza técnica de sua linguagem e do desconhecimento do seu escopo. Nesta direção, a seguir apresentam-se outras dimensões desse mesmo processo, que podem contribuir na má ou na não compreensão desta disciplina.

### **A Física não é a expressão da verdade a respeito do mundo**

É muito comum docentes e estudantes considerarem que aprender Física se refere a aprender a verdade sobre o mundo. Porém, esta visão é equivocada, pois a Física apenas traduz uma forma específica de ver e representar a realidade, que não é a mais correta, nem a mais verdadeira ou real do que as ideias que os alunos trazem de casa. Pode-se dizer que esta confusão ocorre por pelos menos duas razões: primeiro, às explicações Físicas

que às vezes se aproximam da realidade dos estudantes (força de atrito, calor, temperatura, velocidade) e às vezes se afastam (carga elétrica, campo elétrico e interações atômicas), e segundo, à ideia de que aprender Física implica em substituir os saberes espontâneos dos estudantes por suas noções e conceitos. Tais concepções podem confundir os estudantes quanto à natureza do conhecimento científico. Por exemplo,

Alunas ... parecem sentir que tópicos “exóticos” como relatividade e astrofísica são mais próximos da sua vida cotidiana que mecânica e eletricidade, etc. (Angell *et al.*, 2004, p. 701).

Em uma das minhas turmas de engenharia Física, eu propus uma questão sobre a terceira lei de Newton no exame final. Uma de minhas melhores alunas após o exame veio à minha sala muito chateada. Ela expressou sua confusão sobre qual dos dois carros após colidirem ia sentir a maior força, um carro pequeno, ou um grande caminhão, e ela reportou que ela tinha alterado inúmeras vezes a sua resposta durante a prova. ‘Eu sei,’ ela disse, ‘que a Terceira lei de Newton diz que deve ser igual, mas não pode estar certo, ou pode’. O contexto da sala de aula a levou a criar um modelo de ‘Física da sala de aula’ da terceira lei de Newton, mas a redação do discurso comum da questão levou a trazer a resposta dela ao senso comum, os objetos maiores exercem uma força maior. Aprender com sucesso a terceira lei de Newton não foi o suficiente para ela se sentir confortável com as situações em que deve ser utilizada (Redish & Steinberg, 1999, p. 13).

teóricos.

Estes exemplos evidenciam que há uma falta de esclarecimento por parte dos estudantes a respeito da Física e da sua relação com a realidade que sob a perspectiva dialética, trata-se dentre outras coisas, de uma representação, interpretação, nominalização de partes da realidade sensível, aspecto considerado também por Lemke (1990), ao afirmar que o que deveria ser ensinado aos estudantes é que a Ciência é simplesmente uma maneira, entre outras, de falar a respeito do mundo, que é importante e útil, mas não é a melhor, a mais verdadeira, ou ainda, a mais completa e suficiente (Lemke, 1990, p. 176). Além disso, o conhecimento físico é muitas vezes contra-intuitivo, quer dizer, não se revela de imediato, pois a sua existência está condicionada a pré-condições que precisam ser conhecidas. Segundo Robilotta (1988, p. 12),

O acesso a esse mundo é feito por meio de sensações, palavras, imagens e intuição, e a mente busca a intimidade do objeto a ser conhecido. Nesse tipo de conhecimento não existe a clareza fria da razão. Entretanto, como afirma Schenberg, 'há coisas que pela sua própria natureza não podem ser vistas com muita clareza. São coisas corpusculares, e se quiser vê-las com clareza, elas somem. E têm que ser vistas mesmo assim.' O conhecimento está associado ao enriquecimento do conteúdo da realidade dos símbolos empregados no tratamento formal dos problemas

Tais aspectos nos leva a segunda razão pela qual docentes e estudantes consideram a Física como expressão da verdade sobre o mundo. Como é notoriamente conhecido, as pesquisas em mudança conceitual já provaram que aprender Física envolve adicionar ao cabedal de conhecimento dos sujeitos novas formas de pensar que convivem com as velhas formas de pensar, portanto não há uma substituição de um conhecimento pelo outro. Esta ideia se aproxima do que Mortimer (1996) denominou de perfil conceitual. Em suas palavras,

A noção de perfil conceitual nos fornece elementos para entender a permanência das ideias prévias entre estudantes que passaram por um processo de ensino de noções científicas. Ao mesmo tempo, muda-se a expectativa em relação ao destino dessas ideias, já que se reconhece que elas podem permanecer e conviver com as ideias científicas, cada qual sendo usada em contextos apropriados (Mortimer, 1996, p. 34).

Nesta perspectiva é prudente aos docentes que durante suas avaliações solicitem aos estudantes que interpretem um certo aspecto da realidade do ponto de vista da Física, isto é, que adotem seus referenciais e representações, ao contrário de pedirem que opinem sobre determinado

assunto, o que permitiria aos estudantes o uso de um referencial não científico.

### **Características gramaticais e semânticas da linguagem científica**

Como foi citada anteriormente, a Física representa uma forma específica de ver e pensar o mundo material, que possui uma linguagem particular que se diferencia da linguagem utilizada em conversas informais. Roth e Lawless (2002) salientam que a Ciência é, de fato, “uma forma de cultura que possui os seus próprios credos, linguagem, práticas materiais, percepções, teorias e crenças” (Roth e Lowless, 2002, p. 369). Nesta perspectiva, Fang (2004, p. 337) salienta que,

Diferentemente da linguagem espontânea do dia-a-dia, que é funcional para construir o conhecimento de senso comum em um contexto da vida cotidiana, a linguagem científica é funcional para construir um domínio de crenças e conhecimento científico. A gramática especializada da linguagem científica torna possível ao cientista construir uma interpretação alternativa do mundo físico a aquela fornecida pelo discurso espontâneo da linguagem de senso comum (Halliday & Martin, 1993; Martin & Veal, 1998).

Desse modo e compreendendo que a linguagem científica tem características específicas que influem na aprendizagem da Física, destacamos algumas

características gramaticais e semânticas que pertencem a esta disciplina que dificultam a sua apreensão em nível linguístico. Fang (2004) aponta 4 características da linguagem científica escrita: densidade informacional, abstração, tecnicidade e autoridade.

A densidade informacional se refere à quantidade de conceitos e ideias presentes em uma frase, geralmente representada por substantivos. Por exemplo: A *luz* branca é uma *onda eletromagnética policromática* que é detectada pela *retina* de nossos olhos.

Se um professor apresentar esta definição para os estudantes que não conhecem estes termos dificilmente eles irão compreendê-la. Portanto, é importante que os docentes tenham consciência da complexidade que a definição de um conceito pode ter para os estudantes.

A segunda característica da escrita científica relacionada à anterior é a abstração. Diferentemente da linguagem adquirida espontaneamente e usada para representar a experiência cotidiana, a linguagem científica teoriza as experiências concretas de vida em entidades abstratas, que podem então ser examinadas e criticadas. De acordo com Christie (2001, p. 66), a nominalização das frases “afasta do contexto imediato da experiência de vida dos sujeitos e constrói

verdades, abstrações, generalizações e argumentos”. A nominalização permite ao autor criar termos técnicos ou novas entidades, para estabelecer relações de causa e efeito entre diferentes fenômenos, e para sintetizar e sistematizar informações previamente enunciadas (Veel, 1997, p. 184). Como exemplo, observem a diferença entre as duas frases a seguir:

A primeira, em linguagem menos técnica, pode expressar-se da seguinte maneira: O Sol é uma esfera brilhante que fica sobre nossas cabeças que nos aquece que dá vida as plantas e aos animais. Na linguagem científica eu poderia dizer: O Sol é uma *estrela* de quinta grandeza que emite *radiação infravermelha* que eleva a *temperatura* do *planeta terra* e faz com que as plantas realizem a *fotossíntese*.

Como se podem notar, os termos estrela, radiação infravermelha, energia, temperatura, planeta terra e fotossíntese são expressões que traduzem ideias e significações sobre a realidade concreta, elas são consideradas abstratas porque não podem ser concebidas de modo imediato, quer dizer, pelos sentidos, elas são criações da mente humana condicionadas a um contexto histórico cultural.

Essas terminologias levam ao terceiro aspecto gramatical da linguagem científica, que é o seu caráter técnico, pois como se pode observar anteriormente trata-

se de termos especializados, ou seja, que só quem domina são pessoas que tiveram uma formação específica. Segundo Possenti (1997, p. 20), “o domínio da linguagem técnica é parte importante da aprendizagem do cientista. Um estudante de medicina não fala mais em ‘derrame’, mas em ‘acidente vascular cerebral’ ou, simplesmente, em AVC”. Logo, aprender Física também se refere a dominar o jargão desta área de conhecimento. Contudo, o que não pode ocorrer é focar quase que exclusivamente o ensino da Física na sua terminologia, sua linguagem e jargão, como se estivesse ensinando a Física em toda a sua complexidade.

Este caráter técnico aliado a outras práticas sociais da Ciência e da tecnologia levam ao último aspecto aqui destacado da linguagem científica, que é a sua autoridade. Obviamente não é somente pela expressão da linguagem técnica que a Ciência tem um *status* de autoridade, os seus resultados eficazes como prever a chuva, produzir um comprimido, fazer um avião voar, tudo isso concede à Ciência e à tecnologia uma autoridade quase inquestionável em nossa sociedade. Feyerabend expressa como a Ciência constrói a sua autoridade em termos linguísticos.

Não se diz, algumas pessoas acreditam que a Terra se move em



torno do Sol, enquanto outras consideram que a Terra é uma esfera oca, onde se contém o Sol, os planetas, as estrelas fixas. Diz-se: a Terra gira em torno do Sol — e tudo o mais é pura idiotice (Feyerabend, 1977, p. 456).

Esta autoridade, que muitas vezes é autoritarismo, submete os cientistas e toda a sociedade a suas afirmações imperativas ‘verdades parciais’ sobre outras formas de considerar o mundo, inibindo a diversidade de ideias, pensamento e práticas.

### **O conhecimento físico como meio e não como fim – a dualidade conteúdo-objetivo**

O ensino da Física de modo geral ocorre com foco nos conhecimentos contidos nos livros didáticos – conceitos, termos, unidades e símbolos, cálculos que devem ser apreendidos durante as aulas e embora pareça normal essa forma de realizar o ensino, ela é reprodutora de ideias e práticas. Na concepção de Paulo Freire os conteúdos ou conhecimentos de ensino devem ser utilizados como um meio para compreensão da realidade e não como um objetivo em si mesmo, sobretudo porque apreender conceitos e ideias em um campo específico do conhecimento sem vínculo com o social, não permite transcendê-lo nem questioná-lo. Ora, se os docentes desejarem ensinar criticamente é preciso pensar os objetivos educacionais

para além dos conteúdos, isto é, com foco no desvelamento da realidade e suas relações com a humanidade, para escapar do que eu chamo dualidade conteúdo-objetivo, na qual ensinar e aprender Física se refere a memorizar conceitos, terminologias e simbologias.

Neste sentido, não devemos ter como objetivo de uma aula de Física aprender as leis do movimento ou as diferentes formas de transferir calor entre os corpos, mas sim propor ou fomentar a busca do desvelamento de um determinado aspecto da realidade que exija esses conhecimentos. Mas aprender esse ou aquele conceito sem ser uma exigência do tema em estudo torna a aprendizagem uma prática vazia e sem sentido.

Assim, o conhecimento conceitual, informacional é importante, mas quando desvinculado de um contexto social ou concreto perde valor e se limita a compreender uma dimensão muito particular da realidade que não se liga à totalidade nem à realidade dos aprendizes.

### **A Física e a Educação do Campo: a Física como um instrumento de luta dos povos do campo**

Paradoxalmente para se pensar o ensino da Física no contexto da Educação do Campo é preciso, em um primeiro momento, não pensar na Física. É

necessário pensar no sujeito da aprendizagem, nas suas condições materiais e sociais, pensar os sujeitos no mundo e o mundo dos sujeitos, sua posição dentro da estrutura social e suas condições de existência – de injustiça, desigualdade e opressão. Segundo Caldart (2004, p. 152),

Os sujeitos do campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela reforma agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas.

Neste sentido, se o sujeito que você ensina é o explorado e o maltratado pelo sistema capitalista é preciso pensar como ajudá-lo a superar este estado, pois “não há como verdadeiramente educar os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes e sem prepará-los para serem os sujeitos dessas transformações” (Caldart, 2004, p. 155). Será que aprender Física pode ajudar neste compromisso? Como? Perguntas difíceis de responder, mas vou tentar expor

o meu ponto de vista. Primeiramente, para saber como a Física pode nos ajudar a ajudar os alunos, fazemos a seguinte questão: Do que trata a Física?

a) *Surge da relação dialética humanidade-mundo* – da ação humana durante sua experiência vivencial e/ou observacional e/ou experimental. Experiência que foi se alterando com a criação de laboratórios e centros de pesquisa, com instrumentos tecnológicos cada vez mais sofisticados. A Física reúne um conjunto de conhecimentos relacionados à forma como algumas partes do mundo “funciona”, de modo geral pertencentes ao mundo natural, o Sol, os ventos, a Lua.

b) *Elabora explicações sobre as coisas do mundo* – A atmosfera existe, tem peso e exerce pressão sobre os nossos corpos. As marés abaixam e se elevam devido à interação gravitacional com a Lua. A terra gira em torno do Sol devido à ação de uma força gravitacional e/ou da curvatura do tempo-espaço, uma lente curvada desvia a trajetória de um feixe de luz.

c) *Descreve processos* – As chuvas resultam da condensação de vapor d’água acumulada nas nuvens que se formaram em razão da evaporação da água dos mares e rios aquecidos pela radiação solar. O movimento de um ímã em direção ao

centro de uma bobina de cobre produz uma corrente elétrica induzida.

d) *Utiliza a matemática* na representação e resolução de problemas – geometria e álgebra.

$F = m.a$ ,  $W = F. d. \cos \theta$ ,  $E_p = m.g.h$ ,  $P.V = n.R.T$ ,  $d = m/v$

e) *Adota representações gráficas e simbólicas.*

f) *Constrói e utiliza instrumentos* que medem e ampliam sua ação – lunetas, termômetros, relógios, bússolas, espectrômetros e régua.

g) *Imagina e cria* universos, partículas, fótons, buracos negros, elétrons.

Enfim, a Física vinculada a uma área mais ampla da Ciência e da tecnologia é uma construção humana a respeito de certos aspectos que pertencem ao mundo não artificial, elaborada em razão de necessidades (sobrevivência, espiritual e materiais), razões econômicas (comércio, guerra) e também da curiosidade (saber em que mundo vivo). Ela pode ser apresentada por um sujeito individualmente, mas resulta sempre de contexto histórico e social que encontrará fundamento quando confrontado com outros sujeitos de outras nações. Talvez esteja aí a beleza da

Ciência/Física, no encontro das consciências do mundo (Freire, 1987). Desse modo, para que o ensino de Física contribua para além da consolidação de um discurso crítico a respeito da realidade faz-se necessário,

gestar no bojo dos contextos concretos novas práticas, junto com os sujeitos da comunidade, novas relações, seja para com os sujeitos, seja para com o conhecimento, com o método. Ação e reflexão comprometidas sobre a realidade mutável, gerando ao mesmo tempo emancipação humana, talvez seja o grande prenúncio aos cursos de Licenciatura por área de conhecimento, munindo-se para isso de alguns componentes da luta de classe, ainda escassos na escola da classe trabalhadora empobrecida do campo (Ghedini; Von Oncay; Debortoli, 2014, p. 108).

Por esta razão acredita-se que pensar uma Educação do Campo que responda os anseios destacados anteriormente faz necessário desenvolver em nossos estudantes de licenciatura práticas que os capacitem a agir sobre o mundo para transformá-lo. Nesta perspectiva os conteúdos e/ou conhecimentos da Física devem ser utilizados como um meio e não como um fim (Freire, 1987). Logo, mais do que ensinar conteúdos, conceitos e ideias da Física deve-se primar pelo desenvolvimento de práticas atitudinais, que serão instrumentos de ação. Os conhecimentos devem se submeter à

necessidade de compreensão deste ou daquele aspecto da realidade. Tais saberes passam a ser condicionados à exigência do desenvolvimento de práticas que são elencadas a seguir.

Quadro 2 – Práticas atitudinais e formalização.

Práticas atitudinais – Ação-reflexão	Práticas atitudinais formais – Ação-reflexão
I. Curiosear - observar, tocar, experimentar.	I. Anotar e/ou escrever.
II. Pensar (mundo - nós, nós - mundo) – pensar dialeticamente.	II. Desenhar e esquematizar.
III. Imaginar e Criar (ideias e objetos).	III. Representar graficamente.
IV. Ler e pesquisar.	IV. Representar simbolicamente.
V. Explicar e descrever processos.	IV. Representar matematicamente e calcular.
VI. Projetar, construir, utilizar instrumentos e experimentos.	V. Registrar explicações.
VII. Realizar testes.	VI. Descrever processos.
VIII. Confrontar, questionar ideias, práticas e afirmações.	

Fonte: Pesquisa do autor.

Práticas que devem ser desenvolvidas simultaneamente e a partir de temas significativos para os sujeitos do campo, suas relações de vida, trabalho e condições de existência. Práticas relativas às ações dos sujeitos tanto no fazer quando no representar o mundo por meio da formalização.

Nesta direção a abordagem temática freiriana tem dois propósitos: aproximar os estudantes dos conhecimentos científicos a partir de objetos e práticas que eles conhecem e ao mesmo tempo, permitir que se conheça o mundo de uma maneira mais totalizante. Assim, os conhecimentos e práticas científicas tornam-se um meio para o desvelamento da realidade e ao mesmo tempo um objeto de instrumentalização dos sujeitos que devem contribuir para:

- a) Ajudar os sujeitos do campo a conhecer o mundo – suas relações com os objetos e fenômenos naturais, imateriais e inanimados, terrenos ou extraterrenos, sem desconsiderar sua natureza histórica e social.
- b) Combater a situação de opressão – apresentar provas científicas de ações nocivas do agronegócio à sobrevivência dos sujeitos do campo, construir meios alternativos para diminuir sua situação de exploração econômica (aquecedores de água e geradores alternativos de energia elétrica).
- c) Produzir conhecimento novo – novas relações com o meio ambiente, novas relações econômicas e novas formas de ver o mundo.

### **A Física e a necessidade interdisciplinar – Totalidade do mundo**

Como foi destacada anteriormente, a Física trata de certos aspectos da realidade e por isso ela é limitada e limitante, assim como é qualquer outra disciplina científica, pois tais disciplinas são constituídas na especialização embora tenham diálogo e influência do todo social. E fatalmente um processo de ensino e aprendizagem centrado em uma disciplina tende a levar o aluno à alienação e conseqüentemente a uma visão de mundo muito restrita, que poderá levá-los a aderirem a mensagens propaladas por quem tem maior poder de divulgação ou propaganda de ideias/ideologias como a mídia televisiva, radiofônica e jornalística que são patrocinadas, de modo geral, por grandes grupos econômicos como o do Agronegócio.

Por isso, pensar a Educação do Campo no âmbito das Ciências da natureza e da Física de modo particular, refere-se a uma leitura de mundo mais abrangente, mais complexa e menos reducionista. Por exemplo, falar a respeito da construção de uma usina hidrelétrica de produção de energia não se trata apenas de conhecer os processos e transformações de energia que ocorrem na produção da eletricidade. Implica, sobretudo, em conhecer o lugar, as pessoas que vivem lá, suas famílias, seus modos de vida, suas raízes e heranças materiais e imateriais além dos interesses

políticos e econômicos ocultos por traz de sua implantação.

Neste âmbito faz necessário estudar e compreender as dimensões sociais, históricas, políticas e econômicas que permeiam tais objetivos e temas, pois a Física difundida de modo geral é apresentada de maneira que simplifica e reduz a realidade. Por isso, os livros didáticos não podem ser usados como diretrizes das práticas de ensino, pois estes apenas fornecem recortes de conhecimentos conceituais e por esta razão impedem uma visão mais totalizante ou crítica da realidade.

### **O diálogo começa na busca pelo conteúdo programático – uma abordagem metodológica**

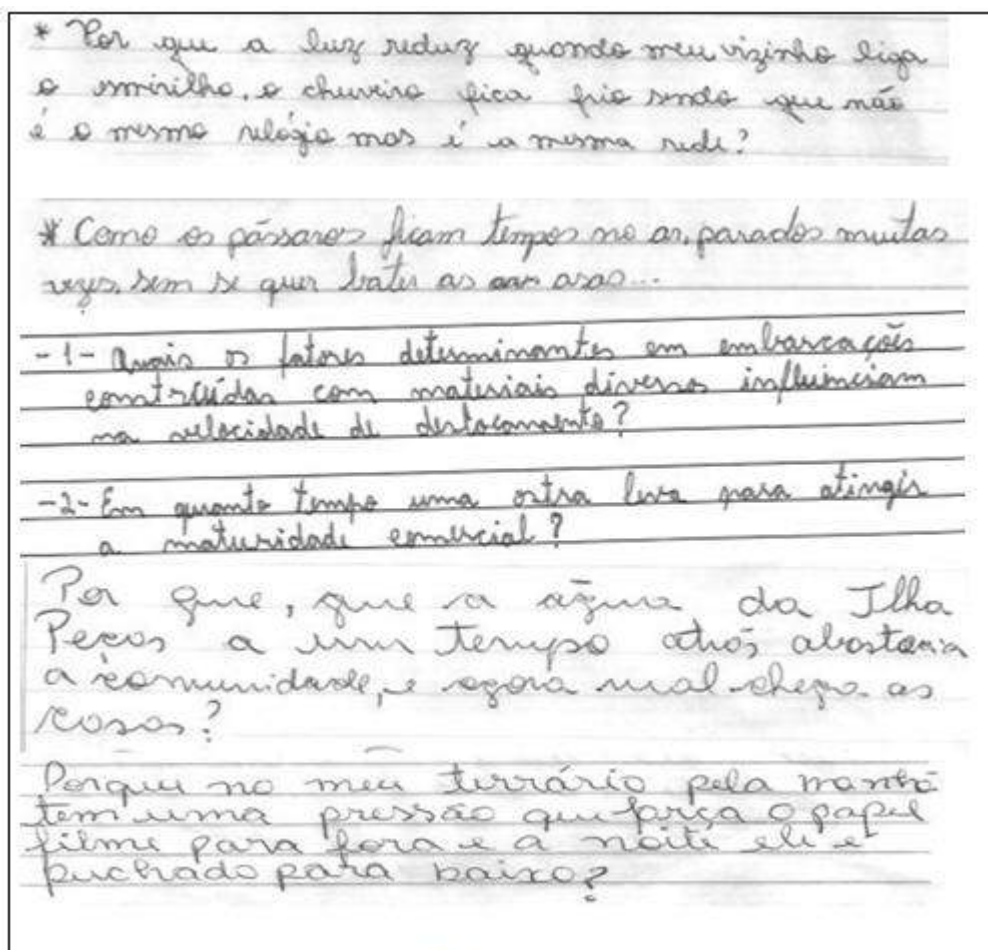
Inspirado na frase do educador brasileiro Paulo Freire “o diálogo começa na busca pelo conteúdo programático”, foi elaborada uma abordagem metodológica aplicada a duas turmas, uma do primeiro semestre e outra do quinto, do curso de Educação do Campo – Ciências da Natureza da Universidade Federal do Paraná, Setor litoral, com o objetivo de extrair dos estudantes problemas que os afetam e que poderiam estar vinculados à Física. Para além da dimensão dialógica considerou-se também a necessidade de escapar dos exercícios prontos que os livros didáticos trazem, que de modo geral

não refletem a realidade dos sujeitos do campo.

Diante disso, procedeu-se com o seguinte questionamento: *Quais são os nossos problemas físicos? Quais os seus problemas físicos? Por exemplo; Qual a velocidade...? Quanto tempo...?, Que*

*força..., pressão..., energia..., posição..., espaço..., temperatura..., calor..., deslocamento.* A partir desta problematização os alunos fizeram as seguintes questões que são apresentadas no Quadro 3:

Quadro 3 – Questões elaboradas pelos estudantes.



Fonte: o autor.

## Discussão e Análise

Para analisar as questões elaboradas pelos estudantes será considerado o pensamento freireano. Entretanto, em

primeiro lugar será realizada uma análise da abordagem metodológica empregada.

## O método

Esta abordagem metodológica trata-se de uma abordagem dialógica, temática e problematizadora no estrito sentido freireano, isto porque ela abre espaço para que os estudantes se pronunciem e apontem temas ou questões sobre as quais eles têm algum interesse ou curiosidade, ao mesmo tempo em que se estabelece o diálogo entre educador e educandos. Neste caso em particular, o educador corresponsável pelo processo de ensino e aprendizagem traz os elementos que provocam a ação, a voz dos educandos, que por sua vez, dão o primeiro passo em direção à participação no seu próprio processo de formação, os quais problematizam a sua própria realidade. Esta abordagem pode ser considerada também uma forma de ensinar os futuros docentes a escapar do condicionamento dos livros didáticos que não apresentam problemas de interesse da classe trabalhadora, além de que, permite delimitar os tópicos da Física a serem estudados de acordo com cada contexto.

### **As questões dos estudantes**

Descrição: Na amostra acima são apresentadas seis questões, que podem ser classificadas segundo a sua natureza curiosa ou de necessidade social. As que se referem ao terrário e ao voo do pássaro denominamos de curiosas. As outras,

embora reflitam uma curiosidade pessoal, vinculam-se a uma situação cotidiana, a uma necessidade social, isto é, à falta de água na ilha, à deficiência na rede elétrica, ao deslocamento dos barcos no oceano, e ao tempo para que uma ostra se desenvolva. Neste último exemplo, embora o problema da maturidade de uma ostra não seja propriamente um problema que a Física geralmente se debruce, em um curso como a licenciatura em Educação do Campo, que adota a área de conhecimento como foco de ensino, responder esta questão não deve ser um problema.

Inferência: Como se podem observar, as questões produzidas pelos estudantes são autênticas, vinculadas as suas curiosidades, bem como ao seu cotidiano. Questões que foram elaboradas a partir de termos/conceitos físicos para os quais eles já possuíam uma concepção prévia coincidente ou não com as significações dadas pela Física. Diferentemente do caráter abstrato do ensino conceitual da Física, esta abordagem metodológica permite estudar diversos temas vinculados a um contexto. Enfim, não é a Física pela Física, mas a Física voltada à compreensão da realidade e quiçá para resolução prática do problema da falta d'água ou de energia elétrica que atinge um determinado grupo social.

## Considerações finais

Por que um ensino de Física descolonizador? Primeiro, considera-se assim como Smith (1999) que o sistema capitalista atual que também recai sobre o Brasil e outros países do mundo é uma extensão da política econômica e social colonialista e imperialista implantada pelos países europeus nos continentes americano, asiático e africano por volta do século XV. Fruto deste período histórico, a Física se reestrutura segundo a lógica do pensamento-linguagem europeu, sua cultura, valores e símbolos.

Tal disciplina inserida em outros cenários culturais, como o Brasil, torna-se um conhecimento estranho. Que exige um grande esforço para ser apreendido, contudo atrás dessa dificuldade há uma trapaça, ou seja, sua apresentação que se dá de forma fragmentada e desvinculada do seu contexto de produção. Logo, poucos estudantes irão compreendê-la e os que assim fizerem correm um grande risco de alienar-se do mundo objetivo, pois entram em um mundo conceitual fechado. Os estudantes filhos da classe trabalhadora, ao invés disso, são excluídos do sistema educacional e dos postos de prestígio que ele supostamente garante. Enfim, esta dinâmica faz parte de um processo de domínio que intencionalmente tenta

mostrar aos colonizados que eles são incapazes de aprender.

Logo, para reverter tal quadro é preciso escapar desde círculo vicioso do conteúdo como fim, para o conteúdo como um meio para compreender, agir e transformar a realidade. Não apenas isso; faz-se necessário ajudar os estudantes a ter o domínio de instrumentos intelectuais, tais como, classificar, analisar, descrever e recriar a realidade; e também de instrumentos técnicos, isto é, projetar, construir objetos que melhorem suas condições de vida e de suas comunidades. Essas práticas, vinculadas a outras discussões como as questões agrárias e os fundamentos agroecológicos, permitem pensar outra abordagem de ensino da Física para e com os sujeitos do campo que seja crítica e descolonizadora e portanto participativa.

## Referências

- Adams, H. H. (2007). African Observers of the Universe: the sirius question. In Sertima, I. V. *Black in Science: ancient and modern* (pp. 27-46). New Brunswick: Transaction Publishers.
- Afonso, G. B. (2009). Galileu e a natureza dos Tupinambás. *Scientific American*, Maio.
- Alencar, E. S. (2004). *Como desenvolver o potencial criador: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes.



- Angell, C., et al. (2004). Physics: frightful, but fun: Pupils' and teachers' views of physics and physics teaching. *Science Education*, 88(5), 683-706. DOI: <https://doi.org/10.1002/sce.10141>
- Barbosa, R. G. (2014). *Educação científica e tecnológica para a participação: Paulo Freire e a criatividade* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Londrina, Paraná.
- Caldart, R. S. (2004). Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs.). *Por uma Educação do Campo* (pp. 147-158). Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Carvalho, M. B. O. (2005). Ser conservador. *Revista Espaço Acadêmico*, 50, Recuperado de: <http://www.espacoacademico.com.br/050/50ccarvalho.htm>
- Conner, C. D. (2005). *The people's history of science*. New York: Nation books.
- Cortês, N. (2003). *Esperança e Democracia: as ideias de Alvaro Vieira Pinto*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro, RJ: IUPERJ.
- Christie, F. (2001). The development of abstraction in adolescence in subject English. In Schleppegrell, M., & Colombi, M. C. (Eds.). *Developing advanced literacy in first and second language: Meaning with power* (pp. 45-66). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- D'Abbeville, C. (2008). *História das missões do padres Capuchinhos na ilha do Maranhão e terras circunvizinhas*. Brasília, DF: Senado Federal; Conselho Editorial.
- Fang, Z. (2004). Scientific Literacy: A Systemic Functional Linguistics. *Science Education*, 82(2), 335-347. DOI: <https://doi.org/10.1002/sce.20050>
- Fanon, F. (2004). *The Wretched of the Earth*. New York: Groove Press.
- Feyerabend, P. (1977). *Contra o método*. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves editor.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Ghedini, C. M., Von Oncay, S. T., & Debortoli, S. F. (2014). Educação do Campo e prática pedagógica desde um viés freireano: possibilidade de construção da consciência e da realidade. In Molina, M. C. (Org.). *Licenciaturas em Educação do Campo e o Ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar* (pp.83-110). Brasília, DF: MDA.
- Goonatilake, S. (1982). Colonies: scientific expansion (and contraction). *Review*, 5(3), 413-436.
- Lemke, J. L. (1990). *Talking science: language, learning and values*. Westport: Ablex Publishing.
- Marcondes Filho, C. (2005). Michel Serres e os cinco sentidos na comunicação. *Novos Olhares*, 16(2), 5-19.
- Mortimer, E. F. (1996). Construtivismo, mudança conceitual e o ensino de Ciências: para onde vamos? *Investigações em Ensino de Ciências*, 1(1), 20-39.
- Pappademos, John. (2007). An Outline of Africa's Role in the history of Physics. In Sertima, I. V. *Black in Science: ancient and modern* (pp. 177-196). New Brunswick: Transaction Publishers.

Pinto, A. V. (1979). *Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Possenti, S. (1997). Leitura e discurso científico. *Cadernos Cedes*, 41(1), 9-24.

Prasad, M. (1999). *Science and Technology in Sanskrit in Ancient India*. Recuperado de: <http://sanskritdocuments.org/articles/ScienceTechSanskritAncientIndiaMGPrasad.pdf>

Redish, E. F., & Steinberg, R. N. (1999). Teaching physics: figuring out what works. *Physics Today*, 52(1), 24-30.

Reeves, H. (1986). *Um pouco mais de azul: a evolução cósmica*. São Paulo, SP: Martins Fontes.

Robilotta, M. R. (1988). O cinza, o branco e o preto – da relevância da história da Ciência no ensino da Física. *Caderno Catarinense de Ensino de Física*, 5,, 7-22.

Roth, W., & Lawless, D. (2002). Science, culture, and the emergence of language. *Science Education*, 86(3), 368-400. DOI: <https://doi.org/10.1002/sce.21308>

Said, E. (1979). *Orientalism*. New York: Vintage Books.

Sarton, G. (1927). *Introduction to the history of science*. Baltimore: Edited and prepared by Prof. Hamed A. Ead.

Schenberg, M. (2001). *Pensando a Física*. São Paulo, SP: Landy Editora.

Schiff, M. (1993). *A inteligência desperdiçada: desigualdade social, injustiça escolar*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul.

Smith, L. T. (1999). *Decolonizing methodologies: research and indigenous peoples*. London: Dunedin: Zed Books.

Tragtenberg, M. (2004). *Sobre educação, política e sindicalismo*. São Paulo, SP: Ed. Unesp.

Veel, R. (1997). Learning how to mean-scientifically speaking: Apprenticeship into scientific discourse in the secondary school. In Christie, F., & Martin, J. R. (Eds.). *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school* (pp. 161-195). London: Cassell.

Zinn, H. (1997). *The Zinn Reader: writings on disobedience and democracy*. New York: Seven Stories press.

---

<sup>i</sup> Pensador brasileiro nascido no Rio de Janeiro em 1909. Foi chefe do Departamento de Filosofia do Instituto Superior de Estudos Brasileiros ISEB – fundado em 1955 e extinto em 1964 com o golpe militar. Exilado na Iugoslávia, aceita o convite do educador Paulo Freire para trabalhar no Chile. Álvaro Vieira Pinto é considerado por muitos o primeiro e universalmente importante filósofo brasileiro (Cortês, 2003).

<sup>ii</sup> As elites dominantes, em sociedades como as nossas, normalmente alienadas, comportam-se como animais irracionais: estes depredam a natureza para subsistir; o homem alienado depreda a cultura. Toma desta os bens, as ideias, que armazena no espírito, mas é incapaz de produzir com elas qualquer coisa de original, ou seja, de criar a cultura emergente autêntica, com o auxílio da que absorveu (Pinto, 1979, p. 52).

<sup>iii</sup> Se a Ciência tende agora para a formalização dos seus enunciados, esta inclinação não deve ser considerada nem geral nem necessária. É um fato histórico, representa a etapa atual do desenvolvimento da criação científica. A comunicação da técnica de produção do fogo pelos indivíduos das espécies pré-sapiens poderia ter se dado apenas mediante gestos ou simples imitação, o que correspondia, para o grau de desenvolvimento das forças produtivas de então e do ser em processo de humanização que as dominava, à “formalização” possível em tal época (Pinto, 1979, p. 82).

<sup>iv</sup> (Michel) Serres condena a própria escrita, recusando que a história tenha que ser definida pelo seu aparecimento. O grafocentrismo, para ele, é mais uma forma de racismo contra as culturas não letradas. Mas a crítica é um pouco mais ampla e

engloba, em realidade, todo o verbo, a palavra, o discurso: nada insensibiliza mais a carne do que a palavra, diz ele em Os cinco sentidos. Ou seja, seu foco implica globalmente tanto a linguagem escrita quanto a falada, isto é, a própria noção de representação linguística que faz com que a coisa se reduza a seus suportes. E tal reducionismo atingiu, na época atual, graças ao consumo, o cume de seus desdobramentos, constituindo uma cultura inteiramente ascética. A administração usa-se da linguagem para dominar (verborragia vazia dos políticos), os meios de comunicação seduzem comunicando, a Ciência impõe seu componente de verdade pela palavra. Deriva daí uma classe dominante ébria de códigos, produtora de mundos. A química social, mais forte que os narcóticos, logo pior, é dos *mass media*, das modas. E, em meio a esse barulho geral da comunicação, ninguém presta atenção, ninguém aprofunda-se em nada. Theodor W. Adorno dizia que trabalhar em equipe é desastroso, pois tudo que é atribuído ao indivíduo pensante evapora-se na abstração que reduz várias pessoas à fórmula de uma “consciência comum”. Serres, como Adorno, acha que quando vários cientistas se reúnem para realizar uma pesquisa, a pesquisa lhes escapa, pois somente o verbo domina. O grupo científico, constituído como torre de marfim, fecha-se num muro linguístico, prestando atenção unicamente às palavras (Marcondes Filho, 2005, p. 10).

<sup>v</sup> Explicação Reprodutora (não criativa) ou imitação - expressa a linguagem e/ou o pensamento constante(s) nos materiais didáticos de Física. Trata-se especificamente de uma das funções da imitação, que implica, segundo Pino (1993, p.19), em uma dupla operação semiótica, em que a reprodução do modelo se constitui em significante desse modelo, o qual, por sua vez, refere-se à pessoa imitada. Nesse caso, ocorre um tipo de alienação de si mesmo pelo próprio sujeito, processo em que a voz do “eu” expressa o pensamento do “outro” (Wertsch, 1991); (Barbosa, 2014, p. 92).

<sup>vi</sup> Estas afirmações são extraídas da tese de doutorado intitulada “Educação Científica e Tecnológica para Participação: Paulo Freire e a criatividade” (Barbosa, 2014).

<sup>vii</sup> Ideias adotadas pela classe burguesa que visam manter (conservar) o *status quo* (Carvalho, 2005, n.p.).

Recebido em: 29/08/2017

Aprovado em: 12/09/2017

Publicado em: 28/03/2018

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

APA:


Barbosa, R. G. (2018). O Ensino da Física na Educação do Campo: descolonizadora, instrumentalizadora e participativa. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(1), 177-203.

ABNT:

Barbosa, R. G. (2018). O Ensino da Física na Educação do Campo: descolonizadora, instrumentalizadora e participativa. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 3, n. 1, p. 177-203, 2018.

**ORCID**

Roberto Gonçalves Barbosa

 <http://orcid.org/0000-0002-0397-4754>

O autor foi responsável pela elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito, bem como pela aprovação da versão final a ser publicada.

## Retratos contemporâneos da Educação do Campo: movimentos investigativos no Vale do Jiquiriçá-BA

Mônica de Almeida Santos<sup>1</sup>, Alcione de Almeida Santos<sup>2</sup>, Maria Célia Santana Orrico<sup>3</sup>, Mariana Martins de Meireles<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. Centro de Formação de Professores - CFP. Avenida Nestor de Melo Pita, 535, Centro, Amargosa - BA. Brasil. [monicaalmeida13@gmail.com](mailto:monicaalmeida13@gmail.com). <sup>2</sup>Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. <sup>3</sup>Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. <sup>4</sup>Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB.

**RESUMO.** Esse artigo é resultado de uma pesquisa realizada no povoado do Serrote, zona rural do município de Elísio Medrado-Bahia, no âmbito dos estudos efetivados pelo Observatório em Educação do Vale do Jiquiriçá (OBSERVALE/UFRB), que tem como finalidade ampliar estudos e promover debates sobre a Educação do Campo no Território do Vale do Jiquiriçá. As análises que resultam nesse texto decorrem da pesquisa: “*Retratos da Educação do Campo: Cenários Contemporâneos*”, realizada com 12 escolas do campo e 12 professores e representantes do poder público. A investigação ancorou-se metodologicamente em uma pesquisa de abordagem qualitativa, através do uso de entrevistas semiestruturadas e da observação do contexto escolar. Neste artigo, especificamente, utilizamos os dados de uma das escolas investigadas, tendo em vista uma análise mais apurada de relatos de duas colaboradoras e de dados recolhidos na pesquisa de campo. O estudo revelou a presença de um modelo urbanocêntrico de educação que se distancia dos princípios e concepções que pautam o movimento por uma Educação do Campo no Brasil, revelando a predominância de uma educação orientada por um currículo homogêneo e descolado dos contextos dos estudantes, desvelando assim, retratos de uma *Educação Rural*, ainda que estejamos em tempos de luta por uma *Educação do Campo*.

**Palavras-chave:** Educação do Campo, Classes Multisseriadas, Formação de Professores.

## Contemporary Peasant Education Pictures: Investigative Movements in the Jiquiriçá Valley-BA

**ABSTRACT.** This article is the result of a survey carried out in the village of Serrote, a rural area in the municipality of Elísio Medrado-Bahia, in the framework of studies carried out by the Jiquiriçá Valley Observatory in Education (OBSERVALE/UFRB), whose purpose is to expand studies and promote debates on Peasant Education in the Jiquiriçá Valley Territory. The analyzes that result in this text derive from the research: “Peasant Education Pictures: Contemporary Scenarios”, carried out with 12 rural schools and 12 teachers and representatives of the public power. The research was anchored methodologically in a qualitative approach research, through the use of semi-structured interviews and the observation of the school context. In this article, specifically, we used data from one of the schools investigated, aiming at a more accurate analysis of reports from two collaborators and data collected in the research. The study revealed the presence of an urban-centric model of education that distances itself from the principles and conceptions that guide the movement for a Peasant Education in Brazil, revealing the predominance of an education oriented by a homogeneous curriculum and detached from the contexts of the students, revealing thus, portraits of a *Rural Education*, although, we are in times of struggle for a *Peasant Education*.

**Keywords:** Peasant Education, Multi-series Class, Teacher Education.

## Contemporáneo retratos de Educación Rural: Movimientos de Investigación en Valle Jiquiriçá-BA

**RESUMEN.** Este artículo es el resultado de una investigación realizada en la ciudad de Serrote, municipio rural de Elísio Medrado-Bahía, en los estudios efectuados por el Centro de Educación Jiquiriçá Valley (OBSERVALE / UFRB), que tiene como objetivo ampliar los estudios y promover debates en Educación en el Campo en el Territorio Jiquiriçá Valle. Los análisis que dan lugar a este texto son el resultado de la investigación: “Retratos Educación en el Campo: Escenarios Contemporáneos”, realizado con 12 escuelas en el campo y 12 profesores y representantes del gobierno. La investigación metodológicamente apoyada en una investigación cualitativa, a través del uso de entrevistas y observación del contexto escolar. En este artículo, en concreto, se utilizan los datos de una de las escuelas, con el fin un análisis más detallado de dos colaboradores y los informes de los datos recogidos en la investigación de campo. El estudio reveló la presencia de un modelo de educación urbano céntrico que distancia de los principios y conceptos que guían el movimiento de Educación en el Campo en Brasil, que revela el predominio de una educación guiada por un plan de estudios y los hipsters homogénea de los contextos de los estudiantes, presentación por lo tanto retratos de una *Educación Rural*, sin embargo, estamos en tiempos de lucha por una *Educación en el Campo*.

**Palabras clave:** Educación en el Campo, Clase Multiseraria, Formación de Profesores.

## **Introdução: os nascedouros desses escritos...**

O presente artigo é resultado de uma pesquisa de campo realizada no povoado do Serrote, zona rural do município de Elísio Medrado-Bahia, no âmbito dos estudos efetivados pelo Observatório em Educação do Vale do Jiquiriçá (OBSERVALE), vinculado à Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), que tem como finalidade ampliar estudos e promover debates sobre a Educação do Campo no Território do Vale do Jiquiriçá<sup>i</sup>.

As análises apresentadas decorrem da pesquisa: “*Retratos da Educação do Campo: Cenários Contemporâneos*”, que buscou analisar cenários contemporâneos da Educação do Campo no Território Vale do Jiquiriçá-BA e, mais especificamente, nos municípios de Amargosa, Mutuípe e Elísio Medrado. A referida pesquisa foi realizada com 12 escolas do campo e 12 professores e representantes do poder público dos respectivos municípios.

A investigação ancorou-se metodologicamente em uma pesquisa de abordagem qualitativa, através do uso de entrevistas semiestruturadas e da observação do contexto escolar. Os dados recolhidos através de pesquisa de campo constituem-se como um importante acervo de narrativas orais dos colaboradores e dos contextos investigados.

Nesse viés, vale destacar que o estudo aborda especificamente os resultados da pesquisa que foi desenvolvida na Secretaria de Educação de Elísio Medrado e em uma escola do campo do Serrote, de modo que estiveram envolvidas na investigação a coordenadora das escolas do campo e uma das professoras que atuam nesse contexto.

A Educação ofertada em contextos campestres, historicamente, sempre foi negligenciada e tratada com inferioridade e descaso pelos governantes, pela elite brasileira e pelas políticas públicas, enquanto que o espaço urbano sempre foi apresentado como padrão de superioridade e modernidade que deveria ser seguido e adotado, inclusive, no que diz respeito às propostas educacionais.

Nesse sentido, nota-se que no cenário brasileiro, “a educação do campo tem se caracterizado como um espaço de precariedade por descasos, especialmente pela ausência de políticas públicas para as populações que lá residem” (Pinheiro, 2011, p. 1). Todavia, apesar da trajetória de negação e ausência, nos últimos anos surgiram movimentos sociais que impulsionaram a construção de um projeto de desenvolvimento social e educacional, convocando a participação dos povos do campo, valorizando, desse modo, suas

mais diversas formas de vida e seus anseios.

Nessa perspectiva, dentre os objetivos desses movimentos, destaca-se a busca por uma educação de qualidade, de modo que as próprias origens da Educação do Campo são marcadas por uma série de lutas e desafios protagonizados pelos movimentos sociais, que iniciam com a luta pela terra e posteriormente com a luta por uma educação de qualidade, desta vez, com *face campesina*.

Sabemos que embora inúmeros avanços já tenham sido alcançados, ainda há muitas dificuldades e desafios que merecem destaques e visibilidades no contexto da luta por uma Educação do Campo. Tomando esse cenário emblemático de avanços e retrocessos, nosso trabalho de pesquisa orientou-se a partir do seguinte problema: “*Que retratos constituem a Educação do Campo no Território do Vale do Jiquiriçá- BA, considerando a conjuntura desse território de identidade?*”.

Para tanto, buscamos descrever aspectos do cotidiano escolar vivenciados por estudantes e professores de escolas do campo; identificar elementos das práticas pedagógicas desenvolvidas e as condições de trabalho docente; analisar propostas de Educação do Campo desenvolvidas pelo município em estudo, bem como os

materiais que regulam o trabalho docente; investigar os contextos não escolares, como associações, cooperativas, organizações e movimentos sociais presentes; e pesquisar sobre o fechamento de escolas do campo, suas causas e implicações.

No decorrer deste trabalho, por questões de sigilo e ética da pesquisa, optou-se pela utilização de nomes fictícios para os colaboradores da pesquisa, visando preservar suas identidades. Vale lembrar que os nomes fictícios foram escolhidos pelos participantes, sendo assim, o nome da professora será Margarida e o da coordenadora será Eliane.

Os princípios teóricos que orientam este estudo pautam-se nas discussões e reflexões tecidas sobre Educação do Campo no Brasil, transversalizando questões importantes no âmbito de sua trajetória política, social e educacional. Para tanto, utilizamos os trabalhos de Caldart (2002; 2004), Fernandes (2012), Pires (2012), Ribeiro (2012), dentre outros autores que problematizam questões importantes no âmbito da Educação do Campo, entendida como uma realidade contemporânea que se constitui como um direito dos povos do campo, uma dívida histórica e social brasileira.

Em suma, tendo em vista uma melhor sistematização dos elementos a



serem percorridos, o artigo encontra-se estruturado em cinco seções, sendo que a primeira delas constitui-se por essa introdução. A segunda delas, intitulada “*Dimensões Históricas e Políticas da Educação do Campo: Transitando entre as (Im)possibilidades*”, tece discussões sobre o contexto histórico e social de consolidação da Educação do Campo no Brasil, evidenciando as dificuldades e os desafios existentes nesse processo. A terceira, “*Percursos Metodológicos: Desvelando Caminhos*”, apresenta as abordagens metodológicas utilizadas e os instrumentos empregados para a realização do trabalho. A quarta, “*Experiências de Educação do Campo: Relatos das Colaboradoras*”, traz os resultados e discussões da pesquisa realizada, com vistas a apresentar dados importantes desse estudo. E por fim, a quinta, “*Considerações Finais: (In)conclusões*”, seção que expõe as principais evidências resultantes do trabalho de pesquisa.

### **Dimensões históricas e políticas da Educação do Campo: transitando entre as (Im)possibilidades**

A Educação do Campo refere-se a um contexto educacional que tem suas origens marcadas pela representatividade das lutas dos movimentos sociais camponeses, que buscam o direito por uma

educação pensada especificamente para a realidade do Campo, levando em consideração as culturas e os costumes da sua população. Dessa forma, dentre os diversos movimentos sociais camponeses existentes, destaca-se o protagonismo desempenhado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que foi fundamental para a conquista de diversos avanços ao longo dos anos.

Nessa conjuntura, é pertinente lembrar que ainda na atualidade tais movimentos são fundamentais para o alcance dos objetivos educacionais e sociais existentes. A Educação do Campo constitui-se como um paradigma em construção, caracterizada por englobar todos os espaços camponeses. Assim sendo, o contexto educacional precisa levar em consideração as especificidades dessa população, preocupando-se com suas singularidades e particularidades históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas que são transversalizadas, no contexto brasileiro, por dimensões ligadas à questão agrária e à luta pela terra.

Nessa perspectiva, conforme as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo<sup>ii</sup> vêm destacando,

A educação do campo ... tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao

acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (Brasil, 2002, p. 1).

Nesse sentido, as diretrizes defendem uma educação que leve em consideração todos os sujeitos em seus modos de vida e de existência humana, ultrapassando os limites físicos do espaço, mas apropriando também todo um contexto de heterogeneidades existentes. Dessa forma, apontam o campo como um meio fundamental de possibilidades e de relações das pessoas com a sua própria produção histórica e cultural. Nessa perspectiva, um dos maiores objetivos da Educação do Campo é a busca pela emancipação humana, proporcionando aos sujeitos se tornarem protagonistas da sua própria história.

Nesse viés, é importante destacar a diferença conceitual existente entre a Educação do Campo e a Educação Rural. Durante muito tempo a nomenclatura utilizada para se referir aos processos educacionais nos espaços camponeses era a Educação Rural, termo esse que foi registrado pela primeira vez durante o Primeiro Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro<sup>iii</sup>.

Essa época foi marcada pela existência de um grande movimento migratório das pessoas que moravam no campo e que iam viver na cidade em busca de melhores condições de vida. Assim, o objetivo do mencionado evento era evitar a migração e manter a população no campo, de modo que a Educação Rural “privilegiava o estado de dominação das elites agrárias sobre os(as) trabalhadores(as), principalmente para estabelecer a harmonia e a ordem nas cidades e elevar a produtividade do campo” (Pires, 2012, p. 81).

Nesse período, surge o *Ruralismo Pedagógico*, um movimento educacional caracterizado pelo ideal de fixação da população rural no campo, buscando evitar a migração de um grande número de pessoas para os centros urbanos. É nessa perspectiva que Pires (2012, p. 82) ressalta que:

O ruralismo pedagógico foi reforçado pela ideologia do colonialismo, a qual se pautava na defesa das virtudes do campo e da vida camponesa para esconder a preocupação com o seu esvaziamento populacional, o enfraquecimento social e político de patriarcalismo e a forte oposição, por parte dos agroexportadores, ao movimento progressista urbano. Ao lado disso, o ruralismo teve outros apoios como o de alguns segmentos das elites urbanas, que apregoavam a fixação do homem/mulher no campo como forma de evitar a explosão de

problemas sociais nas cidades (Pires, 2012, p. 82).

Frente a isso, podemos perceber que a existência do Ruralismo Pedagógico é marcada por uma série de ideologias da elite dominante e obteve grande repercussão na sociedade, visto que trouxe consequências para a forma com que os processos educativos aconteciam. Isso enfatiza mais uma vez que a educação direcionada para as áreas rurais vai se constituindo a partir dos interesses do Estado brasileiro e essa realidade é evidente nos mais diferentes aspectos associados à educação voltada ao campo.

Neste ponto, reiteramos que as diferenças conceituais entre a Educação Rural e a Educação do Campo tornam-se visíveis, pois enquanto a Educação Rural refere-se a “uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo ... nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses” (Ribeiro, 2012, p. 295), a Educação do Campo se refere a uma educação pensada especificamente para os sujeitos do campo, levando em consideração as suas pluralidades.

Ainda nessa vertente, ao analisar as origens da expressão Educação do Campo, percebe-se que ela é marcada pela I Conferência Nacional por uma Educação

Básica do Campo, um evento que foi realizado em 1998 na cidade de Luziânia (Goiás) e que reuniu professores e movimentos sociais para discutir sobre a educação que era ofertada nas áreas rurais. A partir desse evento, é consolidada a expressão “Educação Básica do Campo” e, segundo Caldart (2004, p. 1), “o momento do batismo coletivo de um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo”, pois busca-se uma educação que respeite as especificidades do campo, sem inferiorizá-las. Isso, inclusive, fica em evidência nos próprios objetivos do evento, quando se afirma que é de:

Ajudar a recolocar o rural, e a educação que a ele se vincula, na agenda política do Brasil. Todos que participamos na promoção desse evento, partilhamos da convicção de que é possível, e necessário, pensar/implementar um projeto de desenvolvimento para o Brasil que inclua a milhões de pessoas que atualmente vivem no campo, e de que a educação, além de um direito, faz parte dessa estratégia de inclusão (Brasil, 1998, p. 5).

Além disso, em 2002 aconteceu outro evento muito marcante em Brasília: o Seminário Nacional por uma Educação do Campo. É nesse evento que a expressão “Educação do Campo” ganha força e consolida-se, impulsionando as reflexões e discussões sociais e educacionais acerca da temática.

Mediante a isso, é importante frisar a fundamental importância que os movimentos sociais desempenham para cada um dos marcos e dos avanços referentes à Educação do Campo. Assim, movimentos como os Centros Populares de Cultura (CPC), os Sindicatos, as Organizações não-governamentais (ONGs), a Via Campesina, o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), além de outros, são fundamentais para as conquistas alcançadas. Nesse contexto, destaca-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), articulando a luta pela terra com a luta pela educação.

O MST é um movimento socioterritorial que reúne em suas bases diferentes categorias de camponeses pobres – como parceiros, meeiros, posseiros, minifundiários e trabalhadores assalariados chamados sem-terra – e também diversos lutadores sociais para desenvolver as lutas pela terra, pela Reforma agrária e por mudanças na agricultura brasileira. (Fernandes, 2012, p. 498).

Vale ressaltar ainda que, inclusive na contemporaneidade, tais movimentos continuam possuindo imensa importância, pois ainda existem muitos desafios a serem enfrentados, sendo possível perceber a existência de uma série de descasos que envolvem a Educação do Campo, principalmente no que se refere à estrutura

das escolas, materiais didáticos disponíveis, condições de trabalho dos professores, dentre outros fatores. Nesse sentido, um dos aspectos que mais tem chamado à atenção na atualidade é o fechamento das escolas do Campo, fato que traz implicações e consequências para toda a população camponesa.

### **Percursos metodológicos: desvelando caminhos**

No que se refere aos princípios metodológicos, esta investigação se insere no campo das pesquisas qualitativas, por considerar dimensões subjetivas e realidades que não podem ser quantificadas no decurso da investigação, bem como no tratamento dos dados. Nesse sentido, corroboramos com Minayo (2001) quando afirma que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis mensuráveis.

Segundo Chizzotti (2003, p. 221), o termo qualitativo “implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são

perceptíveis a uma atenção sensível”. Isso demonstra a amplitude conferida pelo contexto pesquisado e a importância de que todos esses elementos sejam evidenciados.

Nessa perspectiva, realizamos uma pesquisa de campo que possibilitou uma maior aproximação com os fenômenos estudados. Sob esse prisma, convém destacar que a pesquisa de campo permite pesquisar na prática os elementos envolvidos no estudo, num contexto em que há um encontro entre o pesquisador e o campo empírico da sua investigação.

Desse modo, as informações colhidas por meio de uma ida a campo são extremamente valiosas para a construção do conhecimento, pois revelam fatos e detalhes que enriquecem grandemente o desenvolvimento do trabalho. Com base nisso, de acordo com as palavras de Gonçalves (2001, p. 67),

É o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. A pesquisa de campo é aquela que exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas (Gonçalves, 2001, p. 67).

Por meio disso, é possível perceber que a realização da pesquisa de campo constituiu-se um indispensável elemento da pesquisa, sendo fundamental para a

busca dos objetivos propostos. Portanto, cada uma das informações colhidas empiricamente foi fundamental para o processo da pesquisa e para os seus resultados.

A pesquisa em questão foi realizada durante o mês de Junho de 2016 na Secretaria de Educação de Elísio Medrado-BA e em uma escola da rede municipal situada no povoado Serrote, zona rural desse mesmo município. Sendo assim, nesta investigação buscamos compreender o movimento da Educação do Campo no Vale do Jiquiriçá-BA e, mais especificamente, no município de Elísio Medrado, através da construção de inventários da realidade e de retratos singulares dos contextos investigados.

Para tanto, utilizamos como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, que foi realizada tanto com a coordenadora das escolas do campo da região quanto com uma professora que leciona em uma das turmas multisseriadas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A escolha por este instrumento de pesquisa se deu pela possibilidade de aproximação com os sujeitos e devido à sua flexibilidade no decorrer do trabalho, uma vez que organizamos um roteiro de perguntas que permitiu a inserção de outras questões ao longo do diálogo.

Compreende-se a entrevista semiestruturada como uma entrevista na qual

as perguntas principais são pré-definidas e organizadas através de um guia/roteiro, de modo que tais perguntas estão diretamente relacionadas aos objetivos traçados na investigação. Contudo, além dessas questões iniciais, novas indagações podem surgir no decorrer da conversa, o que permite uma abordagem mais consistente e contextualizada acerca da temática.

Para Manzini (1990/1991, p. 154), “esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas”. Neste estudo, as entrevistas foram agendadas previamente com as colaboradoras, gravadas em áudio, transcritas, posteriormente categorizadas e analisadas.

No que se refere à importância da entrevista, Marconi e Lakatos (2007, p. 197) apontam que:

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados e para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (Marconi & Lakatos, 2007, p. 197).

Diante do exposto, podemos perceber a complexidade envolvida na realização das entrevistas e a fundamental relevância que elas possuem. A partir da sua realização é possível colher dados e

informações que contribuem para a compreensão de uma série de elementos do contexto investigado, de modo que a utilização desse instrumento se mostrou imprescindível neste trabalho.

Tendo em vista esses elementos, o uso da entrevista possibilitou evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências e as realidades educativas dos sujeitos, bem como entender os diferentes mecanismos e os processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos e espaços na região investigada. Devido a isso, o trabalho com as entrevistas contribuiu na compreensão acerca da história local, principalmente no que se refere ao cotidiano vivenciado pelas participantes da pesquisa.

Nesse viés, as perguntas da entrevista realizada com a coordenadora tratavam basicamente de questões acerca de aspectos que evidenciam a forma com que a Educação do Campo é conduzida no município. Neste ponto, durante o diálogo, buscamos conhecer a proposta de Educação do Campo do município e há quanto tempo ela foi implementada; investigar se o município oferece alguma formação específica ou continuada para os professores do campo; identificar se existe alguma parceria entre a secretaria e alguma organização social; e colher dados sobre a quantidade de escolas do campo existentes

no município, incluindo quantas delas foram fechadas e quais os motivos do fechamento.

Já as questões da entrevista realizada com a professora abordavam aspectos relacionados ao seu cotidiano escolar, às características das suas práticas pedagógicas, a sua relação com os alunos e com a comunidade e a sua concepção de Educação do Campo. Além disso, buscou-se trazer reflexões sobre o fechamento das escolas do campo e sobre as suas condições de trabalho, no que se refere a salário, carga horária, materiais didáticos, dentre outros aspectos.

O município de Elísio Medrado se localiza no Recôncavo da Bahia, a cerca de 240 quilômetros da capital Salvador, com uma área total de aproximadamente 100 km<sup>2</sup>; onde se encontra uma população estimada em 7.947 habitantes e uma densidade demográfica de 41,6 hab./ km<sup>2</sup>, (IBGE, 2010). Sua população é predominantemente rural, isso explica o fato da sua economia ser baseada principalmente na agricultura familiar. A economia do município gira em torno da agricultura, principalmente através do cultivo da mandioca, laranja, feijão e outros produtos agrícolas.

A comunidade do Serrote já possuiu uma cooperativa, mas no momento de realização do estudo encontrava-se

desativada. Convém frisar que a comunidade do Serrote já teve várias escolas, no entanto, atualmente a única que está em funcionamento é a escola onde essa pesquisa foi realizada.

A instituição escolar onde realizamos a pesquisa apresenta uma estrutura física razoável, possui duas salas de aula, uma cozinha, uma secretaria e dois banheiros. Não possui área de recreação, o único local disponível para as crianças brincarem é uma área no exterior da escola, próxima à estrada e sem proteção nenhuma. Pelo que foi possível perceber, as crianças utilizam o espaço da própria sala de aula para brincarem. É importante lembrar que nessa instituição as classes são multisseriadas, sendo que há duas turmas, uma para atender as crianças do G4, G5 e 1º ano, e a outra turma o 3º, o 4º e 5º anos.

### **Experiências de Educação do Campo: relatos das colaboradoras**

A partir da entrevista realizada com a coordenadora das escolas do campo do município pesquisado, foi possível constatar que apesar de as escolas no perímetro rural serem registradas como Educação do Campo, o que ocorre é um ensino urbanocêntrico, no qual se utiliza o mesmo currículo das escolas urbanas para educar os alunos que vivem no campo, não considerando assim, as especificidades

dessas localidades e dos sujeitos que ali vivem e estudam. Neste ponto, quando questionada em relação ao currículo escolar e se existe uma proposta específica de Educação do Campo no município, a coordenadora respondeu que:

Não, a proposta pedagógica do município é só uma, voltada para todas as escolas do município, não tem uma proposta específica só pro campo não. (Eliane, entrevista, 2016).

Com base nessa assertiva, podemos constatar que isso é algo muito sério, pois foge totalmente dos princípios da Educação do Campo, que prioriza que os indivíduos tenham acesso à educação no seu local de origem e que considere suas culturas, ou seja, uma educação que seja no e do campo. Nesse sentido, Caldart (2002, p. 149) defende uma educação que seja:

No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais.

Além disso, outro ponto importante a ser destacado é o fato de que as classes multisseriadas também constituem-se como um elemento marcante da Educação do Campo e, ao analisar especificamente a realidade educacional do município de Elísio Medrado, foi possível identificar que todas as escolas que estão em

funcionamento atualmente são classes multisseriadas. A multisseriação se caracteriza por tratar-se de um ensino em que o mesmo professor leciona em uma turma composta por alunos de diferentes idades e diferentes séries. Nessa conjuntura, durante a entrevista com a professora, ela nos afirma que:

Então... eu acho muito importante essa escola estar em funcionamento aqui na comunidade. Muitas pessoas falam assim “Ah a classe é multisseriada, dá muito trabalho, trabalhoso de mais trabalhar com várias séries juntas”. Realmente, é muito trabalhoso sim, mas a gente sabe que não tem como formar uma turma no campo só com uma série só, por que a gente tem o que? Vamos supor três de segundo, três de terceiro, um G5... Então como é que vai formar uma turma específica pra cada série? Então é por isso que acontece as multisseriadas. (Margarida, entrevista, 2016).

Dessa forma, podemos perceber que a professora apresenta uma série de argumentos pelos quais a existência da multisseriação se configura como um elemento de extrema importância para a Educação do Campo. Realmente, muitas vezes, as classes multisseriadas são vistas como inferiores e negativas, devido ao fato de geralmente serem escolas com poucos recursos e estruturas precárias. Nesse mesmo sentido, “essas situações expressam a precariedade das condições existenciais em que se encontram as escolas multisseriadas e o conjunto de professores



e estudantes que vivenciam a educação nesse espaço socioterritorial”. (Barros *et al.*, 2010, p. 27).

Sob esse prisma, vale destacar a importância de políticas públicas voltadas para superar a existência dessa inferiorização para com as turmas multisseriadas, pois é evidente que tais classes são importantes para a formação dos alunos e, em muitos casos, são sua única opção para se ter acesso ao estudo. Nessa perspectiva, é muito importante que haja investimentos em diversos fatores, visando à valorização das classes multisseriadas. Dentre esses fatores, está a melhoria da infraestrutura das escolas, o investimento em materiais didáticos e, sobretudo, uma formação adequada de professores que considere essa realidade. Dessa forma, a professora Margarida ressalta em outro trecho da entrevista que é importante que:

Prepare bem os professores que for trabalhar na escola do campo, pra que realmente o aluno tenha um ensino de qualidade, que o foco maior ali é o aluno. (Margarida, entrevista, 2016).

Esses relatos nos revelaram condições singulares de seu trabalho em classes multisseriadas, demarcando concepções, posicionamentos e práticas que atravessam um discurso de valorização da escola do campo, bem como de seus

sujeitos. Portanto, corroborando com essas afirmativas:

As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente (Brasil, 2008, p. 3).

Além disso, durante as entrevistas, um elemento muito importante discutido refere-se ao fechamento das escolas do campo. No município pesquisado, segundo a coordenadora Eliane, nos últimos três anos já foram fechadas no mínimo quatro escolas e ela ainda acredita que novas escolas serão fechadas em breve. Um dos fatores relacionados a isso é a nucleação escolar, que consiste em um processo de transferência dos alunos das escolas desativadas para centros maiores. Assim, segundo Eliane, o fechamento das escolas é provocado pela falta de alunos, como podemos observar nas palavras da mesma, quando questionada sobre o assunto:

É, foram fechadas, me parece...em dúvida... três ou quatro, foram fechadas por falta de aluno, porque são determinadas localidades que não vai surgindo crianças e aí vai ficando cinco, quatro, três alunos, aí não tem como funcionar escola em uma localidade com essa quantidade de aluno porque gera despesas, né? Aí vai fechando por falta mesmo de alunos. Agora mesmo aconteceu de reabrir uma que antes não tinha

aluno, mais aí fizeram, o pessoal da comunidade fizeram movimento e tal e aí foi surgindo casos de novas crianças e aí já teve como reabrir. Mas foi fechada umas 4 escolas nos últimos 3 anos. (Eliane, entrevista, 2016).

Nesse sentido, podemos perceber nas falas da Coordenadora das escolas do campo, implicitamente, como os interesses econômicos estão presentes e influenciam diretamente a educação. O processo de nucleação das escolas é uma alternativa das prefeituras para reduzir gastos com funcionários, com professores e com a manutenção das escolas em funcionamento. Assim, ao invés de pagar vários funcionários e gastar com a manutenção de escolas, a opção mais viável para esse modelo educacional enfrentado pelo Brasil é a transposição dos alunos e a efetivação constante da nucleação.

Nesse mesmo contexto, ao questioná-la sobre o que acontece com os alunos quando a escola é fechada, ela afirma que eles “*são remanejados para a zona urbana, aí tem transporte*”. Isso nos evidencia o quanto o fechamento dessas escolas traz consequências para os alunos, já que eles têm que sair da comunidade em que vivem, sendo que muitas vezes os transportes são inadequados e estão em péssimas condições, de modo que põem suas vidas em risco. Ainda sobre o

fechamento dessas escolas, a Margarida destaca que:

Eu não concordo com o fechamento das escolas do campo, por conta do... eu falo assim, a criança mora aqui, aí passa em frente à escola que fica pertinho da sua casa e tem que estudar na sede, só pra desmanchar o multisseriado né, geralmente é por causa disso que as escolas do campo estão fechando. Eu não concordo não. (Margarida, entrevista, 2016).

Em síntese, um ponto crucial a destacar diz respeito à concepção de Educação do Campo que a professora e a coordenadora entrevistadas possuem e quais os significados que elas atribuem às escolas do campo. Sendo assim, a coordenadora nos expõe que:

Ah, as escolas do campo é assim, uma coisa maravilhosa ... Então eu acho que é assim muito louvável a localidade que tem uma escola ali perto para os alunos ficarem na sua comunidade, todo mundo ali entrosados, envolvidos, isso é bem melhor do que tá se locomovendo pra zona urbana, né? (Eliane, entrevista, 2016).

Nesse mesmo sentido, percebe-se a grande importância atribuída à Educação do Campo pela professora. Assim, ao falar sobre isso, ela retoma a existência de um processo histórico na comunidade, onde os alunos que lá residiam, tinham que sair para estudar longe. Tais fatos, realmente, demonstram a importância que as escolas do campo possuem. Portanto, nas suas palavras:

Muita importância! É tanto que teve uma época que as crianças tinham que sair daqui e ir pra uma escola mais adiante. Teve pais que nem quis né, por conta de que o filho estudasse próximo à casa deles né, próximo de casa, bem melhor, no caso deles que são crianças que têm quatro, cinco anos, ter que se deslocar daqui, pegar transporte e ir pra outra escola longe da sua casa né. Então, eu acho muito importante essa escola estar em funcionamento aqui na comunidade. (Margarida, entrevista, 2016).

Em face disso, observa-se a fundamental relevância atribuída pela professora às escolas do campo, bem como os sentidos que essas escolas representam para os sujeitos, para que os mesmos tenham acesso à educação em seu próprio local de origem. Dessa forma, após as entrevistas com a professora e com a coordenadora, é possível conhecer diversos aspectos da realidade educacional vivenciada pelos povos do campo no município de Elísio Medrado, estabelecendo relações com todo um processo histórico e social de inferiorização dos sujeitos residentes no campo brasileiro.

### **Considerações finais: (In)conclusões**

Historicamente, a Educação do Campo vem enfrentando uma série de desafios e dificuldades. Nesse processo, sabe-se a relevância que os movimentos sociais desempenham, entretanto, sabemos que ainda há muito a avançar e que os

desafios não param. Dessa forma, o trabalho de investigar a realidade educacional do campo caracteriza-se como um momento relevante para a (re)construção de atividades, reunindo aprendizagens e experiências.

Desse modo, ressaltamos que a pesquisa, *“Retratos da Educação do Campo: Cenários Contemporâneos”*, revelou que a Educação do Campo na cidade de Elísio Medrado e, mais especificamente, no povoado do Serrote, integra uma realidade brasileira e baiana, que transita entre o descaso e a valorização da educação para os povos do campo. Dessa forma, se por um lado o estudo revelou a importância da Educação do Campo para as participantes da pesquisa, por outro, observa-se que na prática predomina a existência de uma educação urbanocêntrica, que apresenta um currículo homogêneo, descolado dos contextos dos estudantes.

O estudo evidenciou ainda que, embora o município em estudo possua um projeto educacional registrado na secretaria de educação com a nomenclatura “Educação do Campo”, identifica-se que não há uma organização curricular específica para o campo, mas sim, a adaptação de um modelo, distanciando-se dos princípios e das concepções que

pautam o movimento por uma Educação do Campo no Brasil.

Esta pesquisa revelou também uma expressividade no fechamento das escolas do campo no município de Elísio Medrado-BA, fenômeno que ocorre também no cenário nacional. O fechamento dessas escolas tem acarretado implicações diversas nas comunidades e nas vidas dos sujeitos do campo, questões que serão investigadas com profundidade em pesquisas futuras. Os critérios e justificativas para o fechamento advêm de um discurso econômico do poder público desprovido de uma análise mais apurada no que tange as dimensões sociais e educacionais.

Concluindo, ressaltamos a importância desse estudo para o diagnóstico de contextos específicos, o que nos convoca para a ampliação e aprofundamento de questões evidenciadas no mesmo, no que se refere à Educação do campo. Ainda que o contexto investigado apresente movimentos de avanço na materialização da Educação do Campo, identificamos na contemporaneidade a predominância de retratos de uma educação rural, por isso, ‘nosso tempo é de urgências’, sigamos!

## Referências

Barros, O. F., Hage, S. M., Corrêa, S. R. M., & Moraes, E. (2010). Retratos de Realidade das Escolas do Campo: multissérie, precarização, diversidades e perspectivas. In Antunes-Rocha, M. I., & Hage, S. M. (Orgs.). *Escola de Direito: Reinventando a Escola Multisseriada* (pp. 25-34). Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Brasil. (1998). Centro de Treinamento Educacional da CNTI. *Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo*. 27 a 31 de Julho de 1998. Luziânia, GO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001497/149798porb.pdf>

Brasil. (2008). Ministério da Educação. *Resolução N° 2, de 28 de Abril de 2008*. Brasília, DF: MEC.

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

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

Caldart, R. S. (2002). Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs.). *Por Uma Educação do Campo* (pp. 148-158). Petrópolis, RJ: Vozes.

Chizzotti, A. (2003). A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e Desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(2), 220-236. Recuperado de: [http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/Pesquisa\\_Qualitativa\\_em\\_Ciencias\\_Sociais\\_e\\_Humanas\\_-\\_Evolucoes\\_e\\_Desafios\\_1.pdf](http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/Pesquisa_Qualitativa_em_Ciencias_Sociais_e_Humanas_-_Evolucoes_e_Desafios_1.pdf)

Fernandes, B. (2012). A Reforma Agrária que o Governo Lula fez e a que pode ser feita. In Sader, E. (Org.). *10 anos de*

*governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma* (pp. 494-518). São Paulo: Boitempo Editorial.

Gonçalves, E. P. (2001). *Iniciação à pesquisa científica*. Campinas. SP: Editora Alínea.

IBGE. *Censo Demográfico 2010* – Recuperado de: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/elisio-medrado/panorama>

Manzini, E. J. (1990/1991). *A entrevista na pesquisa social*. Didática, 26/27, 149-158.

Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2007). *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas.

Minayo, M. C. S. (Org.). (2001). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.

Pinheiro, M. S. D. (2011). *A Concepção de Educação do Campo no Cenário das Políticas Públicas da Sociedade Brasileira*. Recuperado de: [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/289.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/289.pdf)

Pires, A. (2012). *M. Educação do Campo como Direito Humano*. São Paulo: Cortez. Coleção Educação em Direitos Humanos.

Ribeiro, M. (2012). Educação Rural. In Caldart, R. S., Pereira, I. B., Aletejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 295-301). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular.

<sup>i</sup> O Território de Identidade Vale do Jiquiriçá localiza-se no centro sul da Bahia, composto por 20 municípios: Amargosa, Brejões, Cravolândia, Elísio Medrado, Irajuba, Itaquara, Itiruçu, Jaguaquara, Jiquiriçá, Lafaiete Coutinho, Laje, Lajedo do Tabocal, Maracás, Milagres, Mutuípe, Nova

Itarana, Planaltino, Santa Inês, São Miguel das Matas e Ubaíra.

<sup>ii</sup> As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, promulgada em 2001 e instituída através da resolução nº 1, de 3 de abril de 2002, trata-se de um documento oficial que estabelece diretrizes, normas e princípios para o atendimento educacional das escolas básicas do campo. É relevante ressaltar que a aprovação dessas diretrizes representa um avanço muito importante para a educação, tendo em vista sua contribuição na perspectiva legal e prática para a efetivação da Educação do Campo.

<sup>iii</sup> O Primeiro Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro foi um evento realizado em Recife – PE, em 1923, que reuniu várias pessoas para tratar acerca das questões agrárias camponesas e do trabalho no campo. A proposta do evento era criar meios para reverter a migração existente do campo para a cidade, visando estimular a inclusão da população nas atividades de agricultura.

Recebido em: 28/02/2017

Aprovado em: 17/03/2017

Publicado em: 30/03/2018

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

APA:


Santos, M. A., Santos, A. A., Orrico, M. C. S., & Meireles, M. M. (2018). Retratos contemporâneos da Educação do Campo: movimentos investigativos no Vale do Jiquiriçá-BA. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(1), 204-222.

ABNT:

SANTOS, M. A.; SANTOS, A. A.; ORRICO, M. C. S.; MEIRELES, M. M. Retratos contemporâneos da Educação do Campo: movimentos investigativos no Vale do Jiquiriçá-BA. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 3, n. 1, p. 204-222, 2018.

**ORCID**


Mônica de Almeida Santos

 <http://orcid.org/0000-0001-7144-1020>

Alcione de Almeida Santos

 <http://orcid.org/0000-0002-0356-4309>

Maria Célia Santana Orrico

 <http://orcid.org/0000-0002-3677-9293>

Mariana Martins de Meireles

 <http://orcid.org/0000-0003-3288-3023>

Todas as quatro autoras foram igualmente responsáveis pela construção de todas as etapas do trabalho, desde a elaboração, análise, interpretação dos dados, escrita e revisão do conteúdo do manuscrito, até a aprovação da versão final a ser publicada.

## **As multisséries no Campo de Arraias-TO: memórias**

Jocyléia Santana dos Santos<sup>1</sup>, Samara Caldas Franco<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal do Tocantins - UFT. Programa de Pós-Graduação em Educação. Avenida NS 15 ACLNO 14 Plano Diretor Sul. Palmas - TO. Brasil. [jocyleiasantana@gmail.com](mailto:jocyleiasantana@gmail.com). <sup>2</sup>Universidade Federal do Tocantins - UFT.

**RESUMO.** A pesquisa investiga quais as dificuldades enfrentadas pelos educadores e os educandos que vivenciam a realidade das classes multisseriadas nas escolas da área rural do município de Arraias-TO. A metodologia utilizada foi a proposta pela história oral que consiste na realização de entrevista com os sujeitos envolvidos. Neste caso, foram entrevistados professores e alunos que vivem no contexto das classes multisseriadas no município mencionado. Cerca de 1,3 milhões de alunos estudam em classes multisseriadas do campo no Brasil. A partir do depoimento de professores e alunos, alguns aspectos ganham destaque: falta de formação específica para o docente atuar na multisseriação, questão que afeta a qualidade do ensino; ausência de um currículo voltado também para a realidade do campo, e a falta de infraestrutura física. Estas condições implicam em resultados negativos para a modalidade de Educação no Campo. É necessário construir uma visão positiva do campo, pensar em uma formação inicial e continuada que reverta a visão negativa que se tem do campo com políticas de formação sintonizadas com a dinâmica social específica, onde está implícita a afirmação de direitos à terra, à cultura e identidade e à educação.

**Palavras-chave:** Educação no Campo, Classe Multisseriada, Formação de Professores, História Oral.

## The multiserries in Campo de Arraias – TO: memories

**ABSTRACT.** The research investigates the difficulties faced by educators and learners who experience the reality of the multisite classes in rural schools in the municipality of Arraias-TO. The methodology used was the one proposed by the oral history that consists in the accomplishment of an interview with the subjects involved. In this case, we interviewed teachers and students who live in the context of the multi-series classes in the mentioned municipality. About 1.3 million students study in multisite countryside classes in Brazil. From the testimony of teachers and students, some aspects are highlighted: lack of specific training for the teacher to work in the multiseriate, an issue that affects the quality of teaching; absence of a curriculum also focused on the reality of the countryside, and the lack of physical infrastructure. These conditions imply negative results for the education modality in the Rural Education. It is necessary to construct a positive vision of the field, to think of an initial and continuous formation that reverses the negative view that has of the field with policies of formation tuned to the specific social dynamic, where the affirmation of rights to the land, the culture and identity and education.

**Keywords:** Countryside School, Multiserial Class, Teacher Training.



## Las multiserias en el Campo de Arraias- TO: memories

**RESUMEN.** La investigación investiga cuáles son las dificultades enfrentadas por los educadores y los educandos que vivencian la realidad de las clases multiserias en las escuelas del área rural del municipio de Arraias-TO. La metodología utilizada fue la propuesta por la historia oral que consiste en la realización de entrevista con los sujetos involucrados. En este caso, fueron entrevistados profesores y alumnos que viven contexto de las clases multiserias en el municipio mencionado. Cerca de 1,3 millones de alumnos estudian en clases multiseriales del campo en Brasil. A partir del testimonio de profesores y alumnos, algunos aspectos ganan destaque: falta de formación específica para el docente actuar en la multiserción, cuestión que afecta la calidad de la enseñanza; la ausencia de un currículo volcado también para la realidad del campo, y la falta de infraestructura física. Estas condiciones implican en resultados negativos para la modalidad de Educación en el Campo. Es necesario construir una visión positiva del campo, pensar en una formación inicial y continuada que revierta la visión negativa que se tiene del campo con políticas de formación sintonizadas con la dinámica social específica, donde está implícita la afirmación de derechos a la tierra, a la cultura y identidad y educación.

**Palabras clave:** Educación en el Campo, Clase Multiserial, Formación de Profesores, Historia Oral.

## Introdução

Este artigo é resultado de estudo feito para a disciplina História, Memória e Educação (HME) do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Tocantins, focado nas escolas rurais com classes multisseriadas, localizadas no município de Arraias, sudeste do Estado do Tocantins. A disciplina mencionada propiciou o embasamento teórico para a metodologia utilizada, a história oral. Em conformidade com os procedimentos da área, confeccionou-se um roteiro de entrevistas pré-estabelecido, ouviram-se professores e discentes no que diz respeito as suas trajetórias e percepções sobre o contexto em que vivem e atuam. Transcreveram-se as falas, e, em seguida, obteve-se a autorização para a publicação dos nomes dos entrevistados após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Diante disso, identificaram-se as dificuldades enfrentadas pelos educadores e os educandos que vivenciam a realidade das classes multisseriadas nas escolas da área rural do município de Arraias-TO. Na HME fez-se um projeto para a construção do artigo com um cronograma explicitando tempo para fundamentação teórica, entrevistas e finalização da pesquisa. Num período de seis meses, realizou-se pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo e a

consecução do artigo como um exercício final da disciplina HME com a metodologia de história oral (HO). Utilizou-se principalmente Verena Alberti, que tem um manual sobre a história oral onde conceitua que a HO “... não é um fim em si mesma, e sim um meio de conhecimento. Seu emprego só se justifica no contexto de uma investigação científica” (Alberti, 2004, p. 29).

Na pesquisa de campo, primeiro buscou-se entender o que era a multisseriação, na perspectiva de Hage (2010) seria uma reunião de estudantes de várias séries e níveis em uma mesma sala de aula, independente do número de professores responsáveis pela turma. Embora possa acontecer de uma escola ou turma ser multisseriada e ter mais de um professor, no meio rural, contam com apenas um professor como responsável pela condução do trabalho pedagógico, sendo, portanto, unidocente.

Quando se pretende uma educação de qualidade, é preciso que se pense em escolas com educador inserido na realidade, estrutura e condições adequadas para ministrar aulas e remuneração justa, além de formação geral e holística, para multisseriação. A prática educativa deve despertar a consciência dos sujeitos de modo que estes consigam associar sua realidade a outras realidades, construindo assim um novo saber, novas relações.

A pesquisa permitiu inferir que a realidade das escolas rurais multisseriadas do município não se faz diferente das outras escolas rurais brasileiras. As deficiências, principalmente em relação à estrutura física, se perpetuam. Observou-se que, a Educação no Campo tem tido sucesso e conta com boa vontade e profissionalidade dos professores em oferecer um ensino de qualidade aos alunos.

### **Educação multisseriada em escolas do campo: breve abordagem teórica**

As classes multisseriadas são uma realidade na Educação do Campo no Brasil já há quase dois séculos. Trata-se da junção de várias séries numa mesma sala e na maioria das vezes com apenas um (a) professor (a).

Segundo Piza e Sena (2001), as escolas multisseriadas são, historicamente, consideradas como de segunda categoria e, o que é pior, sem alternativa de melhoria; por isso, os educadores e os gestores optaram por esquecê-las, esperando que desapareçam como consequência natural do processo de desenvolvimento das sociedades. Porém, o desaparecimento natural não existe na história, trata-se, sempre, de funções sociais que cumprem ou deixam de cumprir para desaparecerem ou para recriarem. Por essa razão, apesar

de todas as mazelas e das políticas de substituição promulgadas desde a década de 1980, as escolas multisseriadas vêm resistindo e adentraram o século XXI. Esse fato, no entanto, não se faz presente frequentemente nas pesquisas em história da educação.

Se, no seu nascedouro, as escolas multisseriadas atendiam tanto à população periférica quanto a rural, atualmente elas se concentram somente na zona rural. Menezes e Santos (2002, p. 2), ao desenvolverem o verbete *Escolas Multisseriadas*, no Dicionário Interativo da Educação Brasileira, escrevem que “acredita-se que a educação no campo esteja relegada a segundo plano, limitando-se ao ensino das primeiras letras”, afirmando também que estas escolas se constituem predominantemente de classes multisseriadas.

Esta realidade está presente na trajetória educacional brasileira desde o período Imperial, quando além de atender as cidades, principalmente as periferias passaram a atender as escolas rurais da época nesta modalidade. A partir da República, o ensino seriado foi implantado nas escolas urbanas, mas o modelo multisseriado de ensino permaneceu em vigor no campo.

É preciso entender que as escolas multisseriadas não podem ser consideradas como escolas isoladas, pois se trata de um

ambiente que pode ser rico e potencializador. No entanto, em vez disso, se apresentam escolas com pouca ou nenhuma estrutura física, contribuindo para o desânimo e a evasão escolar.

A inexistência de formação específica aos professores da multisseriação faz com que o ensino urbano seja implantado no currículo dessas escolas dificultando mais ainda a prática dos educadores dessas classes. Dessa forma, os professores culpam o fracasso do ensino dessas escolas à multisseriação.

De acordo com Barros *et al.* (2010), as escolas multisseriadas são responsáveis pela iniciação escolar da maioria dos sujeitos que vivem no campo, por isso, torna-se tão urgente sua inclusão nas agendas de discussões da educação brasileira, para que sejam previstos investimentos para enfrentar seus desafios.

O ensino desenvolvido nessas classes é prejudicado, na maioria das vezes, pelo fato de as escolas não oferecerem uma estrutura física apropriada. Na verdade, em vez de escolas, com prédio próprio, são residências de apenas um cômodo ou dois, no máximo, em contraste com a estrutura das escolas urbanas. Há carência de equipamentos e mobiliários, livros com conteúdos voltados para a realidade rural. Outra questão é que os professores, além de ministrarem aulas em várias séries, se sentem sobrecarregados por ter que

assumir outras funções, tais como: faxineiro, merendeiro, secretário, etc.

Os docentes também se sentem desconfortáveis por ter que mudar constantemente de escola e os alunos pela troca diária de professores, por conta da relação de trabalho com o ente municipal, baseada na contratação temporária, e não em concurso público.

Barros *et al.* (2010) também aponta outras dificuldades enfrentadas pelos professores de classes multisseriadas, uma delas, a organização do processo pedagógico das escolas. Os profissionais, por trabalharem em várias séries ao mesmo tempo, têm que elaborar planos de aula separados para cada série. Assim os professores se sentem perdidos, sem qualquer espaço para realização completa de seus trabalhos, e o tempo se torna pouco para trabalhar com tanta série reunida.

Apesar deste contexto, aparentemente negativo, a educação multisseriada é considerada positiva, educação que ajuda na formação humana, valoriza a identidade campestre e que não pode ser esquecida tanto pelo poder público quanto pelos próprios sujeitos que vivem essa realidade de perto.

Hage (2004) tem inúmeros trabalhos sobre escolas multisseriadas e defende que,

Ao atender os estudantes em seu próprio lugar, em sua própria comunidade, as classes

multisseriadas podem contribuir enormemente com o processo de permanência dos sujeitos do campo no campo e para com a valorização da identidade cultural dos mesmos (Hage, 2004, p. 4).

As escolas com classes multisseriadas, segundo o autor supramencionado, podem ser consideradas como uma boa alternativa para a Educação do Campo. Portanto, é necessário que os professores dessas escolas tenham formação, para que o seu trabalho tenha mais qualidade e bons resultados. De igual modo, a estrutura física da escola deve ser adequada para que haja um melhor aproveitamento e que o projeto político pedagógico esteja de acordo também com suas necessidades.

### **Educação do Campo: perspectivas teóricas**

Há uma negatividade do espaço rural, o campo é visto nas palavras de Arroyo (2007) como o lugar do atraso, o outro lugar. A cidade por sua vez, é o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa, destaca o autor.

O campo é lugar de trabalho duro, de luta diária, cheio de riquezas culturais, de crenças fortíssimas, de histórias de vida que são apagadas pela desconstrução da cultura camponesa no momento em que ela

é vista como o quintal ou a extensão da cidade. Por ser visto dessa forma, tudo o que vai para as escolas do campo, é o que sobra das escolas da cidade. É como se o rural não necessitasse de coisas boas, a educação basta apenas acontecer, sem se preocupar com que tipo de ensino está sendo ofertado neste setor ou que tipo de material será usado para que a educação aconteça.

Nesse modelo de educação “a formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos” (Arroyo, 2007, 158). Firma-se nesse sentido a concepção de que a cidade é o modelo a ser seguido, como se o campo não tivesse sua própria identidade, prevalecendo o paradigma de que a educação tanto na cidade quanto no campo deve seguir os mesmos modelos, ou seja, essas duas dimensões sociais possuem as mesmas necessidades, os mesmos costumes, o mesmo modo de vida.

Nota-se assim que, de modo geral, as políticas públicas para a Educação do Campo na contemporaneidade estão ainda muito próximas das já vivenciadas políticas de “educação rural” e do “ruralismo pedagógico” do que representar algo de novo, mais progressista. Principalmente porque a formação profissional dos agricultores para que se mantenham inseridos na produção como

camponeses, avança pouco, permanecendo a quase totalidade das experiências de Educação do Campo apenas enquanto formas de se ganhar tempo até que o êxodo rural proclamado se complete, em acordo com a uniformização e padronização fomentadas pelo modelo de desenvolvimento adotado em nosso País, centrado no agronegócio e no neoliberalismo.

Fernandes (2006, citado por Gonsaga, 2009) faz um paralelo entre Educação do Campo e educação rural, concluindo que esta se diferencia daquela pelo fato de estar inserida nos princípios do paradigma do capitalismo agrário, tendo como ideal de educação o trabalhador do campo como mero executor de tarefas, não assumindo, portanto, o papel de protagonista neste processo, mas sim de subalterno aos interesses do capital.

A Educação do Campo vem sendo construída pelos movimentos camponeses a partir do princípio da autonomia dos territórios materiais e imateriais ... Para a Educação do Campo desenvolvimento e educação tornaram-se indissociáveis. Para a Educação Rural, desenvolvimento é apenas um tema a ser estudado. Compreendendo o Campo como um território, a Educação precisa ser pensada para o seu desenvolvimento. Compreendendo o Rural como uma relação social do campo, a Educação é pensada como forma de inserção no modelo de desenvolvimento predominante, no caso, o agronegócio (Fernandes, 2006, citado por Gonsaga, 2009, p. 52).

Quando se fala de Educação do Campo, fala-se de uma educação própria do homem do campo, pensada pelo/com homem do campo, intercaladas aos movimentos sociais do campo que lutam incansavelmente por uma educação de qualidade neste local.

Daí a importância de se valorizar e enaltecer o trabalho, a cultura, as relações sociais, a convivência do homem do campo no currículo educacional do campo, uma vez que estes são princípios educativos. O trabalho é parte do processo educativo na vida de um sujeito do campo, porquanto, deve ser entrelaçado no processo de ensino-aprendizagem, para que o educando se sinta integrado nesse processo, dando-lhe autonomia dentro da sala de aula e no seu convívio social.

Toda a desconstrução do espaço rural colocando a cidade como o melhor lugar para se viver faz com que o campo seja esquecido pelos órgãos públicos. Não há atendimento de saúde, saneamento básico e a educação, por sua vez, quando existe não é de boa qualidade.

Arroyo e Fernandes (1999) alertam que é preciso ter outro olhar sobre o educando, é necessário que o educador valorize o que este estudante traz de importante, suas experiências, histórias e lutas. Já Fernandes afirma que o campo é:

... lugar de vida, onde as pessoas podem morar. Trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão às florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e, sobretudo de educação. (Fernandes, 2004, p. 137).

Há a necessidade de pensar currículos das escolas rurais elaborados de acordo com a realidade do aluno, valorizando identidades e costumes regionais. Considerando este aspecto, o estudo buscou identificar e compreender as dificuldades enfrentadas pelos educadores e educandos que vivenciam a realidade das classes multisseriadas nas escolas da área rural do município de Arraias-TO. Para tanto, foram entrevistados professores e alunos.

Apesar das representações negativas e dos estereótipos que têm recaído sobre as escolas de turmas multisseriadas, seus professores e seus alunos, outros olhares parecem apontar para uma nova visão sobre estas escolas, em que aquilo que até então foi enxergado como um problema pode agora ser entendido como solução e elas passam a ser consideradas, inclusive, como uma “escola portadora de futuro” (Amiguinho, 2007).

Trabalhos produzidos recentemente, a exemplo de Pinho (2004), Hage (2005), Antunes-Rocha e Hage (2010), Moura e Santos (2012), Souza (2014), Souza e Santos (2014), Sousa (2015), têm demonstrado que nas escolas de turmas multisseriadas, apesar das condições precárias, do escasso material, da formação que poderíamos considerar insuficiente de seus professores, “nascem pistas para se pensar alternativas curriculares que consideram a diferença como possibilidade de aprendizagem” (Pinho, 2004, p. 3), pois, em muitas delas acontece um trabalho de qualidade, com aprendizagem significativa por parte dos alunos.

Ao longo do estudo, verificou-se que o município de Arraias não possui o que se considera uma educação do campo, mas, sim, uma educação rural. Para se caracterizar uma educação do campo, deve ser pensada e organizada pelos povos do campo e atender aos anseios dos camponeses.

Por enquanto, a educação rural se configura uma educação na área rural, por não ser próprio das comunidades rurais, não ser pensada a partir delas, por elas, e com elas, desconsidera o contexto e, assim, transporta o modelo da cidade para o campo. É uma educação que existe no campo, mas é pensada por outros agentes, no caso do município, organizada pela Secretaria Municipal de Educação.

## **A Educação no Campo na visão de professores e alunos**

Analisar, a partir das memórias docentes, as práticas pedagógicas empreendidas pelos professores de turmas multisseriadas, com vistas a extrair repertórios e táticas que demonstrem o contexto da multissérie é o objetivo desta seção do artigo.

Rememora-se que este artigo é um exercício da disciplina História, Memória e Educação realizada no segundo semestre do ano de 2014. Simultaneamente, neste mesmo período os *campi* da Universidade Federal do Tocantins (UFT) em Arraias e Tocantinópolis passaram a oferecer vagas para cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo. Dois projetos da Universidade foram aprovados dentro de um edital que contemplou 40 instituições de ensino em todo o país - o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Pronacampo), iniciativa do Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESU), Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). (Carrara, 2012)

Segundo dados do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

– PRONERA (Brasil, 2004), no que se refere à educação entre os assentados, a Região Norte tem 390.752 famílias assentadas. Apresenta um índice médio de pessoas não alfabetizadas de 14,74%; 44,89% têm nível de escolaridade de 1ª a 4ª série e apenas 27,41% cursaram o nível fundamental completo. 6,72% têm o ensino médio incompleto; 4,99% completaram o ensino médio e menos de 1% completou algum curso de nível superior ou está cursando (Brasil, 2004). Já a pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária INCRA (PRONERA-TO) em 2010, nos projetos de assentamentos, constatou-se que dos 100% dos assentados/as, 44% tinham 18 anos, sendo que destes 12,3% frequentavam a escola, 87,7% estavam fora da escola e 21,18% tinham escolaridade do 5º até ao 9º ano e apenas 7,6% concluíram o ensino médio (Brasil, 2017). Nesse sentido, o índice de escolaridade no Estado do Tocantins é baixo, e as políticas públicas educacionais têm ocorrido de forma descontinuada e, muitas vezes, não atendem a perspectiva dos jovens camponeses, por não considerar o lugar, a cultura e a forma de produção do campo como elementos essenciais à educação.

Diante desta demanda, o *Campus* de Arraias desenvolveu um Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo onde se articulou ações de Ensino, Pesquisa e



Extensão na área da Educação do Campo e foi contemplado com o projeto intitulado: “A Educação do Campo em foco: uma análise interdisciplinar da realidade das escolas rurais no Sudoeste do Tocantins”, aprovado em 2010/ CAPES/MEC.

No período de 2011 a 2013, a Universidade Federal do Tocantins, mais especificamente, o Campus de Arraias, apresentou o Projeto Político Pedagógico para o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, que se destinou à formação inicial de 120 (cento e vinte) discentes oriundos da área rural, por ano, para atuarem nas escolas do campo situadas em contextos socioculturais diversificados. Nesse projeto, as justificativas e as diretrizes curriculares organizativas para o desenvolvimento do Curso eram para o atendimento das políticas públicas para a Educação do Campo, bem como solucionar as proposições dos Movimentos Sociais e Sindicais, Fórum Estadual de Educação do Campo e das secretarias estaduais e municipais de educação.

A história oral, metodologia utilizada nesta pesquisa, consiste em realizar entrevistas gravadas com pessoas que testemunham acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de vida ou outros aspectos da história da educação. É uma prática de apreensão de narrativas feitas através do uso de meios eletrônicos e destinadas a recolher testemunhos,

promover análises de processos sócio-educacionais do presente e facilitar o conhecimento do meio imediato (Santos & Azevedo, 2017).

Os depoimentos destacam a diversidade de metodologia, o desempenho profissional e o contexto escolar. Roteiro: - Como se constituíram professores de turmas multisseriadas? Que formação possuem? Em que condições exercem a docência? Que práticas empreendem? Como organizam o espaço-tempo em sala de aula num contexto pedagógico marcado pela pluralidade? Como se relacionam com alunos, pais, docentes, Secretaria Municipal de Educação e comunidade? Que modos de fazer caracterizam a docência nestes espaços? Que lembranças do fazer pedagógico lhe marcaram ao longo desta trajetória?

A opção pela história oral possibilitou conhecer os docentes e discentes como sujeitos e como se veem dentro dessa história. Tramas de experiências e valores, de saberes, de formas e de recursos que passamos a relatar.

### **Compreendendo os desafios em trabalhar com classes multisseriadas**

Sobre a pergunta: como organizam o espaço-tempo em sala de aula num contexto pedagógico marcado pela pluralidade? a professora Rocha destacou

que há necessidade de dedicação especial para cada aluno, principalmente na fase de alfabetização. O tempo para trabalhar com várias séries reunidas é um dos desafios mais difíceis de enfrentar, segundo os professores entrevistados. O período é considerado curto e o número de alunos, em contrapartida, é grande. Veja o que dizem os entrevistados:

O desafio é o tempo, porque você tem que ter tempo para cada aluno, o tempo eu acho meio que corrido, por mais que seja pouco aluno. Mas você tem que ter o tempo é a base, né?!

A alfabetização é a base porque tem que ser trabalhado perfeito, é como se você construísse uma casa né, então a alfabetização pra mim é a base, então assim o tempo é pouco, eu acho pouco, não é como na cidade os meninos aqui não tem uma creche né, ... vão diretamente pra escola, só que, tudo que eu posso fazer né, é sanar essa dificuldade, eu faço. Então é assim o tempo que eu acho pouco, para mim, eu tenho que ter tempo para todos, então o tempo eu acho pouco, porque quando to ensinando no primeiro ano o segundo tia... o terceiro tia... 'Então assim o tempo pra mim eu acho pouco.' (Rocha, 2014).

Como foi citado anteriormente, o período de 2011 a 2013 foi de reivindicações para a implantação da Licenciatura em Educação do Campo em Arraias. A maioria dos alunos do entorno do *Campus* da UFT do referido município faz o curso de Pedagogia ou Matemática.

Uma parte dos docentes entrevistados terminou há pouco tempo a

própria formação e o contato que teve com sala de aula foi pequeno. Segundo Hage (2010), o total desconhecimento do contexto da multisseriação, a falta de compreensão mais abrangente desse processo, muitos professores e professoras das escolas com turmas multisseriadas organizam o seu trabalho pedagógico sob a lógica da seriação, desenvolvendo suas atividades educativas referenciados por uma visão de “ajuntamento” de várias séries, que os obriga a elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação diferenciadas quanto forem às séries com as quais trabalham, envolvendo estudantes da pré-escola e Ensino Fundamental concomitantemente.

Olha, é um desafio muito grande porque, eu particularmente que recém-saído da faculdade e também não imaginava que eu poderia trabalhar com sala de aula, enfrentei o seguinte: porque trabalhar com multisseriada é muita turma junta ali, é muito... os alunos que vivem a realidade local ... eles são muito deficientes, em questão principalmente de leitura, de escrita, quer dizer escrever e interpretar, ler, escrever e tudo. Então o desafio é você lidar no meu caso que trabalho com quatro séries, lidar com quatro séries ao mesmo tempo, porque é complicado e ao mesmo tempo em que você tem que cuidar do comportamento do aluno você já tem que cuidar também do exercício que você tem que passar pra ele, tem que ter o cuidado até da linguagem que você deve transmitir a eles, por que de repente eles também não raciocinam né, esses são os principais

desafios pra trabalhar com escola multisseriada que estou encontrando”. (Santos, 2014).

Além disso, é preciso entender e articular o ensino nas salas multisseriadas e, segundo os relatos dos professores, não houve nenhuma preparação prévia para esta realidade.

É bem difícil, sabe por quê? Por que assim como eu já trabalhei com uma turma só que não multisseriada, então se torna bem mais fácil pra você acompanhar aquele aluno que tem dificuldade, entendeu? E na sala multisseriada isso já se torna bem mais difícil porque até pro reforço é difícil porque você tem alunos com dificuldades quase todas as turmas, entendeu? ...então você tem que dar uma atenção bem maior pra aquele aluno, e na sala mesmo assim no normal de sala de aula você não tem isso, por que toda hora um chama de um lado outro chama, entendeu? Então acaba tirando a concentração daquele que esta com dificuldade, então com isso tem que levar pro reforço então pra hora do recreio chama aquele aluno e senta pra tentar sanar as dúvidas deles, entendeu? E contar com o apoio da família que é o que eu sempre corro atrás (Silveira, 2014).

Apesar das dificuldades, os docentes enxergam aspectos positivos também, no cotidiano das salas multisseriadas, que serão apresentados a seguir.

### **Os aspectos positivos na multisseriação**

A presença da escola na comunidade rural é o principal motivo para os docentes entrevistados considerarem positiva a

classe multisseriada. Eles destacaram ainda o fato de que os alunos valorizam muito ter um professor perto de casa, portanto, têm prazer em ir à escola. Isso serve de inspiração e incentivo para manutenção, investimento e a valorização da escola do campo e, principalmente, a valorização do professor.

O bom ... é quando você trabalha... por exemplo, ... com os alunos do terceiro ano, o segundo ano uma série adiantada o outro ta ali, então assim às vezes quando você... ta lá na frente ‘ah eu vi isso lá no terceiro ano, quando eu tava falando no terceiro ano, falou sobre isso’. Então isso é bom acaba acompanhado algo da outra turma também (Rocha, 2014).

O ensino multisseriado representa um aliado da aprendizagem, no contexto dialógico, pois valoriza a diversidade e a heterogeneidade. Por outro lado, há grandes dificuldades para a contratação e permanência de professores.

Olha o bom é porque as crianças vêm mesmo assim com aquele *empolgação* de estudar, porque aqui pra achar professor não é fácil, inclusive aqui já veio comigo a segunda pessoa, a outra menina veio não ficou, ficou três dias só. Então assim, eles têm *empolgação* de vir porque tem um professor ele dá valor, os alunos dão valor no professor. (Santos, 2014)

De bom é por que é nosso meio por isso, a gente gosta de fazer, trabalhar com a turma, a gente trabalha de pouquinho a pouquinho pra ver o crescimento de cada aluno, isso dá prazer (Silveira, 2014).

Nota-se que os elementos caracterizados como bons fundamentam-se no prazer que os professores têm em ensinar e, mais ainda, ver o aluno aprendendo. Daí percebe-se que o ensino-aprendizagem está acontecendo. O aluno fica feliz por ter escola e o professor fica feliz por desenvolver sua função de modo que o aluno consegue aprender.

### **Como se constrói a organização e o planejamento para as classes multisseriadas**

Os docentes seguem o planejamento orientado elaborado juntamente com a Secretaria Municipal de Educação de Arraias (TO). A partir deste planejamento, elaboram o plano diário de aulas. Todos os professores seguem o planejamento orientado, mas aqueles que estudaram em uma classe multisseriada têm mais facilidade para lidar com tal realidade.

Os planos de aula são feitos diariamente por alguns professores, outros preferem fazê-lo semanalmente. Para cada série é feito um plano de aula. Nota-se pelo que os professores disseram que isso torna ainda mais difícil a prática docente, pois tem que desenvolver vários planos em uma única turma. É um professor sozinho para orientar toda a turma.

Para desenvolver os conteúdos, utilizam a seguinte metodologia: trabalha-

se com o 1º ano, logo após com o 2º, depois o 3º e assim sucessivamente.

Eu estipulo o tempo, quando eu estou explicando para o primeiro ano, o segundo tá respondendo a atividade rodada, eu sento um pouquinho com eles, explico, pego o trabalho e assim sucessivamente, aí quando eu termino do primeiro ano eu já vou pro terceiro, dando um tempo pro segundo. Dessa forma que é trabalhado (Rocha, 2014).

Cada um é um, agora esse mês passado que eu deixei o do primeiro ano junto com o do segundo porque tinha um menino e uma menina assim quase igual do segundo, aí eu peguei e deixei junto, fiz só a separação assim, fiz junto e coloquei primeiro e segundo, aí na hora que vou trabalhar lá aí faço a diferença, aí divido no quadro igual divido uma parte e já ponho primeiro, mas eu ponho do quarto pra cima, mas é só divisão, aí os separo (Silveira, 2014).

Uma das docentes exemplifica como separa os temas por disciplina:

Por exemplo, Língua portuguesa, um dia eu trabalho com Língua portuguesa, eu peço pra todos os alunos, aí eles pegam... Normalmente eu começo mesmo é com leitura, aí eles fazem a leitura prévia, enquanto o quinto ano tá fazendo a leitura eu estou me direcionando para o terceiro ano, aí depois que eu termino a atividade do terceiro ano quando eles estão copiando eu vou pro segundo ano (Santos, 2014).

Outra professora afirma que, além de ministrar as aulas, exerce outras funções junto aos alunos. Torna-se mãe, psicóloga, inclusive, merendeira, quando a funcionária falta. São professores, mas fazem praticamente todas as funções

dentro da escola. O trabalho docente nas escolas com turmas multisseriadas se configura pela sobrecarga de atividades, instabilidade no emprego e angústias relacionadas à organização do trabalho pedagógico. Nessas escolas, um único professor atua em múltiplas séries concomitantemente, reunindo estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental em uma mesma sala de aula; sendo obrigado a assumir outras funções, além da docência, ficando responsável pela confecção e distribuição da merenda, limpeza da escola, realização da matrícula e demais atividades de secretaria e de gestão (Hage, 2010).

### **Sobre a formação dos professores que trabalham com classes multisseriadas**

Um dos problemas relatados pelos professores se refere à organização da aula e à falta de formação específica para a multisseriação. O que se percebe é que a maioria dos professores não sabe como deve ser ministrado o ensino nessas classes. O possível fracasso é atribuído ao modelo adotado, no entanto, se os professores tivessem uma preparação prévia adequada, poderiam contornar as dificuldades, compreendendo aspectos e desafios, para preparar atividades e um planejamento enriquecedor para aplicar em sala de aula.

A formação inicial do docente tem um caráter mais geral e, ao longo da atuação, os professores fazem cursos de aperfeiçoamento da prática, sem foco específico para trabalhar em uma escola de classe multisseriada. Observa-se que há a implantação do modelo seriado dentro da classe multisseriada e pelo que se percebe isto compromete o processo de ensino-aprendizagem. Tanto o professor tem dificuldade em ensinar quanto o aluno tem em aprender.

Se os professores não possuem essa capacitação, como que eles aprenderam a trabalhar com esse modelo de ensino? A partir deste questionamento os professores dão detalhes que permitem compreender como aprenderam a ensinar em uma classe multisseriada.

Olha, eu acho que já veio desde o tempo de estudo por que eu saí de uma sala multisseriada né, eu estudei nesta mesma sala, então assim isso já vem desde ... do tempo de estudo. Mas formação mesmo voltada pra multisseriação só na formação continuada e planejamento (Rocha, 2014).

O fato de ter estudado em uma classe multisseriada contribui para a atuação do professor porque se trata de uma realidade já experienciada.

Bom, eu já estudei em classe multisseriada quando eu morava na Lagoa da Pedra, eu estudei assim, questão de vivência, então eu aprendi

dessa forma, não que tenha específico uma formação pra trabalhar né, numa classe multisseriada (Santos, 2014).

Eu dou conta pelo menos um pouco pelo fato de ter estudado numa classe multisseriada, mas formação específica para multisseriada nunca tive (Silveira, 2014).

O número de Licenciaturas em Educação no Campo cresceu consideravelmente na última década e hoje passa de quatro dezenas. Instituições pelo país acreditam na proposta e participam desse processo de implantação; entre elas podemos citar a Universidade Federal do Tocantins, que oferta a Licenciatura em dois de seus *campi*: Arraias e Tocantinópolis. Os cursos desses *campi* foram criados a partir da iniciativa de um coletivo de educadores que, em resposta ao Edital Chamada Pública nº 2, da SECADI, de 3 de agosto de 2012, propuseram-se a formular os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) do Curso (Brasil, 2014).

A presença da comunidade e sua identificação com a UFT foi um fator essencial na construção da proposta educacional que valorize o seu território e os saberes do seu povo. Neste sentido, foi preciso ampliar e fortalecer ainda mais esta articulação, esta proximidade e este diálogo entre UFT-comunidade, professor-aluno-pais-comunidade, não só nos momentos de integração e de festividades, mas também no planejamento das

atividades e nas tomadas de decisões presentes no Projeto Político-Pedagógico do curso.

É necessário construir uma visão positiva do campo, pensar em uma formação inicial e continuada que reverta a visão negativa que se tem do campo, destaca Arroyo (2007), e complementa afirmando a necessidade de implantação de políticas de formação sintonizadas com a dinâmica social do campo, onde está implícita a afirmação de direitos à terra, à cultura e identidade e à educação.

### **Classes multisseriadas na visão dos estudantes**

A multissérie pode ser compreendida como uma organização que possibilita o desenvolvimento de um processo educativo diferente, em que os alunos de faixas etárias e experiências diversas podem participar e criar formas coletivas de organização do conhecimento até com maior maturidade quando comparadas à metodologia seriada. Isto é, por se caracterizarem pela diversidade e por serem heterogêneas, as classes multisseriadas permitem usar esse aspecto de modo positivo, buscando, na interação e na construção de relações das diferenças, a possibilidade de uma cooperação dentro do espaço escolar, com aprendizagens significativas. Para tanto, o professor precisa organizar-se de maneira a não

centralizar a aprendizagem em si e acreditar que a troca entre os alunos também favorece a aprendizagem.

Morin (2001) explica que a complexidade está presente em cada ser e em sua interação social e reafirma que, por mais que se busque a homogeneidade por níveis de aprendizagem, a diversidade estará presente. Nesse sentido, a troca de experiências e a valorização do sujeito e de sua cultura são desconsideradas no processo pedagógico, uma vez que a separação em classes homogêneas vem reforçar os privilégios daqueles que têm melhores condições. Mesmo assim, por mais que se busque a homogeneidade, em sua essência, isso não é possível.

No entanto, além dos docentes, é preciso analisar também o contexto da educação na perspectiva do estudante. Alunos relataram suas dificuldades em sala, o que é confirmado no relato dos professores.

Às vezes eu preciso da ajuda da professora e ela tá ocupada ensinando meus outros colegas de outra série, aí eu deixo pra lá mesmo, é muito ruim (Andrade, 2014).

O aluno não percebe que até mesmo no ensino seriado a professora não tem tempo para atender a todos os alunos individualmente. Não sendo apenas uma exceção do ensino multisseriado. O comportamento dos alunos é afetado.

Enquanto a professora ensina um aluno, o outro fica disperso.

Assim, eu estudo no primeiro ano e quando às vezes a professora tá ensinando o segundo ano eu não consigo prestar atenção nas minhas tarefas porque fico escutando a professora ensinando meus outros colegas, todo mundo junto (Souza, 2014).

O ‘todo mundo junto’ nem sempre agrada. Os alunos buscam um atendimento especial nem sempre possibilitado por este tipo de ensino-aprendizagem, pois “Não, é muita série junta, às vezes não entendo as tarefas” (Andrade, 2014).

Na perspectiva de Hage (2005), a multissérie oportuniza o apoio mútuo e a aprendizagem compartilhada, a partir da convivência mais próxima estabelecida entre estudantes de várias séries na mesma sala de aula, o que em determinados aspectos é considerado salutar. Outro aluno faz uma ressalva, dizendo que gosta “mais ou menos, eu gosto mais é porque estudo na roça, perto do meu pai e minha mãe” (Souza, 2014).

Eles também idealizam a escola que gostariam que fosse implantada no campo. “Que fosse igual da cidade, grandona, e cada um na sua sala, né”? (Andrade, 2014). O depoimento é confirmado por outro estudante, ao dizer como gostaria que fosse a sua escola: “igual daqui de Arraias para

ter mais espaço pra gente brincar” (Souza, 2014).

O desejo é ter espaço próprio e separado nas salas de aula. E a falta desta estrutura adequada acaba contribuindo para a evasão escolar.

### Considerações finais

A educação ultrapassa as barreiras da sala de aula e o mundo interior da criança porque abrange as relações sociais, o convívio, a interação e o mundo. E todo esse aparato deve ser contemplado no processo ensino-aprendizagem favorecendo a discussão da temática proposta neste estudo: uma educação de qualidade.

Nas palavras de Barros *et al.* (2010):

Essa situação advém de uma compreensão universalizante de currículo, orientada por uma perspectiva homogeneizadora, que sobrevaloriza uma concepção mercadológica e urbanocêntrica de vida e de desenvolvimento e que desvaloriza os saberes, os modos de vida, os valores e concepções das populações que vivem e são do campo, diminuindo sua autoestima e descaracterizando suas identidades. (Barros *et al.*, 2010, p. 28).

A implantação de políticas públicas, a construção de uma nova proposta pedagógica, a elaboração de um currículo que contemple as relações sociais dos

sujeitos do campo nas palavras de Moraes *et al.* (2010):

... implica ouvir os sujeitos do campo e aprender com suas experiências de vida, trabalho, de convivência e de educação; oportunizá-los o acesso à informação, à ciência e às tecnologias, sem hierarquizar os conhecimentos, valores, ritmos de aprendizagem. Implica também realizar uma ‘escuta sensível’ ao que os professores e estudantes vêm realizando no cotidiano da escola... Enfim, repensar as práticas e formular novas propostas sintonizadas com a realidade dos sujeitos do campo, ou seja, do lugar dos sujeitos do campo, sem apartá-los do mundo global, do contexto urbano, com os quais o território do campo interage continuamente, constituindo-se em sua identidade/subjetividade, a partir dessa interação (Moraes *et al.*, 2010, p. 407).

Para conhecer as necessidades das comunidades que vivem no campo, é necessário dar-lhes voz, inserir-se no seu meio. Não basta somente criar escolas no campo e ter professores nessas escolas. É preciso mais: que professores e alunos careçam de condições estruturais adequadas para estudar e se manter no campo, em seu lugar de sobrevivência.

Uma escola rural, parafraseando Marinho (2008, p. 64), “... sem estrutura, como garantias de estabilidade, prédio próprio, residência para os professores, campo de ensaios e de experimentação e com docentes inexperientes, não pode oferecer esperança de transformação do indivíduo ...”.



A Educação do Campo está longe de se tornar prioridade nas agendas públicas, principalmente, no que diz respeito às políticas de desenvolvimento rural sustentável. A cada dia, novos agentes surgem engajados nessa luta. Percebe-se, então, que o campo já não está mais sozinho, que possui voz ativa mediada pelo ingresso de novos sujeitos que perceberam a necessidade de fortalecer o discurso e as ações em favor dos povos do campo.

Nesta luta conhecer o campo é indispensável para a transformação do mesmo, inserir-se no contexto, na vida do camponês, conhecer a escola, o aluno, o professor e toda a realidade faz-se refletir sobre a dignidade humana, sobre a importância da educação na vida de um sujeito. É necessário perceber o valor que estes possuem, que merecem atenção, benefícios, que favoreça uma vida melhor, respeito, valorização. E muito mais que isso, o compromisso dos órgãos responsáveis pelo desenvolvimento e crescimento de fazer valer todos esses direitos.

É visto que os professores do meio rural no município de Arraias são comprometidos com a educação. Não se pode falar que estão nestas escolas por causa do salário que recebem. Há a necessidade de uma maior valorização financeira, sendo necessário um esforço maior para a permanência desses

professores no meio rural com um salário mais digno.

Percebeu-se ainda a carência dos povos do campo em atendimento e em informação. Falta dignidade a esses povos, falta lazer, comodidade, respeito. Uma educação de qualidade é uma realidade para um futuro muito distante, falta muito. O meio rural no município está realmente esquecido. O “sertanejo” arraiano, expressão utilizada pela população local, referindo-se ao homem que vive no sertão (campo), necessita urgentemente de atendimento em todos os aspectos no que diz respeito à condição de vida humana.

Conscientes da realidade do sistema educacional brasileiro, embora o modelo de multissérie permaneça sendo alvo de debates e muitas divergências, especialmente quanto a sua eficiência no processo de ensino-aprendizagem e em função das especificidades e dificuldades que o envolvem é preciso considerar que, as escolas multisseriadas ainda encontram-se presentes em todas as regiões do Brasil e revelam-se como protagonistas na garantia do direito ao acesso à Educação para grande parte das crianças e trabalhadores do campo e, portanto, é preciso tratá-las como aliadas e estimular o desenvolvimento de estudos e de pesquisas que colaborem para a oferta de uma educação de qualidade.

Utilizar as entrevistas como instrumento de pesquisa permitiu-nos extrair uma importante quantidade de dados e informações que deram maiores subsídios à pesquisa. Foi possível perceber mais claramente como os professores e alunos enxergam a realidade em que estão inseridos e identificar, por conseguinte, os desafios urgentes que precisam ser alcançados para garantir educação integradora e de qualidade para centenas de estudantes que vivem distantes das zonas urbanas no Tocantins, e no Brasil.

## Referências

- Alberti, V. (2004). *Manual de História Oral*. Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV.
- Amiguiño, A. (2007). *A escola e o futuro do mundo rural*. Lisboa, PT: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Andrade, B. T. (2014). *Entrevista concedida a Samara Caldas Franco*. Arraias-TO.
- Antunes-Rocha, M. I., & Hage, S. M. (Orgs.). (2010). *Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Arroyo, M. G. (2007). Políticas de formação de educadores(as) de campo. *Cad. Cedes*, 27(72). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622007000200004>
- Arroyo, M. G., & Fernandes, B. M. (1999). *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo.
- Barros, O. F. et al. (2010). Retratos de realidades das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In Antunes-Rocha, M. I., Hage, S. M. (Orgs.). *Escolas de Direito: Reinventando a escola multisseriada* (pp. 25-33). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Brasil. (2004). *Manual de Operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA*. Brasília, DF: MDA/INCRA.
- Brasil. (2014). *Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE, n.º 05/2014. Dispõe sobre a aprovação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Educação do Campo (Campus de Arraias)*. Palmas, TO: UFT. Recuperado de: <http://download.uft.edu.br/?d=2b2b330c-2a4c-4065-93d3-dc1e7975728d:05-2014%20->
- Brasil. (2017). *Curso de Aperfeiçoamento Escola da Terra*. Palmas, TO: UFT. Recuperado de: [https://docs.uft.edu.br/share/s/szhYPpW\\_TSC7Sx6l3E9x9g](https://docs.uft.edu.br/share/s/szhYPpW_TSC7Sx6l3E9x9g)
- Carrara, J. (2012). *UFT terá licenciatura em Educação no Campo*. Recuperado de: <http://ww2.uft.edu.br/ultimas-noticias/10324-2012-12-uft-tera-licenciatura-em-educacao-do-campo>
- Fernandes, B. M. (2004). Diretrizes de uma Caminhada. In Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs.). *Por uma educação do campo* (pp. 113-146). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gonsaga, E. A. (2009). *Pedagogia da Terra – o curso de licenciatura em educação do campo em Minas Gerais*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.
- Hage, S. M. (2004). *Educação do Campo na Amazônia: retratos da realidade das*

escolas multisseriadas no Pará. In *Reunião GPT Educação do Campo*. Brasília, DF.

Hage, S. M. (2005). GEPERUAZ: aspectos significativos de sua criação, identidade e abrangência. In Hage, S. M. (Org.). *Educação do campo na Amazônia: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará* (pp. 22-30). Belém, PA: M. M. Lima Ltda.

Hage, S. M. (2010). Escolas multiseriadas. In Oliveira, D. A., Duarte, A. M. C., & Vieira, L. M. F. (Orgs.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte, MG: UFMG/Faculdade de Educação, CDROM.

Marinho, E. R. (2008). *Um olhar sobre a educação rural brasileira*. Brasília, DF: Universa.

Menezes, E. T., & Santos, T. H. (2002). "Classes multisseriadas" (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo, SP: Midiamix Editora. Recuperado de: [www.educabrasil.com.br/dicionario](http://www.educabrasil.com.br/dicionario)

Moraes, E. et al. (2010). *Transgredindo o paradigma (multis)seriado nas escolas do campo*. In Antunes-Rocha, M. I., & Hage, S. M. (Orgs.). *Escolas de Direito: Reinventando a escola multisseriada* (pp. 399-415). Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Morin, E. (2001). *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Trad. Flavia Nascimento. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil.

Moura, T. V., & Santos, F. J. S. (2012). A pedagogia das classes multisseriadas: um olhar sobre a prática pedagógica dos/as professores/as da roça do município de Amargosa-BA. In Souza, E. C. (Org.). *Educação e Ruralidades: memórias e*

*narrativas (auto) biográficas*. (pp. 265-293). Salvador, BA: EDUFBA.

Pinho, A. S. T. (2004). *A heterogeneidade fundante das classes multisseriadas do meio rural: entre a persistência do passado e as imposições do presente*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

Piza, F., & Sena, L. B. (2001). *PMG 3 – Escola Ativa. Salto para o Futuro*. Recuperado de: [www.tvebrasil.com.br/saltoparaofuturo/bol-etim2001](http://www.tvebrasil.com.br/saltoparaofuturo/bol-etim2001)

Rocha, T. C. S. (2014). *Entrevista concedida a Samara Caldas Franco*. Arraias-TO.

Santos, M. A. R. (2014). *Entrevista concedida a Samara Caldas Franco*. Arraias-TO.

Santos, J. S., & Azevedo, S. (2017). Vozes docentes no Pafor Tocantino. In Auler, I., & Pinho, M. J. (Orgs.). *Perspectivas da formação docente: o programa Pafor em foco* (pp. 283-300). Palmas, TO: EdUFT.

Sousa, R. C. (2015). *Multisseriação e profissão docente: condições de trabalho docente de professoras do Território de Identidade do Baixo Sul*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

Souza, E. C., & Santos, F. J. S. (2014). Educação rural e multisseriação: rompendo silêncios e indicando horizontes. In Silva, M. A., & Cunha, C. (Orgs.). *Educação básica: políticas, avanços e pendências* (pp. 315-345). Campinas, SP: Autores Associados.

Souza, J. H. M. (2014). *Entrevista concedida a Samara Caldas Franco*. Arraias-TO.

Silveira, A. G. (2014) *Entrevista concedida a Samara Caldas Franco*. Arraias-TO.

Recebido em: 30/06/2017

Aprovado em: 30/07/2017

Publicado em: 03/05/2018

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

APA:


Santos, J. S., & Franco, S. C (2018). As multisséries no Campo de Arraias-TO: memórias. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(1), 223-244.

ABNT:


SANTOS, J. S.; FRANCO, S. C.; As multisséries no Campo de Arraias-TO: memórias. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 3, n. 1, p. 223-244, 2018.

## ORCID

Jocyléia Santana dos Santos

 <http://orcid.org/0000-0003-2335-121X>

Samara Caldas Franco

 <http://orcid.org/0000-0003-0268-2589>

Declaramos para os devidos fins que Samara Caldas Franco confeccionou o artigo na disciplina História, Memória e Educação. A professora Jocyléia Santana dos Santos foi responsável pela análise e interpretação dos dados e revisão do conteúdo para versão final a ser publicada.

## **A presença da tecnologia na Educação do Campo: mapeamento da produção científica nacional dos últimos cinco anos**

Vagner Viera de Souza<sup>1</sup>, Elaine Corrêa Pereira<sup>2</sup>, Celiane Costa Machado<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Avenida Itália, Km 8. Campus Carreiros. Rio Grande - RS. Brasil. [vagner@vagnersouza.com](mailto:vagner@vagnersouza.com). <sup>2</sup>Universidade Federal do Rio Grande - FURG. <sup>3</sup>Universidade Federal do Rio Grande - FURG

**RESUMO.** Este artigo tem por objetivo realizar um mapeamento das produções científicas brasileiras, dentro da biblioteca digital do SciELO, as quais abordem as temáticas Tecnologia e Educação do Campo. Com a finalidade de visualizar o cenário nacional atual em relação às publicações relacionadas à tecnologia nas escolas do campo, buscamos por trabalhos em língua portuguesa com as seguintes palavras-chave: Tecnologia na Educação, Educação do Campo e Tecnologia da Educação do Campo. Em posse dos resultados, realizamos uma análise comparativa entre a produção total recuperada e a produção do período de 2013 a 2017. Assim, podemos identificar em quais campos as pesquisas estão mais avançadas em relação às publicações e, onde encontramos menos resultados, como em relação à Tecnologia e Educação do Campo, o que pode vir a atrair novas pesquisas e publicações nestas áreas menos exploradas.

**Palavras chave:** Mapeamento, Produção Científica, Tecnologia, Educação do Campo.

## The presence of technology in Rural Education: mapping of national scientific production of the last five years

**ABSTRACT.** The objective of this article is to map the Brazilian academic productions, within the SciELO digital library, which will address the topics of Technology and Education in the rural areas. In order to visualize the current national scenario in relation to the publications related to technology in the rural schools, we search for Portuguese-language works with the following keywords: Technology in Education, Rural Education and Rural Education Technology. With the results, we performed a comparative analysis between the total production recovered and production from the period from 2013 to 2017. Thus, we can identify in which fields of study the searches are more advanced in relation to the publications and, where we find less results, such as those refer to Technology and Rural Education, which may attract new research and publications in these less-exploited areas.

**Keywords:** Mapping, Academic Production, Technology, Rural Education.

## La presencia de la tecnología en la Educación del campo: mapa de la producción científica nacional de los últimos cinco años

**RESUMEN.** Este artículo tiene por objetivo realizar un mapeamiento de las producciones académicas brasileñas, dentro de la biblioteca digital del SciELO, las cuales aborden las temáticas Tecnología y Educación del Campo. Con el fin de ver la escena nacional actual en relación a las publicaciones relacionadas con la tecnología en las escuelas del campo, buscamos trabajar en idioma portugués con las siguientes palabras clave: Tecnología en la Educación, Educación Rural y Tecnología Educación Rural. En posesión de los resultados, realizamos un análisis comparativo entre la producción total recuperada y la producción del período de 2013 a 2017. Así, podemos identificar en qué campos las encuestas están más avanzadas en relación a las publicaciones y, donde encontramos menos resultados, como las que se refiere a la Tecnología y la Educación del Campo, lo que puede atraer nuevas investigaciones y publicaciones en estas áreas menos explotadas.

**Palabras clave:** Mapeo, Producción Académica, Tecnología, Educación del Campo.

## Introdução

A educação é essencial no que tange o desenvolvimento social do sujeito. A partir disto, podemos trazer a escola como principal provedora de conhecimento e educação, a qual promove aos seus estudantes meios para que se tornem não apenas cidadãos, mas sujeitos conscientes do seu papel na sociedade em que vivem. A escola é importante, mas não é o único caminho. Segundo Libâneo (2007, p. 25), “a escola não é mais a única agência de transmissão do saber, na verdade ela nunca deteve sozinha este papel”. Neste mesmo sentido, Saviani (2005) diz que a escola é uma instituição que tem seu papel centrado na socialização do saber sistematizado e que existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos deste saber.

Mesmo existindo outros meios, alheios à escola, onde o ser humano pode ter acesso a novos conhecimentos, não podemos negar o importante papel desenvolvido pela escola enquanto instituição de ensino, tanto nas zonas rurais quanto nas zonas urbanas. A educação nas áreas rurais é uma temática que vem fortalecendo-se ao longo dos anos.

Conforme Carlos (2007, p. 131), em um “âmbito que vai para além do que é urbano ou do que é rural”, pois longe de

serem meras palavras são conceitos que reproduzem uma realidade social concreta. A autora complementa que “a cidade e o campo se diferenciam pelo conteúdo das relações sociais neles contidas e estas, hoje, ganham conteúdo em sua articulação com a construção da sociedade urbana”.

Quando referimo-nos à educação, mais especificamente nos tempos atuais, é preciso destacar a presença da tecnologia. Este tema está interligado ao nosso cotidiano, estando presente em quase todas as atividades diárias. Indiferentemente de onde estamos, a tecnologia está próxima a nós. Kenski (2015, p. 23) cita que “tecnologia é poder”, e este conceito vai muito além do senso comum. A autora diz que “... o conceito de tecnologia engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações”. Significa que este conceito é muito mais amplo do que costumamos pensar e abrange muito mais do que apenas “máquinas”.

A tecnologia é essencial para a educação, ao mesmo tempo em que ambas não são indissociáveis. Segundo o dicionário Ferreira (1999), a educação diz respeito ao “processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social”. Em consonância, Kenski (2015)



afirma que para ocorrer essa integração é necessário que valores, conhecimentos, hábitos e comportamentos sociais sejam ensinados e aprendidos, por meio da educação, para ensinar sobre as tecnologias na base da identidade e da ação do grupo e que se faça uso destas mesmas tecnologias para ensinar as bases da educação.

A partir disto, podemos destacar a relevância que a tecnologia tem na educação e nos questionamos sobre a sua contribuição ao ensino, quando o assunto são as escolas do campo. Pesquisas sobre esta temática vêm sendo desenvolvidas atualmente. Compreendendo a tecnologia como temática importante para a educação contemporânea, realizamos um mapeamento das produções científicas brasileiras, dentro da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), as quais abordem as temáticas “Tecnologia” e “Educação do Campo”.

### **Sobre a importância da pesquisa científica**

Desde que a humanidade deixou de ser nômade, a territorialidade passou a ser permeada por disputas e conflitos. A má distribuição de terras é historicamente conhecida e acaba por beneficiar a poucos. Estes, por sua vez, possuem vastas extensões de terras, o que promove que detenham o poder.

Ainda hoje, estas terras que por muitas vezes são improdutivas ou destinadas ao agronegócio, são o divisor de águas entre a riqueza de quem explora o meio ambiente e o trabalhador do campo e a pobreza de quem nem ao menos possui um pedaço de chão para viver. Uma pequena área de campo, onde se possa tirar o sustento de sua família, é um privilégio para poucos. O pequeno agricultor que planta e colhe para a sua subsistência é o principal afetado pelo modelo agroindustrial imposto, que se fortalece a cada dia.

Pesquisar meios para melhorar a vida de quem vive no campo é essencial nos dias de hoje, mesmo com a diminuição do êxodo rural que, segundo o Censo Demográfico 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), caiu pela metade quando comparado com a década anterior. É preciso qualificar a vida de quem ainda está nas zonas rurais e promover meios para que estes sujeitos, assim como as suas famílias, possam continuar no campo tendo uma vida digna.

A escola é uma grande parceira no que diz respeito à promoção de direitos. É preciso salientar que, para isto, faz-se necessário o entendimento das peculiaridades das pessoas e do contexto onde a escola está inserida. É comum vermos nos livros didáticos e nas situações hipotéticas utilizadas para abstrair as

atividades escolares, símbolos que muitas vezes não fazem sentido para os estudantes do campo. Não pelo fato de desconhecimento, mas pela ausência de simbologia e relação com o seu cotidiano. Quando se fala, por exemplo, em placas de trânsito, largas avenidas ou congestionamento, situações essas que não fazem parte da vida de quem vive no campo, ocorre uma quebra na linha de raciocínio.

A reflexão sobre o trabalho que uma determinada escola pretende fazer está diretamente ligada ao seu contexto e ao perfil dos seus estudantes. Diante disto, surge a urgência da pesquisa sobre esta temática, a problematização da docência no ensino das pessoas que vivem no campo, levando em consideração artefatos pertencentes ao meio urbano, mas que também são encontrados no meio rural. Os artefatos promovem, de acordo com Fischer (2006, p. 15), “envolvimento com a produção e circulação de significados e sentidos, os quais, por sua vez, estão relacionados a modos de ser, a modos de pensar, a modos de conhecer o mundo, de se relacionar com a vida”.

Realizar uma pesquisa bibliográfica, muitas vezes, não é uma tarefa simples. Existem diversas fontes de informação e nem todas são de acesso aberto e gratuito. O acesso à informação é algo relevante a ser discutido, principalmente para as

pessoas que desenvolvem pesquisas. A busca errada, não confiável e disseminada, pode acarretar problemas para o desenvolvimento e conclusão de muitos trabalhos.

Antes da era da informática um artigo acadêmico era indexado a uma fonte de informação, gerando um alto custo e dificilmente atingia o público ao qual foi destinado. Segundo Goldenberg, Castro e Azevedo (2007, p. 92), “antes do advento da *internet*, um artigo chegava a seu leitor por estar indexado, em uma importante fonte de informação. Desse modo, um círculo vicioso se fechava, pois os artigos publicados fora deste circuito dificilmente atingiam seu público”.

Por sua vez, com o desenvolvimento das tecnologias, principalmente as voltadas à informação, houve uma diminuição de custos, facilidade no acesso e a possibilidade maior de publicação das pesquisas realizadas. Logo,

O desenvolvimento das tecnologias da informação tem diminuído as dificuldades enfrentadas pelos editores com poucos recursos. O custo de produção e distribuição dos periódicos foi substancialmente reduzido com os métodos de publicações eletrônicas. E a indexação dos artigos, outro ponto nevrálgico do processo, passou a ser feito pelos chamados motores de busca na *internet* ... Assim, bons artigos passaram a ter chance de serem reconhecidos por suas

qualidades (Goldenberg, Castro & Azevedo, 2007, p. 93).

Por outro lado, inicia-se a discussão sobre a qualidade das informações. A mesma ferramenta que possibilita a publicação de bons artigos, com pesquisas e resultados, pode, em contrapartida, viabilizar que outros trabalhos com inferior ou quase nenhuma qualidade também sejam publicados. Para isso, surgem critérios e avaliações, restringindo a quantidade e buscando maior qualidade da informação.

Os critérios visam organizar o processo de seleção, objetivando o alcance da coerência, adequação e legitimidade das fontes e recursos de informação. Segundo Vergueiro (2010), alguns dos critérios são a precisão, imparcialidade, cobertura ou tratamento, relevância, atualidade ou valor histórico e qualidade do trabalho científico. Isto se atinge através das chamadas avaliações por pares.

Para encontrar exatamente aquilo que procuramos, é necessário refinar os resultados das buscas, de acordo com os objetivos pretendidos na pesquisa. Para este refinamento, é possível utilizar filtros a fim de criar delimitações que, por sua vez, restringem os resultados recuperados. Desta maneira, no momento da pesquisa nas fontes de informação também é possível utilizar-se de operadores booleanos como “AND”, “OR” e “NOT”,

com a finalidade de especificar melhor os termos buscados.

Em relação a esta pesquisa podemos dizer que optamos por esta área devido ao nosso entendimento sobre a importância da produção científica para alavancar, através das suas publicações, melhorias significativas no paradigma atual em que nos encontramos, enquanto sociedade.

### **Sobre a pesquisa e o mapeamento**

A investigação realizada foi de cunho quantitativo, com o objetivo de realizar um mapeamento das produções científicas brasileiras, da biblioteca digital do SciELO, as quais abordam a temática da Tecnologia e da Educação do Campo. Uma pesquisa quantitativa, que tem suas raízes no pensamento positivista lógico, tende a enfatizar o raciocínio dedutivo, as regras da lógica e os atributos mensuráveis da experiência humana. Por sua vez, a pesquisa qualitativa tende “a salientar os aspectos dinâmicos, holísticos e individuais da experiência humana, para apreender a totalidade no contexto daqueles que estão vivenciando o fenômeno”, conforme citam Polit, Becker e Hungler (2011, p. 201). Neste mesmo sentido, Fonseca (2002, p. 20) diz que:

Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são

grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente.

A diferença entre pesquisas quantitativas e qualitativas não é de oposição, mas de ênfase, o que não implica exclusividade (Minayo, 2012). Nesta linha de pensamento podemos observar a este respeito três considerações importantes:

1) Não há nenhum método melhor do que o outro, o método, “caminho do pensamento”, ou seja, o bom método será sempre aquele capaz de conduzir o investigador a alcançar as respostas para as suas perguntas, ou dizendo de outra forma, a desenvolver seu objeto, explicá-lo ou compreendê-lo, dependendo de sua proposta (adequação do método ao problema de pesquisa); 2) Os números (uma das formas explicativas da realidade) são uma linguagem, assim como as categorias empíricas na abordagem qualitativa o são e cada abordagem pode ter seu espaço específico e adequado; 3) Entendendo que a questão central da cientificidade de cada uma delas é de outra ordem ... a qualidade, tanto quantitativa quanto qualitativa depende da pertinência, relevância e uso adequado de todos

os instrumentos (Minayo & Minayo-Gómez, 2003, p. 118).

Segundo Gil (2017, p. 41), de acordo com os seus objetivos, a pesquisa poderá:

... adotar o perfil exploratório, o que irá proporcionar proximidade com a problemática. O que, por sua vez, pode envolver levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências com o problema pesquisado ou análise de exemplos que estimulem a compreensão.

Desta maneira, tanto a pesquisa quantitativa quanto a pesquisa qualitativa apresentam diferenças com pontos fracos e fortes. Mesmo assim, os elementos fortes de um complementam as fraquezas do outro, fundamentais ao maior desenvolvimento da Ciência.

### **Metodologia aplicada na pesquisa**

Para a realização do mapeamento sobre o cenário atual da produção científica com a temática Tecnologia na Educação do Campo, utilizamos três termos como palavras-chave: Tecnologia na Educação, Educação do Campo e Tecnologia na Educação do Campo. Partindo destas palavras-chave, a pesquisa foi realizada na biblioteca digital do SciELO. A escolha por esta fonte se deu mediante os seus critérios de avaliação, indexação e permanência dos periódicos. Além disso, é uma plataforma de acesso

aberto, a qual contribui para o aumento da visibilidade, qualidade e credibilidade das produções nacionais e internacionais.

Primeiramente, foram realizadas buscas em todos os índices, a fim de obter um panorama geral sobre o número de artigos que resultariam nesta etapa. Neste momento não foram utilizadas delimitações, como pode ser observado na Tabela 1.

Tabela 1. Resultados referentes à primeira busca.

Termo pesquisado	Resultados
Tecnologia na Educação	786
Educação do Campo	2616
Tecnologia na Educação do Campo	91

Fonte: Pesquisa dos Autores (2018).

Dando continuidade ao trabalho, foi necessário utilizar o índice “resumo” a fim de delimitar a busca em trabalhos que tivessem maior relação com os termos procurados. Logo, pesquisando por este índice, as palavras-chave estariam compondo o texto de resumo dos trabalhos. O primeiro termo a ser pesquisado foi Tecnologia na Educação, o qual resultou em 292 resultados. Para refinar estes resultados com o objetivo de qualificar o retorno dos dados, foram aplicados alguns filtros para delimitar estes números.

Na Tabela 2, podemos acompanhar o resultado obtido da pesquisa, pela palavra-chave Tecnologia na Educação, sem a

utilização de filtros, logo em seguida delimitando os resultados pelo país “Brasil” e, por fim, filtrando pelo idioma “português”.

Tabela 2. Resultados da busca geral e com a aplicação de filtros.

Termo pesquisado	Filtro(s) aplicado(s)	Resultados
Tecnologia na Educação	-	292
Tecnologia na Educação	Brasil	199
Tecnologia na Educação	Brasil / Idioma Português	178

Fonte: Pesquisa dos Autores (2018).

Com os dados apresentados na Tabela 2, podemos observar que, quando o resultado é filtrado por país, obtemos uma mudança considerável nos números. Eles diminuem de 292 para 199 com a utilização deste filtro, que é essencial devido ao nosso objetivo de mapear a produção brasileira. Na continuação do refinamento dos dados inserimos um novo delimitador, desta vez em relação ao idioma das publicações, com intuito de visualizar a produção brasileira apenas em nosso idioma.

Ao filtrar os resultados da pesquisa pelo idioma “português”, observamos uma diminuição de aproximadamente 40% (quarenta por cento) no número de artigos recuperados nesta pesquisa, quando comparados à busca filtrada apenas pelo

país “Brasil”, a qual diminuía em torno de 32% (trinta e dois por cento). Esta diferença demonstra que os brasileiros não produzem apenas em língua portuguesa e ressalta a importância de refinar a busca entre país e idioma, quando pretendemos encontrar determinados resultados, baseados nos dados que objetivamos analisar. De maneira geral, podemos ressaltar a importância da seleção dos dados recuperados, visto que, para obtenção de resultados válidos para a pesquisa pretendida, é necessário o tratamento destes dados.

É interessante destacar que, se comparadas as produções resultantes da pesquisa (Tabela 3), desde a data inicial de recuperação (período 1998- 2017) com os resultados obtidos na delimitação deste trabalho, que se referem ao período 2013 - 2017, encontramos uma diferença de 96 (noventa e seis) artigos. Ou seja, quase 50% (cinquenta por cento) da produção científica brasileira, em língua portuguesa, relacionada com a temática Tecnologia na Educação foi publicada nos últimos cinco anos.

Tabela 3. Quantidade total de trabalhos encontrados no período 1998 – 2017.

<b>Termo pesquisado</b>	<b>Período</b>	<b>Total de trabalhos recuperados</b>
Tecnologia na Educação	1998 - 2017	178
Tecnologia na Educação	2013 - 2017	82

Fonte: Pesquisa dos Autores (2018).

Com a intenção de visualizar o panorama atual da produção científica brasileira, consideramos apenas os dados resultantes da pesquisa, filtrados pelos últimos 5 (cinco) anos. Na Tabela 4, podemos acompanhar o número de publicações relacionadas com a temática Tecnologia na Educação, filtradas no período de 2013 a 2017.

Tabela 4. Resultados do período 2013 a 2017, apresentados ano a ano.

<b>Termo pesquisado</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Resultados</b>
Tecnologia na Educação	2013	17
Tecnologia na Educação	2014	13
Tecnologia na Educação	2015	16
Tecnologia na Educação	2016	19
Tecnologia na Educação	2017	17

Fonte: Pesquisa dos Autores (2018).

Como podemos acompanhar na Tabela 4, a quantidade de trabalhos relacionados com a temática variam, não permitindo estabelecer uma linha crescente ou decrescente de produções.

Voltando a pesquisa para a segunda palavra-chave, obtemos resultados diferentes. Quando pesquisamos por Educação do Campo, pelo índice resumo, o resultado apresentado é 1547 publicações. Neste resultado, aplicamos os filtros país

“Brasil” e idioma “português”, conforme a Tabela 5, apresentada a seguir.

Tabela 5. Resultados da busca geral e com a aplicação de filtros.

<b>Termo pesquisado</b>	<b>Filtro(s) aplicado(s)</b>	<b>Resultados</b>
Educação do Campo	-	1547
Educação do Campo	Brasil	1165
Educação do Campo	Brasil/Idioma Português	1121

Fonte: Pesquisa dos Autores (2018).

A partir dos resultados desta pesquisa podemos refletir sobre a importância de pesquisar e levar efetivamente a discussão sobre a tecnologia para as escolas, em especial, as que se localizam no campo. Este fato pode mobilizar ações inovadoras em salas de aula, difundindo o conhecimento de forma ampla e eficaz, o que poder servir para diminuir as diferenças sociais, no que tange a promoção do acesso à informação.

Ainda sobre a análise dos dados, podemos notar mais uma vez a diferença entre o número de publicações quando filtradas por país “Brasil” e o número de publicações filtradas por país “Brasil” somado ao filtro idioma “português”. Nesta situação, os números diminuem em aproximadamente 25% (vinte e cinco por cento) e 28% (vinte e oito por cento), respectivamente. Em contraponto aos

dados da Tabela 2 que, quando aplicados os mesmos filtros, apresentam uma diminuição aproximada de 32% (trinta e dois por cento) e 40% (quarenta por cento).

Quando comparamos o total da produção recuperada nesta pesquisa relacionada à temática Educação do Campo no período 2013 - 2017 com o total geral de resultados obtidos (Tabela 6), podemos observar que mais de um terço dos artigos encontrados foram publicados nos últimos cinco anos. Isso demonstra um significativo aumento da produção científica nesta área do saber.

Tabela 6. Quantidade total de trabalhos encontrados e nos últimos cinco anos.

<b>Termo pesquisado</b>	<b>Período</b>	<b>Total de trabalhos recuperados</b>
Educação do Campo	1971 - 2017	1121
Educação do Campo	2013 - 2017	514

Fonte: Pesquisa dos Autores (2018).

Ao separar os resultados da pesquisa por ano de publicação (Tabela 7), podemos observar que não existe uma grande diferença no número de publicações quando comparadas ano a ano, assim como também acontece na Tabela 3. Continuamos a observar que a quantidade de publicações referente à temática Educação do Campo é constante, mesmo na visualização ano a ano é mais expressiva quando comparada aos

resultados encontrados com a palavra-chave anterior.

Tabela 7. Resultados do período 2013 a 2017.

<b>Termo pesquisado</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Resultados</b>
Educação do Campo	2013	107
Educação do Campo	2014	94
Educação do Campo	2015	107
Educação do Campo	2016	98
Educação do Campo	2017	108

Fonte: Pesquisa dos Autores (2018).

Quando optamos por mesclar as duas temáticas buscando pela palavra-chave Tecnologia na Educação do Campo, os números obtidos são bem diferentes. No momento em que delimitamos a busca, passando a pesquisar pelas palavras-chave no resumo dos artigos, este resultado cai para 51 (cinquenta e um) trabalhos recuperados. Os números do resultado da busca diminuem à medida que vamos aplicando os filtros país “Brasil” e idioma “português”, conforme apresentado na Tabela 8.

Tabela 8. Resultados da busca geral e com a aplicação de filtros.

<b>Termo pesquisado</b>	<b>Filtro aplicado</b>	<b>Resultados</b>
Tecnologia na Educação do Campo	-	51
Tecnologia na Educação do Campo	Brasil	33
Tecnologia na Educação do Campo	Brasil / Idioma Português	28

Fonte: Pesquisa dos Autores (2018).

À medida que delimitamos a busca através dos filtros, menores foram os números de artigos encontrados, ao mesmo tempo em que melhor nos direcionamos a um resultado de acordo com o foco da pesquisa. Isto se deve ao fato de que diversos artigos que aparecem na recuperação da busca não necessariamente estão relacionados com a temática a ser analisada. Muitos trabalhos apenas citam alguns dos termos pesquisados, não os tendo como objeto de estudo.

Na Tabela 9, estão os números totais referentes às pesquisas no período dos últimos cinco anos e desde o primeiro resultado recuperado até 2017.

Tabela 9. Quantidade total de trabalhos encontrados e nos últimos cinco anos.

<b>Termo pesquisado</b>	<b>Período</b>	<b>Total de trabalhos recuperados</b>
Tecnologia na Educação do Campo	2009 - 2017	28
Tecnologia na Educação do Campo	2013 - 2017	15

Fonte: Pesquisa dos Autores (2018).

Com estes dados podemos observar que o resultado mais antigo com a temática da Tecnologia da Educação do Campo, nas bases do SciELO, é datado no ano de 2009. Também é possível visualizar que a produção referente ao período de 2013 a 2017 é responsável por mais da metade da produção total encontrada.

Na Tabela 10, podemos visualizar os resultados da pesquisa pelo termo



Tecnologia na Educação do Campo ano a ano, no período de 2013 a 2017.

Tabela 10. Resultados do período 2013 a 2017.

Termo pesquisado	Ano de publicação	Resultados
Tecnologia na Educação do Campo	2013	03
Tecnologia na Educação do Campo	2014	02
Tecnologia na Educação do Campo	2015	03
Tecnologia na Educação do Campo	2016	03
Tecnologia na Educação do Campo	2017	04

Fonte: Pesquisa dos Autores (2018).

Ao observar a tabela (10), vemos que não houve grande variação em relação ao número de trabalhos publicados. Nos anos de 2013, 2015 e 2016 a quantidade de trabalhos é a mesma. Podemos identificar o aumento destes números apenas em 2017, quando houve a publicação de 4 (quatro) trabalhos. Os resultados desta pesquisa apresentam uma baixa variação ano a ano.

Ainda sobre esta temática, é importante salientar a importância da tecnologia, enquanto aliada à área da educação. Tanto nas zonas urbanas quanto nas rurais a escola deve se manter atualizada e servir como centro de referência não somente para o aprendizado, mas também para a pesquisa. Neste sentido, Pontuschka (2012, p. 95) diz que “... persiste ainda a ideia de que o professor

da escola básica não necessita pesquisar. Tal posição tem reforçado uma concepção de professor como transmissor ou repassador de informação, mero usuário do produto do conhecimento científico”. Isto é um paradigma que deve ser superado, evidenciando e reforçando o papel do docente enquanto pesquisador.

### Considerações

O mapeamento destes dados foi importante para obter um panorama geral das produções científicas brasileiras em língua portuguesa, que abordam as temáticas da Tecnologia e da Educação do Campo, dentro da biblioteca digital do SciELO. A partir deste trabalho, começamos a identificar em quais campos a pesquisa esta mais avançada em relação à produção científica e, onde o número de trabalhos encontrados é menor, o que pode vir a atrair novas pesquisas e publicações. Notamos que as temáticas da Educação do Campo e da tecnologia são tendências atuais, e que podem abrir caminhos para novas pesquisas.

É interessante destacar que, a partir dos resultados filtrados por idioma, podemos detectar que a produção nacional não se restringe ao idioma português, pois observamos uma diminuição considerável, ao aplicarmos este filtro.

Com base nos dados explicitados no mapeamento, que se referem aos resultados da produção científica brasileira e no idioma português, com a temática Tecnologia na Educação, podemos concluir que houve um aumento na publicação de artigos relacionados a esta temática. O mesmo pode ser observado em relação à temática Educação do Campo. Ambas mostraram um aumento no número de resultados obtidos, quando filtrados pelos últimos cinco anos e comparados aos resultados totais recuperados.

Quando passamos a focalizar na temática da Tecnologia na Educação do Campo, encontramos números bem distintos em comparação aos resultados recuperados quando buscamos pelas palavras-chave “Tecnologia na Educação” e “Educação do Campo” separadamente. Os artigos referenciados a este tema publicados no nosso país e em língua portuguesa apresentam números relativamente baixos, como podemos observar ao comparar os dados das tabelas. Este fato pode indicar uma provável carência de pesquisadores nesta área, a qual pode justificar-se dentre inúmeros motivos como: a falta de investimentos, carência de políticas públicas dedicadas à pesquisa, ou até mesmo, pouco interesse em levar temas como a tecnologia para dentro das escolas do campo.

## Referências

- Carlos, A. F. (2007). Seria o Brasil “menos urbano do que se calcula”? In Carlos, A. F. (Org.). *O espaço urbano: novos escritos sobre a cidade* (pp. 129-136). São Paulo, SP: Contexto.
- Ferreira, A. B. H. (1999). *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Fischer, R. M. B. (2006). *Televisão & Educação: fruir e pensar a TV*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Fonseca, J. S. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza, CE: UEC.
- Gil, A. C. (2017). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo, SP: Atlas.
- IBGE. (2010). *Censo Demográfico*. Recuperado de: <http://www.ibge.gov.br>
- Kenski, V. M. (2015). *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papirus.
- Libâneo, J. C. (2007). A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In Costa, M. V. (Org.). *A escola tem futuro?* (pp. 23-50). Rio de Janeiro, RJ: Lamparina.
- Minayo, M. C. (2012). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo, SP: Hucitec.
- Minayo, M. C. S., & Minayo-Goméz, C. (2003). Difíceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. In Goldenberg, P., Marsiglia, R. M. G., & Gomes, M. H. A. (Orgs.). *O clássico e o novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde* (pp. 117-142). Rio de Janeiro, RJ: Fiocruz.

Goldenberg, S., Castro, R. C. F., & Azevedo, F. R. M. (2007). Interpretação dos dados estatísticos da SciELO (Scientific Electronic Library Online). *Acta Cir. Bras.* 22(1), 1-7. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-86502007000100001>

Polit, D. F., Beck, C. T., & Hungler, B. P. (2011). *Fundamentos de pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação e utilização*. Porto Alegre, RS: Artmed.

Pontuschka, N. N. (2012). *Para ensinar e aprender Geografia*. São Paulo, SP: Cortez.

Saviani, D. (2005). *Pedagogia Histórico-crítica: Primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados.

Vergueiro, W. (2010). *Seleção de materiais de informação*. Brasília: Brinquet de Lemos.


Recebido em: 08/12/2017  
Aprovado em: 30/01/2018  
Publicado em: 06/04/2018

## ORCID


Vagner Viera de Souza

 <http://orcid.org/0000-0001-6667-222X>

Elaine Corrêa Pereira

 <http://orcid.org/0000-0002-3779-1403>

Celiane Costa Machado

 <http://orcid.org/0000-0003-0685-8078>

Declaramos que os autores foram responsáveis pela elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito. Os autores também foram responsáveis pela aprovação da versão final a ser publicada

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

APA:

Souza, V. V., Pereira, E. C., & Machado, C. C. (2018). A presença da tecnologia na educação do campo: mapeamento da produção científica nacional dos últimos cinco anos. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(1), 245-259.

ABNT:

SOUZA, V. V.; PEREIRA, E. C.; MACHADO, C. C. A presença da tecnologia na educação do campo: mapeamento da produção científica nacional dos últimos cinco anos. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 3, n. 1, p. 245-259, 2018.

## **O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na ótica de egressos no município de Breves - Pará**

João Marcelino Pantoja Rodrigues<sup>1</sup>, Gilmar Pereira da Silva<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal do Pará - UFPA. Programa de Pós-Graduação em Educação. Campus Universitário do Marajó - Breves. Alameda IV, 3418, Parque Universitário, Breves - PA. Brasil. [joaompr@ufpa.br](mailto:joaompr@ufpa.br). <sup>2</sup>Universidade Federal do Pará – UFPA.

**RESUMO.** O presente trabalho é resultante de pesquisa em educação que analisa, a partir das percepções de egressos do ensino médio, as contribuições e limitações do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na formação educacional de jovens do campo no município de Breves, na Ilha do Marajó/Pará, perante as necessidades e expectativas desse público. A pesquisa se realizou por meio de um estudo de campo tomando como referência o materialismo histórico-dialético, sendo referenciado pela abordagem qualitativa na vila Mainardi, comunidade pioneira na oferta do SOME no meio rural brevesense. Como principal técnica de coleta de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada com seis jovens egressos, cujas respostas foram tratadas à luz da análise de conteúdo. Os resultados apontam para a afirmação da importância do SOME como única alternativa de acesso ao ensino médio para grande parcela dos jovens do campo paraense e, ao mesmo tempo, revelam o descompasso da experiência “somista” em relação às necessidades e expectativas desse público quanto ao ensino médio.

**Palavras-chave:** Sistema de Organização Modular de Ensino, Ensino Médio, Juventude do Campo.

## **The Modular Teaching Organization System (MTOS) from the perspective of graduates in the municipality of Breves - Pará**

**ABSTRACT.** This work is the result of a research in education. It analyzes contributions and limitations of the Modular Teaching Organization System in the education of young people in the rural environment of the municipality of Breves, Pará, from the perceptions of high school graduates. It considers the needs and expectations of this public. The research was carried out through a qualitative field study in the Mainardi village, a pioneer community in the offering of this program in the rural environment of Breves. The main technique of data collection is a semi-structured interview with six young graduates, whose responses were treated in light of the thematic content analysis. The results point to the affirmation of the importance of this program as the only alternative of access to secondary education for a large portion of young people from the rural environment of Pará. At the same time, the results reveal the mismatch of the experience in relation to the needs and expectations of this public of secondary education.

**Keywords:** Modular Teaching Organization System, High School, Rural Youth.

## **El Sistema de Organización Modular de Enseñanza (SOME) en la óptica de egresados en el municipio de Breves - Pará**

**RESUMEN.** El trabajo es resultado de la investigación en educación analiza, a partir de las percepciones de egresados de la enseñanza media, contribuciones y limitaciones del Sistema de Organización Modular de Enseñanza (SOME) en la formación educativa de jóvenes del medio Rural del municipio de Breves - Pará, ante las necesidades y expectativas de ese público. La investigación se realizó por medio de un estudio de campo de base cualitativa en la villa Mainardi, comunidad pionera en la oferta del SOME en este medio rural. Como principal técnica de recolección de datos se utilizó la entrevista semiestructurada con seis jóvenes, cuyas respuestas fueron tratadas a la luz del análisis de contenido temático. Los resultados apuntan a la afirmación de la importancia del SOME como única alternativa de acceso a la enseñanza media para gran parte de los jóvenes del campo paraense y al mismo tiempo revelan el descompás de la experiencia 'somista' en relación a las necesidades y expectativas de ese público en cuanto a la enseñanza media.

**Palabras clave:** Sistema de Organización Modular de Enseñanza, Enseñanza Media, Juventud del Campo.

## Introdução

O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) é uma política educacional estabelecida no estado do Pará no princípio da década de 1980, com o intuito de levar a educação pública, especialmente o ensino médio, às populações do interior não atendidas pela oferta regular.

O foco de nossa inquietação se volta para os jovens egressos<sup>1</sup> desse sistema no ensino médio no município de Breves, mais especificamente na Vila Mainardi, localidade pioneira de tal oferta no meio rural brevense, e que constituiu o lócus da pesquisa. A partir da ótica desses sujeitos, buscamos compreender e analisar as contribuições e limitações do processo formativo do ensino médio experienciado no SOME.

O crescimento da oferta educacional no âmbito do sistema modular, ao longo das três últimas décadas, é evidenciado em dados oficiais, como o “Mapa Exclusão Social do Estado do Pará 2017” (Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas [Fapespa], 2017, p. 33), que registra a presença do SOME em quatrocentas e sessenta e cinco localidades do Estado, atendendo a trinta e seis mil alunos, o que nos dá uma dimensão do seu alcance nos dias atuais.

Ao longo desse período, o SOME tem acumulado êxitos, por um lado – ao alcançar parcelas da população que dificilmente seriam atendidas pela oferta regular –, e dilemas, por outro, ao não solucionar problemas crônicos que têm se reproduzido desde os primórdios do sistema, como a questão infraestrutural e organizativa.

Embora a política tenha sido implantada, em seus primórdios, nas sedes urbanas de alguns municípios do interior, como Nova Timboteua e Igarapé-Miri (Oliveira, 2010a), foi no meio rural que se expandiu e se consolidou nas últimas décadas em território paraense.

Sua regulamentação ocorreu no mês de abril de 2014, quando foi sancionada a Lei Estadual nº. 7.806, conhecida entre os profissionais da área como “Lei do SOME”, que dispõe sobre sua regulamentação e funcionamento. Embora esse dispositivo legal não seja o foco de nossa preocupação neste trabalho, acreditamos que ele não deve deixar de ser mencionado nas reflexões sobre o sistema modular, por se tratar de um documento norteador de referência legal no que tange a esse sistema.

A expansão progressiva da política e sua importância estratégica no âmbito educacional paraense tem despertado a atenção de pesquisadores como Oliveira (2010b), Queiroz (2010), Brayner (2013) e

Silva, Barros e Oliveira (2014), para citar alguns, que passaram a se debruçar sobre a temática e levaram a discussão ao meio acadêmico. Todavia, apesar desse esforço, percebemos que a produção em torno da questão é ainda incipiente, ensejando a continuidade e a ampliação das pesquisas, com a diversificação dos ângulos de análise.

Foi pensando nesta incipiência e, ao mesmo tempo, na necessidade de ampliação dos estudos, bem como na relevância social e acadêmica da temática, justificada pelo expressivo alcance da política em nível estadual desde que surgiu, que nos propusemos a problematizar: como os jovens egressos do SOME na vila Mainardi, meio rural do município de Breves, na Ilha do Marajó, percebem o Sistema de Organização Modular de Ensino quanto às contribuições e limitações dessa política à sua formação no ensino médio, tendo como referência as necessidades e expectativas dessa juventude?

Partindo dessa inquietação, definimos o seguinte objetivo geral para o estudo: analisar, a partir da ótica de egressos do ensino médio da Vila Mainardi, as contribuições e as limitações do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na formação educacional de jovens do meio rural do município de Breves na Ilha do Marajó, no estado do

Pará, perante as necessidades e as expectativas dessa população jovem.

Assim, considerando o foco do problema e o objetivo pretendido com a investigação, estabelecemos alguns eixos teóricos que consideramos basilares a uma análise mais sistêmica do objeto, quais sejam: **Sistema de Organização Modular de Ensino, Ensino Médio, Juventude** (e, em particular, **Juventude do Campo**) e **Educação do Campo**. Tais eixos nos serviram de guias teóricos para a condução das fases seguintes do estudo.

### Caracterização da pesquisa

Considerando a natureza do objeto e a configuração do problema de pesquisa sobre o qual nos debruçamos, e ainda com base nas contribuições teóricas de Gil (2002), entendemos o estudo de campo como a estratégia mais adequada a esta empreitada, uma vez que focaliza uma comunidade geográfica que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer, ou ainda voltada para qualquer atividade humana.

A partir dessa conceituação, e num esforço de aproximação metodológica, trazemos ao plano de nossa análise a Vila Mainardi – primeira localidade a ofertar turmas do SOME no meio rural brevesense, fato ocorrido em março de 2008 com o funcionamento de uma turma de 1º ano do



ensino médio na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ivo Mainardi. Dos quarenta alunos que iniciaram as atividades naquela ocasião, dezoito se formaram no ano de 2010. Até o início do ano de 2015, doze turmas haviam sido formadas no ensino médio no meio rural de Breves<sup>ii</sup> por intermédio desse sistema.

Ampliando um pouco mais a contextualização de nosso objeto, é também pertinente justificarmos a escolha do município de Breves, no qual se situa a Vila Mainardi, tanto por sua indubitável condição de polo regional no Marajó quanto por ser a sede da 13<sup>a</sup> Unidade Regional de Educação - URE, da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/ Pará, que responde, no Estado, pelas ações educacionais desenvolvidas na região, coordenando, além de Breves, outros oito municípios da região das ilhas: Anajás, Bagre, Currálinho, Portel, Melgaço, Gurupá, Chaves e Afuá. Assim, conjugando nosso objeto de inquietação com a análise empreendida por Gil (2002), nos convencemos de que a configuração contextual da Vila Mainardi, associada ao modo como pensamos o problema de pesquisa, constituiria terreno propício à implementação de um estudo de campo, como de fato o foi.

Nesse percurso, optamos pelo desenvolvimento de uma abordagem qualitativa ancorada nos pressupostos do

materialismo histórico-dialético. Para tanto, referenciamos-nos na corrente que defende essa utilização conjunta, pela riqueza propositiva que traz ao método científico. Araújo (2012) destaca que em pesquisa social não é proibido ao marxismo assumir procedimentos próprios do chamado método qualitativo.

Com esse intuito, estabelecemos esse foco qualitativo com base em autores como Minayo (2013; 2014), buscando tomar os sujeitos da pesquisa em uma perspectiva dialética, constituídos de múltiplas determinações históricas, em relação dinâmica com o contexto contraditório no qual estão imersos: sujeitos, portanto, também contraditórios, também dialéticos, também históricos, e forjados na materialidade histórica de uma sociedade de classes.

Considerando o foco qualitativo que elegemos para a investigação, optamos pela entrevista semiestruturada como técnica principal de coleta de dados, utilizada junto a jovens egressos do ensino médio modular na Vila Mainardi, que designamos como “E1” (Entrevistado 1) até “E6”. O tratamento e a interpretação do material obtido em campo realizaram-se por meio da análise de conteúdo temática com base, sobretudo, nas contribuições de Franco (2007) e Bardin (2011). Não obstante, também fizemos uso de observação e análise documental, mas

como procedimentos acessórios para o fornecimento de elementos subsidiários a uma visualização mais detalhada do objeto.

### **O “SOME” aparece e se expande: uma visão geral do sistema**

Conforme já destacado, o SOME surge com a finalidade de atender às comunidades do interior do Pará que não recebiam a oferta de ensino regular, particularmente o ensino médio. A partir de então, o sistema modular se expandiu exponencialmente pelo Estado, tornando-se a principal política de oferta do ensino médio no campo, conforme aponta Oliveira (2010b, p. 18), “Este que fora pensado a princípio como medida transitória, passou a fazer parte indispensável do Sistema Estadual de Ensino e a única forma de estender o Ensino Médio às comunidades rurais, devido às grandes distâncias entre elas e à baixa densidade demográfica”.

Com a Lei Estadual nº 7.806, de 29 de abril de 2014, o sistema passa a ser regulamentado como uma Política Pública Educacional do Estado do Pará, com uma intencionalidade expressa legalmente:

Art. 2º O Ensino Modular visa garantir aos alunos acesso à educação básica e isonomia nos direitos, assegurando a ampliação do nível de escolaridade e a permanência dos alunos em suas comunidades, observando as peculiaridades e

diversidades encontradas no campo, águas, florestas e aldeias do Estado do Pará.

Parágrafo único. O Ensino Modular é direcionado à expansão das oportunidades educacionais em nível de ensino fundamental e médio para a população escolar do interior do Estado, onde não existir o ensino regular, de modo complementar ao ensino municipal. (Lei Estadual nº. 7.806, 2014.)

Como se observa, embora o nível médio seja o que constitui o atendimento preponderante do SOME, também o ensino fundamental é abrangido por este sistema. Contudo, esta própria Lei prevê o repasse do nível fundamental via SOME à responsabilidade das municipalidades, conforme segue:

Art. 18. A Secretaria de Estado de Educação, no prazo de até dezoito meses, a contar da publicação desta Lei, desenvolverá estudo, planejamento e reordenamento da oferta dos anos finais do ensino fundamental na modalidade do Sistema de Organização Modular de Ensino, visando transferir a gerência desses anos finais às prefeituras cujo ensino fundamental esteja municipalizado. (Lei Estadual nº. 7.806, 2014)

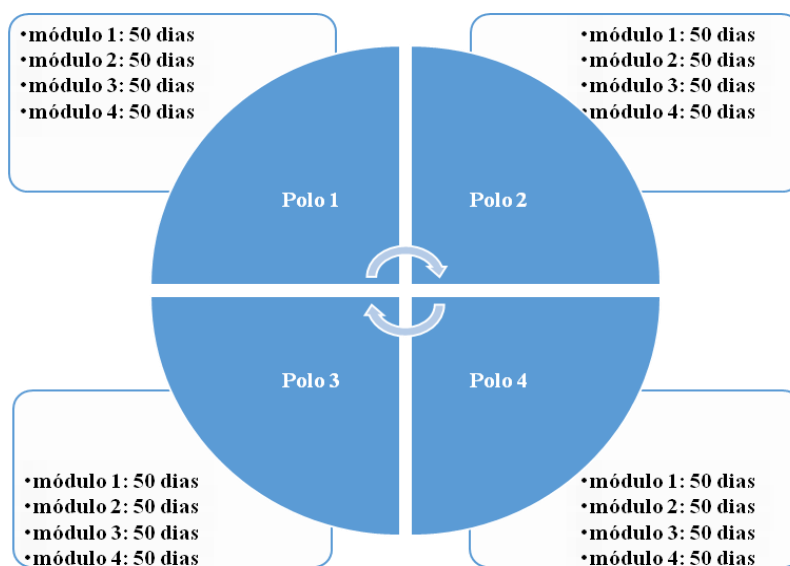
Isso implica dizer que essa política tende a se consolidar como de oferta unicamente de ensino médio. Assim, para o propósito desta pesquisa, preocupa-nos especificamente este nível de ensino por ser o preponderante no SOME.

Seu funcionamento ocorre com a composição de circuitos, que são assim

conceituados pelo parágrafo 4º do artigo 8º da sobredita Lei: “Para fins desta Lei, denomina-se circuito o conjunto de localidades em que o professor deverá atuar durante o ano letivo, devendo na composição do mesmo priorizar o município e a URE em que o professor estiver lotado.”

Cada circuito é composto por quatro localidades/ polos, nos quais os professores atuam em rodízio, ministrando os blocos de disciplinas<sup>iii</sup>. A figura a seguir ilustra essa lógica:

Figura 1 – O circuito do SOME.



Fonte: Pesquisa dos autores (2016).

Os professores são lotados com jornada integral de 40 (quarenta) horas semanais, como define o caput do artigo 8º da referida Lei, em consonância com o disposto no artigo 35 da Lei Estadual nº 7.442/2010 (Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará).

O parágrafo 3º do artigo 8º da Lei do SOME também estabelece que podem ser

desenvolvidos projetos educacionais nas comunidades como forma de complementar a carga horária docente, conforme segue:

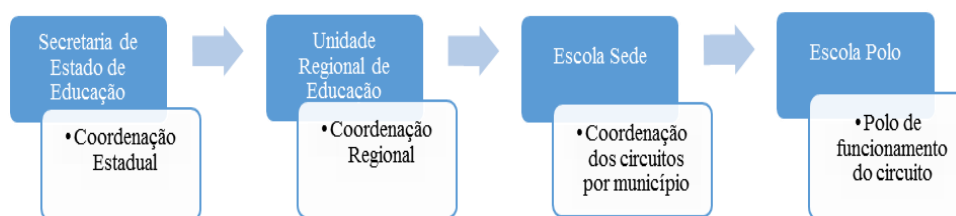
§ 3º O professor lotado no SOME poderá complementar a carga horária de sala de aula com projetos educacionais na sua área de atuação, de modo a atingir a jornada de 40 (quarenta) horas semanais, quando a oferta de turmas não for suficiente para atingir o limite da carga horária em regência de classe da respectiva jornada. (Lei Estadual nº. 7.442, 2010)

Como vemos, o desenvolvimento dos projetos pelos docentes nas comunidades, embora seja uma forma plausível de conferir um maior grau de materialidade aos conteúdos do ensino, não constitui uma dimensão efetivamente integrante da organização pedagógica do sistema modular, uma vez que sua implementação está diretamente condicionada a uma questão de complementaridade de carga horária.

O espaço de funcionamento do SOME nas comunidades rurais do Estado é, por sua vez e em geral, constituído de salas de escolas municipais que são cedidas para as turmas modulares, nos

horários em que estão ociosas, sendo denominadas “Escolas Polo”. Contudo, inexistente uma equipe gestora específica do sistema modular nas localidades de funcionamento. Assim, embora os alunos estudem em sua comunidade (ou em áreas vizinhas), são vinculados a uma “Escola Sede”, situada na cidade e responsável pelo atendimento das demandas pedagógico-administrativas em conjunto com as Unidades Regionais de Educação. A figura a seguir ilustra essa lógica de organização do sistema:

Figura 2 – Organização pedagógico-administrativa do SOME



Fonte: Pesquisa dos autores (2016).

Para a manutenção do sistema é celebrado um Convênio de Cooperação Técnica entre a Secretaria de Estado de Educação do Pará e os municípios, conforme disposto no artigo 17 da Lei do SOME. E eis aí um dos imbrólios que perpassam seu funcionamento, visto que, não raro, os governos municipais argumentam (mesmo depois da assinatura do convênio) que tal atribuição é de

competência prioritária do governo estadual, ao passo que o governo estadual alega que, sem a contribuição das municipalidades, não há como chegar às localidades mais longínquas do meio rural paraense.

A Lei nº. 9394/1996, ao estabelecer as competências da esfera municipal no âmbito da oferta educacional, assim dispõe:

Art. 11. Os municípios incumbir-se-ão de:

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (Lei nº. 9.394, 1996).

Todavia, sem deixar de considerar os respectivos âmbitos de competência estabelecidos legalmente, entendemos que o adequado funcionamento do SOME, pela complexidade que envolve sua implementação, exige uma atenção interfederativa que concorra para a materialização do regime de colaboração, também amparado pelos mesmos instrumentos legais ora citados.

### **A ótica dos egressos sobre o Sistema de Organização Modular de Ensino**

Quadro 1: demonstrativo de análise de conteúdo temática de entrevista semiestruturada.

Unidades de registro	Subcategorias empíricas	Categorias empíricas

Fonte: Pesquisa dos autores (2016).

Não obstante, convém enfatizar que essa estratégia não implica uma compartimentação estática da análise, pois temos clara a recomendação de Minayo (2013, p. 27) a qual corroboramos:

O exercício de sistematização e categorização do material das entrevistas, considerando nossas opções metodológicas, permitiu a emergência de um conjunto de categorias que Minayo (2014, p. 178) denomina de “empíricas”, que são aquelas “construídas *a posteriori*, a partir da compreensão do ponto de vista dos atores sociais, possibilitando desvendar relações específicas do grupo em questão”.

Com base em Bardin (2011, p. 134), buscamos a codificação do material oriundo das entrevistas, extraindo as unidades de registro, que são unidades de significação codificada e correspondem ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando à categorização e à contagem frequencial. Deste esforço, procedemos às inferências por intermédio das quais chegamos aos agrupamentos categoriais, conforme quadro a seguir:

O tratamento do material nos conduz a uma busca da *lógica peculiar interna* do grupo que estamos analisando, sendo esta a construção fundamental do pesquisador. Ou seja, análise qualitativa não é uma mera classificação de opiniões dos informantes, é muito mais. É a descoberta de seus códigos sociais a

partir das falas, símbolos e observações. A busca da compreensão e da interpretação à luz da teoria aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador.

Com esse cuidado, para o qual o materialismo histórico-dialético também se mostra essencial, buscamos a interlocução do rico material empírico com as discussões teóricas levantadas ao longo da empreitada. E, desse plano analítico, têm-se os principais resultados da pesquisa, apresentados nos subtópicos seguintes.

### Se o professor “SOME”: o descumprimento do calendário escolar

Destacamos como primeira categoria empírica aquela que emergiu de modo

mais incisivo, perpassando as falas de todos os entrevistados. Procedemos à identificação e ao isolamento das unidades de registro, com seu posterior agrupamento em conjuntos, conforme íamos identificando um determinado padrão nas respostas. Percebemos que os dados apontavam para uma insatisfação em relação à garantia do cumprimento dos módulos em consonância com o calendário escolar, constatação manifesta em duas distintas situações, a que denominamos subcategorias empíricas. Tais subcategorias apontavam para um conjunto maior, que veio a constituir a categoria empírica, conforme exemplificado no quadro a seguir:

Quadro 2 – Descumprimento do calendário escolar.

Unidades de registro	Subcategorias empíricas	Categoria empírica
“Esse último que foi a gente <i>tava</i> quase dois meses sem professor. E ano retrasado nós terminamos em abril o ano de 2014 e ano de 2015 não se sabe quando vai terminar. Acho que férias a gente tem todo tempo. A gente fica mais de férias do que estuda.” (E6)	recorrência de longos intervalos entre os módulos	<b>descumprimento do calendário escolar</b>
“Terminava os cinquenta dias, a gente esperava uma semana, duas semanas, vinha outro. Às vezes a gente esperava até meses pra vim um professor.” (E3)		
“no meio do mês assim aparecia um professor e quando aparecia já era muito corrido, aí passava trabalho em cima de trabalho.” (E1)	recorrência de módulos com período reduzido	

Fonte: Pesquisa dos autores (2016).

O Quadro 2 apresenta um demonstrativo do que obtivemos em campo. O que observamos no conjunto das respostas é que o não cumprimento do calendário escolar se reflete tanto nos longos intervalos entre um módulo e outro – muito recorrentes pelo que se pôde depreender das falas – quanto dentro de um mesmo módulo, pelo não cumprimento dos cinquenta dias letivos por uma parcela dos professores.

É importante enfatizar que, embora essa insatisfação seja evidente – não somente no conteúdo das falas em si, mas na maneira de colocá-lo, nas ênfases, expressões dos rostos, etc. – os egressos também não se eximiram, por outro lado, de elogiar o trabalho daqueles professores que se esforçavam em cumprir com a sua jornada. Contudo, a ausência desse comprometimento por parte de outros colegas de trabalho faz com que, em uma análise mais geral, se associe ao SOME uma visão negativa, nesse aspecto.

Esse achado converge com o resultado da pesquisa de Oliveira (2010b) realizada nos municípios de Santarém e Belterra, segundo a qual o cumprimento das datas estabelecidas no calendário escolar tem sido um ponto central das reivindicações dos alunos quando o tema é o SOME.

Depreendemos, a partir de tais constatações, ser o descumprimento do

calendário escolar uma das grandes limitações do SOME. É evidente que, se no percurso formativo do aluno o sistema demonstra dificuldades em garantir um mínimo necessário dos conteúdos de ensino, mais gritante ainda são essas dificuldades se considerarmos a necessidade de uma formação sob a perspectiva unitária, que aqui defendemos como condição para a formação integral do indivíduo e que tem Antônio Gramsci como um de seus grandes expoentes. É ancorado neste autor, e mais especificamente em seu “Caderno 12, Os intelectuais e o princípio educativo”, que Nosella (2011) busca aquilo que denomina de “princípio pedagógico próprio do ensino médio”:

A última fase da escola unitária (ensino médio) deve ser concebida e organizada como fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do 'humanismo', a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio etc.). O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola. (Gramsci<sup>iv</sup>, 2000, p. 39, apud Nosella, 2011, p. 1060).

Ora, isso pressupõe, entre outras questões, a potencialização de uma ambiência efetivamente escolar ao sujeito, o que obviamente requer a garantia de

regularidade no tempo escolar, e que também extrapole os limites da sala de aula e promova momentos de socialização com seus pares e com a comunidade a seu redor, contribuindo para a criação de atitudes e valores pautados em uma educação efetivamente cidadã. De certo, avaliando por esse prisma, não há dúvidas de que ainda temos muito a avançar, tanto no SOME quanto no próprio ensino regular.

### Se o aluno “SOME”: o desafio da permanência escolar

Também a questão da evasão escolar emergiu como limitação do sistema modular, decorrente da instabilidade na oferta dos módulos, apontada na categoria anterior, bem como pela indisponibilidade do transporte escolar, e a oposição emprego x estudos para muitos jovens. Pudemos perceber que a instabilidade na oferta é desencadeadora de um processo de desmotivação que acaba ocasionando muitas desistências, conforme nos foi relatado. Já outros desistiam pela impossibilidade de conciliar os estudos com o emprego na iniciativa privada local.

Quadro 3 – Evasão escolar.

Unidades de registro	Subcategorias empíricas	Categoria empírica
“A desmotivação, tristeza, era essa da falta de professor.” (E2)	Desmotivação discente decorrente da instabilidade na oferta modular	Evasão escolar
“falta de professor. Quando faltava professor, a gente ia duas, três vezes à noite lá e nunca tinha professor e ninguém sabia dar nenhuma informação pra gente. E isso desmotivava.” (E4)		
“Muitas vezes é por isso que muitos desistem, porque custa a ir professor, e quando vai é rápido.” (E6)		
“A dificuldade era da locomoção. A gente tinha que batalhar. Eu trabalhava não era pra comer, nem vestir, era pra despesa só da gasolina.” (E2)	Indisponibilidade de transporte escolar	
“Muitos não aguentavam por causa do gasto que era muito grande, todo dia gasolina. Muitos paravam até no primeiro mês já.” (E5)		
“tem muitos pais de família, que tem filho, tem mulher e precisam do trabalho. E como eles precisam mais do trabalho, eles optam pelo trabalho.” (E3)	Oposição emprego x estudos	



“e a partir do momento em que eu saí (do emprego) eu melhorei mais meus estudos.” (E1)		
----------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Fonte: Pesquisa dos autores (2016).

Tais constatações fazem mais sentido à medida que consideramos o contexto que delinea as condições de produção do conteúdo em questão. Assim, é importante compreendermos a Vila Mainardi como uma propriedade privada com três núcleos principais de produção: serraria, fábrica de gelo e indústria de beneficiamento de açaí em polpa para exportação. Tal situação nos remete ao que Marx e Engels, em *A Ideologia Alemã* (1988, p. 55-56), nos dizem a respeito da propriedade privada: “Ela é a expressão mais flagrante da subordinação do indivíduo à divisão do trabalho, a uma determinada atividade que lhe é imposta”. No caso da Mainardi, percebemos que a relação de emprego estabelecida entre a empresa e os alunos trabalhadores do SOME se constitui como obstáculo ao desenvolvimento dos estudos no ensino médio. A lógica produtiva do setor privado local exige prontidão e disponibilidade do trabalhador para o cumprimento das metas de produção, não raro induzindo o aluno a ter de escolher entre trabalhar ou estudar.

Essa subordinação dos trabalhadores à divisão do trabalho trazia um elemento que a agudizava ainda mais: o fato de a moradia ser condicionada à relação de

emprego, uma vez que as residências são de propriedade da empresa. Quando a relação empregatícia é desfeita, o ex-empregado deve entregar a moradia e sair do local. É o que destaca E3: “Lá quando tu sai, quando eles te mandam da empresa, tu tem que deixar a casa, porque quando tu sai provavelmente já tá entrando outro, aí a casa já vai pra quem já tá entrando... Lá tudo é cobrado”. Com efeito, a manutenção do vínculo empregatício é também, para alguns, a única garantia (ainda que temporária) de um lugar para morar, o que torna a relação de dependência ainda mais brutal.

Assim, sem desconsiderar que haja outros desencadeadores do fenômeno da evasão na realidade estudada, para além dos que emergiram das falas dos sujeitos, parece-nos evidente que as características socioeconômicas dos alunos, com aquelas da localidade em questão e as do próprio funcionamento do sistema modular, compõem um conjunto oportuno à manifestação do fenômeno da evasão, que precisa ser levado em consideração no planejamento da política.

### **O sentimento de inclusão/exclusão discente**

Outra categoria empírica emergente reflete o sentimento de inclusão/exclusão discente. O sentimento de exclusão parece compartilhado entre os entrevistados, particularmente no que se refere à organização do sistema, à (não) inserção dos discentes nas programações culturais da escola Ivo Mainardi e aos aspectos infraestruturais, caracterizando uma limitação do SOME também nesse sentido.

Ao longo da pesquisa de campo, foi revelador perceber o binômio “inclusão/exclusão” emergindo durante a fala de um mesmo sujeito: em geral, ao mesmo tempo em que se expunha o descontentamento com determinada situação, mencionando expressamente o termo “exclusão”, ou subentendendo-o, em um conjunto maior, havia uma preocupação em mencionar momentos em que atitudes de inclusão, principalmente por parte de alguns professores, se faziam presentes como elemento catalizador de estímulo aos alunos.

Por essa razão, embora cientes da inviabilidade de uma análise conceitual mais pormenorizada dos termos “exclusão” e “inclusão” neste estudo, dados os objetivos e a delimitação da pesquisa, não poderíamos, por outro lado, deixar tais

conceitos de fora de nosso plano analítico, visto que emergiram espontaneamente das falas dos sujeitos.

Assim, ao tratar de tais termos, procuramos ter em conta o alerta de autores como Oliveira (2000) e Ribeiro (2006) quanto aos cuidados necessários à utilização do conceito. Esta, por exemplo, ao tratar do termo “exclusão”, afirma que este tem o mérito de ampliar a compreensão de problemas que fazem parte das relações sociais no modo de produção capitalista, mas que não podem ser explicados tão somente pela expropriação da terra ou pela apropriação do produto do trabalho, dos meios de produção e de sobrevivência. E, ao mesmo tempo, nos faz lembrar que:

É um conceito meramente descritivo e, como tal, tem alguma utilidade, entretanto apresenta-se como impessoal e neutro. Sem um adjetivo que o qualifique (social, escolar...), é abstrato, e para concretizar-se relaciona, de maneira contraditória, seres humanos posicionados como sujeitos que excluem, de um lado, ou como objetos que são excluídos, de outro. (Ribeiro, 2006, p. 158).

O quadro a seguir traz um demonstrativo do que emergiu da pesquisa em relação a esses aspectos:

Quadro 4 – Sentimento de inclusão/ exclusão discente.

<b>Unidades de registro</b>	<b>Subcategorias empíricas</b>	<b>Categorias empíricas</b>
“Aí bem dizer a gente era excluído, sabe? Era só professor e aluno, professor e aluno... O diretor não dava muito apoio.” (E3)	Sentimentos de inclusão/exclusão associados à organização do SOME	<b>Sentimento de inclusão/exclusão</b>
“porque a gente falava que a gente tinha direito, que a gente era aluno, apesar de ser de outra instituição, mas a gente era aluno dali daquela localidade, sempre foi.” (E2)	Sentimentos de inclusão/exclusão associados à (não) inserção nas programações culturais da escola Ivo Mainardi	
“o diretor lá só cedia a escola, a sala, né? Às vezes até a água faltava.” (E2)	Sentimentos de inclusão/exclusão associados à inadequação infraestrutural	
“se a gente fosse pedir na secretaria do fundamental, a coordenação de lá ficava reclamando ‘esse papel não é pra vocês, é pro fundamental’, jogava na cara, né? Aí tem que melhorar isso.” (E1)		

Fonte: Pesquisa dos autores (2016).

Tais limitações, por sua vez, reforçam na realidade estudada a “situação de invisibilidade” constatada nos estudos de Weisheimer (2005), como característica dessa população juvenil residente no campo.

A “situação de invisibilidade” a que está sujeito esse segmento da população se configura numa das expressões mais cruéis de exclusão social, uma vez que dessa forma esses jovens não se tornam sujeitos de direitos sociais e alvos de políticas públicas, inviabilizando o rompimento da própria condição de exclusão. Nesse contexto, a juventude rural aparece como um setor extremamente fragilizado de nossa sociedade. Enquanto eles permanecerem invisíveis ao meio acadêmico e ao sistema político, não sendo socialmente reconhecidos como sujeitos de direitos, dificilmente serão incluídos na

agenda governamental. (Weisheimer, 2005, p. 8)

A situação que, para o autor, se faz perceber particularmente no plano acadêmico e no político, encontra ressonância na problemática do SOME, ao analisarmos, por exemplo, a quantidade incipiente de trabalhos científicos sobre essa temática, bem como no político, ao analisarmos as limitações do sistema se reproduzindo há décadas, sem a implementação de iniciativas concretas que deem conta de sua resolutividade.

Por outro lado, a contradição da realidade nos mostra que, mesmo em meio a um ambiente desfavorável, é possível emergirem sentimentos de inclusão observados, por exemplo, no elogio dos

entrevistados ao trabalho de alguns professores que, não obstante as dificuldades do sistema, se transformavam em motivadores dos alunos, fazendo-os persistirem na empreitada até o final. Ou ainda nos momentos em que a gestão da escola polo, mesmo tendo sua responsabilidade restrita ao ensino fundamental, buscava agregar também os alunos do SOME nos eventos culturais da escola, muito embora isso não ocorresse de modo sistemático. São situações como essas que contribuem para que o aluno siga em frente, conclua o ensino médio e alcance, por exemplo, o ingresso em um curso superior, configurando, ao mesmo tempo, uma dimensão contributiva do sistema para esse público jovem.

### **A (in)adequação das práticas docentes à realidade do jovem do campo**

Outra limitação do SOME se refere à (in)adequação das práticas docentes à

realidade do jovem do campo expressa, mediante a ótica dos egressos, no não esforço de alguns professores em contextualizar os conteúdos de ensino com as práticas sociais, focando o trabalho apenas no repasse de um conteúdo fragmentado. Tal limitação também se expressa na ausência de um trabalho sistemático com projetos educativos na localidade, o que a nosso ver poderia contribuir para uma maior interação do aluno com sua comunidade, conferindo um diferencial ao sistema modular. Não obstante, utilizamos o termo “(in)adequação” pelo fato de haver relatos, embora muito pontuais, que apontaram para a preocupação de alguns poucos docentes em potencializar a comunidade local como elemento referencial para suas práticas.

Quadro 5 – (In)adequação das práticas docentes à realidade do jovem do campo.

<b>Unidades de registro</b>	<b>Subcategorias empíricas</b>	<b>Categorias empíricas</b>
<p>“Tinha uns (professores) que não olhavam o lado social, o lado que se tá vivenciando, só explicavam o conteúdo, mas teve uns que sempre olhavam o lado da comunidade, sempre voltado na realidade mesmo.” (E2)</p> <p>“Era mais focado no conteúdo mesmo. O professor nem se preocupava. Queria só passar o conteúdo.” (E3)</p>	<p>(des)contextualização dos conteúdos de ensino com as práticas sociais</p>	<p><b>(in)adequação das práticas docentes à realidade do jovem do campo</b></p>

<p>“O único projeto que teve foi a feira de talentos. Nenhum outro professor fez... Durante eu estar estudando nenhum outro professor tinha feito um projeto.” (E3)</p>	<p>inexistência de um trabalho sistêmico com projetos educativos no SOME</p>	
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------	--

Fonte: Pesquisa dos autores (2016).

As questões sintetizadas no Quadro 5 emergem como fatores contributivos à dificuldade de adequação das práticas dos professores do ensino modular à realidade do jovem do campo, refletindo uma limitação do SOME tanto com relação ao cumprimento das diretrizes nacionais do ensino médio quanto daquelas relacionadas à Educação do Campo:

Pois se trata de um modelo de ensino feito por módulos com pouca ou nenhuma articulação com as diretrizes da educação do campo. Consideramos ser um tipo de educação que ocorre no campo, todavia não existe capacitação aos professores a respeito da concepção filosófica que vem norteando a Educação do Campo, fazendo com que os professores desconheçam essa orientação tácita e teórica de que o que se deveria fazer nestas escolas seria uma modalidade de educação que valorizasse as práticas, a cultura, as condições geográficas dos jovens. (Silva, Barros & Oliveira, 2014, p. 7).

À necessidade de uma formação adequada dos professores para trabalhar com essas distintas realidades se soma a de

construção de uma proposta pedagógica para o sistema modular, posicionamento corroborado por Brayner (2013, p. 103). Entendemos que isso precisa ocorrer por intermédio de um processo democrático que ouça e contemple as expectativas do sujeito jovem do campo em relação ao ensino médio. Uma proposta que garanta a implementação de instrumentos democráticos de avaliação permanente do sistema como premissa do processo de planejamento.

### **A inadequação do acompanhamento pedagógico e administrativo**

Ficou evidente, ainda, como limitação do sistema modular, a inadequação do acompanhamento pedagógico e administrativo, atinente ao distanciamento da coordenação pedagógica em relação aos polos e à fragilidade na comunicação entre as instâncias que constituem o sistema.

Quadro 6 – Inadequação do acompanhamento pedagógico e administrativo.

Unidades de registro	Subcategorias empíricas	Categoria empírica
<p>“Na verdade esse acompanhamento pedagógico, eles só iam lá quando acontecia alguma coisa... ‘Ah, denunciaram</p>	<p>distanciamento da coordenação pedagógica em relação aos polos</p>	<p><b>inadequação do acompanhamento pedagógico e administrativo</b></p>

o professor porque ele fez tal coisa', aí varavam pra lá pra saber." (E3)		
"Ele (professor) deixou pra Belém a nota. Aí quando esses alunos que encerravam o ensino médio vieram procurar pra poder fazer a universidade <i>tava</i> lá pra Belém a nota. Não <i>tava</i> nem na URE, nem no MCP. E aí ele disse que não, ele não deixou aí porque ele foi contratado de lá de Belém, então ele tinha que deixar lá."	fragilidade na comunicação entre as instâncias que constituem o SOME	

Fonte: Pesquisa dos autores (2016).

Tal achado reafirma o constatado no estudo de Silva, Barros e Oliveira (2014) que, ao tratarem do nível de improviso existente no processo de ensino modular, fazem referência à inadequação dos espaços onde as aulas são ministradas e à ausência de gestão dos espaços e do próprio processo pedagógico, uma vez que não há funcionários técnicos para atuar nas escolas.

Conclusão semelhante a esta é a de Oliveira (2010b, p. 105) que, em uma análise histórica dos elementos administrativos e pedagógicos do SOME, afirma:

Ficou confirmado que nunca existiu, desde a sua implantação, há cerca de trinta anos, acompanhamento pedagógico no SOME, exceto pelos dados sobre aprovação e média de notas dos alunos, suscitando preocupação constante quanto à ausência de instrumentos para o

acompanhamento técnico-pedagógico e avaliativo do trabalho dos professores.

Isso evidencia que se trata de outro desafio a ser vencido para que o funcionamento do sistema ocorra de modo mais fluido e próximo do jovem do campo e de suas expectativas em relação ao ensino médio.

### **O SOME e a função dual do ensino médio**

Ficaram evidenciados, nesse aspecto, elementos que apontam para as finalidades às quais tem servido o SOME, que, por seu turno, convergem para uma função dual do ensino médio, como categoria empírica, de acordo com o demonstrativo a seguir:

Quadro 7 – Função dual do ensino médio.

Unidades de registro	Subcategorias empíricas	Categoria empírica
“Os alunos que entram no ensino médio lá na Mainardi eles entram só pra estudar mesmo e querer terminar o ensino médio pra sair pra trabalhar.” (E1)	SOME como meio de acesso imediato ao mercado de trabalho	<b>função dual do ensino médio</b>
“agora que eu fui aprovado nesse curso (superior). Se não fosse esse programa do SOME pra lá não teria como.” (E5)	SOME como meio de acesso à universidade	

Fonte: Pesquisa dos autores (2016).

Pudemos perceber que a função ora atribuída ao SOME remete à afirmação do dualismo que perpassa a história do ensino médio (Krawczyk, 2014; Nosella, 2015), que neste caso do sistema modular atende, com uma formação fragmentada, a um público da classe trabalhadora, cuja formação serve a uma perspectiva de acesso imediato a uma relação de trabalho assalariada junto à iniciativa privada local para atender às necessidades prementes de sobrevivência desse jovem. Por outro lado, essa formação também apresenta elementos que nos permitem visualizar a contradição, como por exemplo, no trabalho daqueles professores que demonstram compromisso com a formação humana e estimulam seus alunos a almejem outros patamares de sociabilidade.

Nesse contexto, ao mesmo tempo em que para alguns egressos o SOME é a instância terminal dos estudos, é também notória a entrada de egressos do sistema no ensino superior como uma tendência

emergente, particularmente da Vila Mainardi, sobretudo por sua relativa proximidade com a cidade, o que nos permite vislumbrar também aí a contradição. O meio que tem se mostrado mais favorável a esse ingresso é a educação a distância em faculdades privadas da cidade. Dos seis egressos entrevistados, quatro são universitários, dos quais três estudam nesta modalidade. Foi um posicionamento recorrente entre estes a afirmação de que, não fosse o SOME, dificilmente estariam hoje se graduando em uma universidade, pois não teriam condições de vir para a cidade cursar o ensino médio.

É bem verdade que o ingresso em um curso superior não necessariamente significa que os alunos terão maiores patamares de inserção social. Todavia, não se pode negar que, por meio desse acesso, se descortinam novas possibilidades que sequer poderiam ser sonhadas para alguns não fosse o sistema modular.

## O SOME e a migração rural-urbana discente

Foi perceptível uma possível relação do SOME com a questão da migração rural-urbana juvenil na realidade em questão. Tal constatação se deu ao ouvirmos egressos que, mesmo com a manifesta dificuldade de residir no meio urbano, vieram morar na cidade com a intenção de concluir o ensino médio na rede regular, dadas as dificuldades

encontradas no SOME. E também ao ouvirmos outros que, ao concluírem o ensino médio no sistema modular, têm buscado a cidade para obter formação superior, o que certamente, neste caso, não significa uma negação da vida no meio rural, pois mesmo entre alguns destes foi enfática a afirmação de que pretendem retornar para contribuir com sua comunidade após a conclusão dos estudos.

Quadro 8 – Migração rural-urbana discente.

Unidades de registro	Subcategorias empíricas	Categoria empírica
“No meu caso, como eu moro aqui (na cidade), como eu tenho opção, eu terminando o ensino médio, vou procurar fazer curso.” (E1)	Possibilidade de ida para a cidade associada à disponibilidade de mais recursos no meio urbano	<b>Migração rural-urbana discente</b>
“seria mais fácil porque fica tudo perto. Conhecimento, internet fica perto, livros, seja o que você quiser, em qualquer lugar, você pode encontrar livros, comprar... E lá (na Mainardi) não, tu ainda tem que vir, tem que pesquisar, às vezes não tem os recursos adequados lá.” (E3)		
“tinha uns (colegas do SOME) que falavam que se eles arranjassem um trabalho fora, não tinham vontade de voltar mais lá não, só se fosse pra passeio rápido. Sempre eu falava: ‘se for pra repassar meus conhecimentos, vai ser pras futuras gerações daqui.’” (E2)	Possibilidade de ficar no meio rural associada à identidade com o lugar de origem	
“eu já morei muito tempo lá (na Mainardi)... Só que tem aquela vontade de ir pra lá, porque foi lá que eu cresci e de mostrar pras outras pessoas, tipo ser espelho das outras pessoas, sabe? Que um dia eu fui que nem eles, eu fui aluna e agora eu tô dando aula lá.” (E3)		

Fonte: Pesquisa dos autores (2016).



A situação em questão nos remete à “Carta Proposta da Juventude Trabalhadora Rural”, de março de 2015, que entende a migração juvenil como fenômeno complexo, fortemente condicionado aos aspectos sociais, econômicos e culturais estruturantes: “É preciso entender o êxodo rural não como escolha individual e privada, mas, articulado ao conjunto de oportunidades concretas vivenciadas pela juventude trabalhadora rural, no que se refere ao acesso a direitos e ao exercício pleno da sua cidadania.” (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura [CONTAG], 2015, p. 2). Desse modo, a perspectiva desse exercício pleno da cidadania parece em certa medida condicionada à ida para a cidade que, embora também não dê garantia concreta alguma, se mostra como uma opção mais viável ou, até, inevitável, em certos casos. Essa reafirmação de uma relação de dependência com a cidade é reforçada em um posicionamento teórico de Leão e Antunes-Rocha quanto à questão:

as limitações de acesso à educação e ao trabalho, e a questão fundiária têm levado os jovens a construir projetos de saída do campo em busca de melhores condições de vida. Por outro lado, isso não representa uma negação da vida no campo. Muitos jovens constroem projetos de saída, mas com perspectivas de retorno futuro. Outros mantêm trajetórias de idas e vindas entre o campo e a

cidade. (Leão & Antunes-Rocha, 2015, p. 23).

Certamente, não podemos, a partir dos exemplos citados, inferir generalizações de que o ingresso no ensino superior direcione necessariamente a uma perspectiva de retorno do egresso para desenvolver um trabalho em sua comunidade de origem. O que queremos é chamar atenção para o fato de que a experiência educativa no SOME abre condicionantes que interferem em maior ou menor grau nesse conflito da permanência ou saída do campo para o qual nos alertam os autores citados.

### **Considerações finais**

Evidentemente, os resultados aqui apontados não pretendem – nem poderiam – dar conta da complexidade que perpassa o funcionamento de uma política pública que se espalhou nas últimas décadas pelas mais recônditas regiões do estado do Pará. Dada a delimitação estabelecida para esta investigação, é inevitável que haja muitas limitações no estudo, que ensejam a diversificação dos ângulos de análise por intermédio de novas investigações, para o que almejamos que outros pesquisadores se sensibilizem com a temática e se proponham a enriquecer a discussão.

De nossa parte, uma vez que nos propusemos a centrar o foco de nossa

atenção no aluno, o principal interessado e a razão da existência da política em pauta, não nos é possível vislumbrar com exatidão, a partir da ótica da gestão do sistema ou, mesmo, dos docentes do SOME, possíveis condicionantes do que fora suscitado por nossos interlocutores. São, pois, aspectos que estão para além dos propósitos desta pesquisa, visto que requerem um estudo mais detido a partir de outros ângulos analíticos.

Assim, não temos por ora como estabelecer uma discussão quanto às reais causas da instabilidade na oferta dos módulos e, portanto, das dificuldades em garantir a devida sequência entre as disciplinas, sem longos intervalos. De igual modo, não podemos fazer uma análise comparada do fenômeno da evasão entre os sistemas regular e o modular de ensino, até mesmo pela dificuldade de se levantar dados estatísticos dessa natureza no SOME. Tampouco temos como visualizar as necessidades formativas ou motivações dos professores que atuam no sistema modular. Não obstante, estamos cientes, por um lado, de que limitações dessa natureza são próprias a qualquer tipo de pesquisa, dada a característica do inacabamento inerente ao próprio processo de construção do conhecimento e, por outro lado, cientes de que vislumbrar o objeto a partir da ótica do público atendido

foi uma experiência deveras enriquecedora e pertinente.

É preciso perceber, ainda, que o público jovem que demanda pelo ensino médio no meio rural brevese está espraiado por aproximadamente cento e setenta localidades do município, muitas delas de difícil acesso à sede do município, com deslocamento de mais de vinte e quatro horas de viagem via fluvial, que constitui o único acesso na região, conforme nos relata o Plano Municipal de Educação, aprovado pela Lei Municipal nº. 2.388, de 2015. Destas localidades, apenas cinco são atendidas pelo SOME, o que nos chama a atenção para a ausência de políticas públicas para o atendimento desse contingente, bem como para uma maior capilaridade daquelas já existentes.

Em uma análise mais geral, de tudo o que fora exposto nas falas obtidas, notamos alguns aspectos que remetem aos achados de outras pesquisas realizadas sobre o SOME, particularmente os trabalhos de Queiroz (2010), Oliveira (2010b), Brayner (2013) e Silva, Barros e Oliveira (2014), mas que não se limitaram a isso.

Assim, com atenção à ótica dos sujeitos egressos, nossos interlocutores – mas ao mesmo tempo colocando-a sob os pressupostos do materialismo histórico-dialético, que toma tais percepções como constructos, cujo cerne é a materialidade social, na qual os sujeitos se (re)fazem

cotidianamente – e ao mesmo tempo com a triangulação em relação à experiência por nós obtida na coordenação regional da política no ano de 2009, e ao material teórico trazido para a presente discussão, nos foi possível perceber o sistema modular como uma política de afirmação e de negação concomitantes.

De afirmação, por promover a garantia do acesso à educação a parcelas significativas da população paraense; por permitir a um grupo cada vez maior de sujeitos a formação em um nível cuja realidade, há algum tempo, parecia utópica; por inscrever no âmbito de sua referência normativa legal, a Lei do SOME, a necessidade de uma formação que reconheça a(s) identidade(s) dos povos dos campos, águas e florestas. Mas de negação, ao não percebermos a concretude devida destes pressupostos na implementação do sistema, que deixa a desejar em infraestrutura, acompanhamento pedagógico, e em outros aspectos, configurando, em grande medida, a reprodução de um modelo educacional citadino no meio rural.

Ao mesmo tempo, percebemos a Vila Mainardi como uma totalidade, que em sua dinâmica reproduz a lógica capitalista vigente: a propriedade privada determinando uma divisão do trabalho que induz o jovem trabalhador/ estudante a uma formação suficiente para ingressar no

mercado e atender a sua necessidade imediata de sobrevivência. Mas que é também contraditória, visto que um número crescente de egressos tem quebrado essa lógica e ingressado em um curso superior, vendo-se em condições de projetar novas perspectivas formativas.

Compreendemos também a Mainardi inserida em um contexto maior: o jovem trabalhador do campo, estudante do SOME, tem dificuldades específicas relacionadas ao sistema modular, mas é também um jovem da classe trabalhadora, que, assim como o da cidade, anseia por uma formação educacional e, junto a tantos outros jovens, sente e compartilha dificuldades oriundas da condição social que os une.

## Referências

Araújo, R. M. L. (2012). O marxismo e a pesquisa qualitativa como referência para investigação sobre educação profissional. In Araujo, R. M. L., & Rodrigues, D. (Orgs.). *A Pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Públicas* (pp. 157-184). Campinas, SP: Alínea.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo, SP: Edições 70. (Obra originalmente publicada em 1977).

Brayner, C. N. M. (2013). *Um estudo avaliativo do Ensino Médio modular a partir das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo no Pará* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado do Pará, Pará.

Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG (2015). *Carta Proposta da Juventude Trabalhadora Rural*. 2015. Recuperado de [www.contag.org.br/imagens/f2330carta\\_iii\\_festival\\_final-2.doc](http://www.contag.org.br/imagens/f2330carta_iii_festival_final-2.doc)>

Ferreira, A. B. H. (2000). *Miniaurélio Século XXI Escolar: o minidicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Franco, M. L. P. B. (2007). *Análise de conteúdo*. Brasília, DF: Líber Livro.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo, SP: Atlas.

Gramsci, A. (2000). *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.

Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas. (2017). *Mapa Exclusão Social do Estado do Pará 2017*. Recuperado de [http://seplan.pa.gov.br/sites/default/files/P/DF/loa/loa2018/mapa\\_de\\_exclusao\\_social\\_do\\_para\\_2017.pdf](http://seplan.pa.gov.br/sites/default/files/P/DF/loa/loa2018/mapa_de_exclusao_social_do_para_2017.pdf)

Krawczyk, N. (2014). Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio. In Dayrell, J., Carrano, P., & Maia, L. M. (Orgs.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículo em diálogo* (pp. 75-98). Belo Horizonte, MG: editora UFMG.

Leão, G., & Antunes-Rocha, M. I. (2015). Juventude no/do campo: questões para um debate. In Leão, G., & Antunes-Rocha, M. I. (Orgs.). *Juventudes do campo* (17-27). Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora.

*Lei nº. 9.394/1996*. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/leis/L9394.htm>

*Lei Estadual nº 7.442, de 2 de julho de 2010*. (2010, 2 de julho). Dispõe sobre o

Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará e dá outras providências.

*Lei Estadual nº. 7.806, de 29 de abril de 2014*. (2014, 29 de abril). Dispõe sobre a regulamentação e o funcionamento do Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Pará*. Belém, PA, 30 abr. 2014. Cad. 1 (pp. 5-6).

*Lei Municipal nº 2.388, de 24 de junho de 2015*. (2015, 24 de junho). Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências. Poder Público Municipal. Prefeitura Municipal de Breves. Recuperado de: [http://simec.mec.gov.br/sase/sase\\_mapas.php?uf=PA&tipoinfo=1](http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?uf=PA&tipoinfo=1)

Marx, K., & Engels, F. (1988). *A ideologia Alemã*. São Paulo, SP: Martins Fontes. (Obra originalmente publicada em 1932).

Minayo, M. C. S. (2013). O desafio da pesquisa social. In Minayo, M. C. S. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade* (9-29). Petrópolis, RJ: Vozes.

Minayo, M. C. S. (2014). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo, SP: Hucitec Editora.

Nosella, P. (2011). Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. *Educ. Soc.*, 32(117), 1051-1066. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000400009>

Nosella, P. (2015). Ensino médio: unitário ou multiforme? *Revista Brasileira de Educação*, 20(60), 121-142. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206007>

Oliveira, A. R. (2000). Educação e exclusão: a contribuição da Filosofia da Educação na determinação conceptual. *Perspectiva*, 18(34), 11-31. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>

Oliveira, R. (2010a, 13 de julho). SOME: 30 anos de educação no campo [Blog]. Recuperado de: <http://ribaprasempre.blogspot.com.br/2010/07/some-30-anos-de-educacao-no-campo.html>

Oliveira, R. M. (2010b). *Elementos administrativos e pedagógicos do SOME na percepção de seus autores* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica de Brasília, Brasília.

Queiroz, A. G. (2010). *O Sistema Modular de Ensino no Estado do Pará: contribuição para o desenvolvimento educacional no município de Abaetetuba* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Taubaté, Taubaté.

Ribeiro, M. (2006). Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. *Educ. Soc.*, 27(94), 155-178. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000100008>.

Silva, G. P., Barros, O. F., & Oliveira, V. B. (2014). *Políticas de formação, currículo e trabalho para o ensino médio do campo na Amazônia: o Sistema de Organização Modular de Ensino - Some e sua atuação no município de Cametá-baixo Tocantins/PA*. In *XXII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste*. EPENN, 28 a 31 de outubro de 2014, Natal, Brasil: Anais [Recurso Eletrônico] / Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. – Natal, RN.

Weisheimer, N. (2005). *Estudos sobre os Jovens Rurais do Brasil: mapeando o debate acadêmico*. Brasília, DF: Nead/MDA.

<sup>1</sup> O dicionário da língua portuguesa Aurélio (Ferreira, 2000, p. 251) define egresso como aquele “1. Que saiu, se afastou.”. Para o efeito deste trabalho, consideramos como alunos egressos aqueles que: 1. Concluíram o ensino médio no SOME; 2. Evadiram; 3. Foram transferidos para outra unidade de ensino ou modalidade de oferta.

<sup>2</sup> Fonte: Escola Sede do SOME em Breves “Maria Câmara Paes”. Jan. 2015.

<sup>3</sup> Língua portuguesa, Educação Física, História, Geografia, Biologia, Física, Química, Matemática, Língua Estrangeira Moderna (1º, 2º e 3º anos); Arte, Filosofia e Sociologia (1º ano). Conforme o “Modelo Curricular para o Ensino Médio – Sistema Modular de Ensino”, aprovado pela Resolução nº. 761/1998 CEE/Pará.

<sup>4</sup> Gramsci, A. (2000). *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Recebido em: 22/11/2017

Aprovado em: 23/01/2018

Publicado em: 21/04/2018

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

APA:

Rodrigues, J. M. P., & Silva, G. P. (2018). O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na ótica de egressos no município de Breves - Pará. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(1), 260-286.

ABNT:


RODRIGUES, J. M. P.; SILVA, G. P. O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na ótica de egressos no município de Breves - Pará. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 3, n. 1, p. 260-286, 2018.

**ORCID**

João Marcelino Pantoja Rodrigues

 <http://orcid.org/0000-0001-8168-8596>

Gilmar Pereira da Silva

 <http://orcid.org/0000-0001-9814-9089>

Os autores declaram que foram responsáveis pela elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito, bem como pela aprovação da versão final a ser publicada.

## A Pedagogia da Alternância no contexto da Educação do Campo: a experiência do Instituto Educar

Luana Bonavigo<sup>1</sup>, Flávia Eloisa Caimi<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Centro de Ensino Superior Riograndense/Instituto Educar. Programa de Pós-Graduação em Educação. Rua Duque de Caxias, 990. Ronda Alta - RS. Brasil. [luanabbonavigo@gmail.com](mailto:luanabbonavigo@gmail.com). <sup>2</sup>Universidade de Passo Fundo - UPF

**RESUMO.** Superando-se a visão urbanocêntrica, em que o campo é tido como lugar de atraso, e ultrapassando-se a perspectiva de antagonismo entre cidade-campo, busca-se reconhecer tempos e modos específicos de ser, viver e produzir, concebendo a educação e a escola segundo diferentes formatos de organização, de acordo com as necessidades das populações que vivem do/no campo. Com base nesses pressupostos, a educação do/no campo circunscreve a temática geral deste artigo, onde se busca travar diálogo com a Pedagogia da Alternância como alternativa para viabilizar uma proposta educativa que possa fazer frente às demandas e especificidades dessas populações. Trata-se de um estudo de caráter bibliográfico, que se volta para o entendimento contextual, histórico e conceitual da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância, combinado à investigação exploratória das práticas educativas pautadas na experiência da alternância, que se realizam no *Instituto Educar* de Pontão/RS. Conclui-se que o Instituto Educar assume uma organização metodológica alternante entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, prioriza a educação dos sujeitos inseridos em uma coletividade e confere protagonismo aos educandos que ali desenvolvem seus processos formativos.

**Palavras-chave:** Educação do Campo, Pedagogia da Alternância, Tempo Escola, Tempo Comunidade.

## The Pedagogy of Alternation in the Context of Rural Education: the experience of the Educar Institute

**ABSTRACT.** Overcoming the urban-centric vision, where the countryside is considered a place of backwardness and surpassing the perspective of city-countryside antagonism, this paper intend to recognize specific times and ways of being, living and producing, conceiving education and school by different organizational formats, according to the needs of the population living in/from the countryside. Based on this assumption, education in the countryside circumscribes the general theme of this article, aiming to establish a dialogue with the Alternation Pedagogy as an alternative to enable an educational proposal that can meet the demands and specificities of these populations. This is a bibliographical study focused on the contextual, historical and conceptual understanding of rural education and the Alternation Pedagogy, combined with the exploratory investigation of educational practices based on alternation experiences carried out at the “Instituto Educar” in Pontão/RS. The conclusion is that *Instituto Educar* assumes an alternating methodological organization between School Time and Community Time, prioritizes the education of the subjects inserted in a collectivity and confers protagonism to the students who develop their formative processes there.

**Keywords:** Rural Education, Alternation Pedagogy, School Time, Community Time.



## La Pedagogía de la Alternancia en el contexto de la Educación del Campo: la experiencia del Instituto Educar

**RESUMEN.** Superando la visión urbanocéntrica, en que el campo es considerado como lugar de retraso, y superando la perspectiva de antagonismo entre ciudad-campo, se busca reconocer tiempos y modos específicos de ser, vivir y producir, concibiendo la educación y la escuela según diferentes formatos de organización, de acuerdo con las necesidades de las poblaciones que viven del/en el campo. Con base en este presupuesto, la educación del campo circunscribe la temática general de este artículo, donde se busca frenar diálogo con la Pedagogía de la Alternancia como alternativa para viabilizar una propuesta educativa que pueda hacer frente a las demandas y especificidades de esas poblaciones. Se trata de un estudio de carácter bibliográfico, que se vuelve hacia el entendimiento contextual, histórico y conceptual de la Educación del Campo y de la Pedagogía de la Alternancia, combinado a la investigación exploratoria de las prácticas educativas pautadas en la experiencia de la alternancia, que se realizan en el Instituto Educar de Pontão/RS. Se concluye que el Instituto Educar asume una organización metodológica alternante entre Tiempo Escuela y Tiempo Comunidad, prioriza la educación de los sujetos insertados en una colectividad y confiere protagonismo a los educandos que allí desarrollan sus procesos formativos.

**Palabras clave:** Educación del Campo, Pedagogía de la Alternancia, Tiempo Escuela, Tiempo Comunidad.

## Introdução

O Instituto Educar é uma escola do e no campo que nasceu da força do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), num contexto de lutas em prol de uma educação voltada a seus povos, cuja proposta pedagógica enseja uma organização na qual o educando alterna entre períodos de internato em tempo integral na escola e períodos de permanência na família/comunidade. Essa alternância tem como objetivo manter os alunos próximos do seu local de residência, vivenciando seus aprendizados na teoria e na prática, constituindo-se como uma possibilidade singular de Educação do e no Campo.

No intuito de cultivar processos formativos humanos, a Educação do Campo se constrói gradativamente e simboliza um feito recente de conquistas idealizadas pelos trabalhadores rurais e suas organizações. O movimento que busca uma Educação do e no Campo vem se consolidando na sociedade brasileira por lutas sociais que há muito tempo denunciam os processos de exclusão enfrentados pelos sujeitos que vivem em tais contextos. Essa exclusão se caracteriza diante de seus direitos à terra, à educação, à moradia, à cultura e à vida.

De acordo com Caldart (2002), a Educação do Campo, vista a partir da sua

constituição histórica, se efetivou mediante lutas sociais que buscavam os direitos da população do campo. Assim, foi se construindo por meio da pressão social de povos que se preocupavam com a consolidação de políticas públicas de caráter coletivo que visassem à estruturação de uma educação *dos* camponeses e não apenas *para* os camponeses.

Situamos nosso estudo sobre o pressuposto de que a Educação do Campo, em permanente construção, visa ao reconhecimento das necessidades, das capacidades e dos interesses da população que vive, trabalha e sobrevive do e no campo. Desse modo, evidencia-se a necessidade de pensar alternativas educativas que correspondam às suas demandas. Uma das práticas educativas que se destaca nos estudos sobre Educação do Campo é a Alternância, caracterizando-se como uma organização que permite a vivência dos sujeitos intercalando tempos formativos entre a escola e a comunidade, podendo ser utilizada como uma pedagogia em si ou como uma forma de organização metodológica.

Assim, neste artigo tem-se o objetivo de analisar o contexto abrangente, histórico e social da Educação do Campo e compreender as possibilidades da Alternância como prática educativa, para então investigar as especificidades do

Instituto Educar. Para tal, abordamos inicialmente o contexto mais amplo da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância para, posteriormente, chegar aos fundamentos específicos do Instituto Educar, realizando uma inserção exploratória com vistas a analisar a construção cultural e histórica implicada no desenvolvimento dos processos educativos.

### **Da Educação Rural à Educação do Campo: um histórico de lutas**

Segundo Caldart (2002), a Educação do Campo deve ser compreendida mediante um olhar voltado às construções elaboradas ao longo dos anos por movimentos que lutam pela garantia dos direitos da população do campo. Como traço marcante, é possível identificar a luta constante para que o ensino seja entendido em dupla acepção, *no* e *do* campo: “No: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive. Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde seu lugar e com a sua participação, vinculada à cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (Caldart, 2002, p. 18).

Segundo informações documentadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), no caderno temático sobre a Educação do Campo publicado pelo Ministério da Educação (Brasil, 2007),

desde a colonização do Brasil os trabalhadores rurais foram explorados e impedidos de acessar as mesmas condições que os contrerrâneos do meio urbano, o que gerou

um forte preconceito em relação aos povos que vivem e trabalham no campo, bem como uma enorme dívida social. Ao mesmo tempo, a suposição de que o conhecimento “universal”, produzido pelo mundo dito civilizado deveria ser estendido - ou imposto - a todos, de acordo com a “capacidade” de cada um, serviu para escamotear o direito a uma educação contextualizada, promotora do acesso à cidadania e aos bens econômicos e sociais, que respeitasse os modos de viver, pensar e produzir dos diferentes povos do campo. Ao invés disso, se ofereceu, a uma pequena parcela da população rural, uma educação instrumental, reduzida ao atendimento de necessidades educacionais elementares e ao treinamento de mão de obra (Brasil, 2007, p. 10).

O referido caderno temático revela que durante anos a preocupação educacional do país priorizou a elite brasileira que, frente ao crescimento das favelas na periferia urbana, percebia a educação rural como meio de conter o fluxo de migração do campo para a cidade. Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 4.024/61) afirma esse caráter instrumentalista e de ordenamento social, adotando a Educação Rural como forma de favorecer a adaptação do sujeito ao seu meio para,

assim, manter a população do campo na zona rural (Brasil, 2007).

Buscando a participação das camadas populares, houve a mobilização de educadores, religiosos e de alguns partidos políticos para a organização de um movimento de educação popular que reivindicava a construção de uma educação voltada às necessidades e particularidades culturais dos povos do campo. No contexto de luta pelo fim da ditadura civil-militar, as organizações ligadas à educação popular, já na década de 1980, incluíam a Educação do Campo como tema estratégico para a redemocratização do país. As organizações sociais aliam-se a organizações comunitárias do campo, a sindicatos de trabalhadores rurais, a partidos políticos de esquerda e a educadores resistentes à ditadura militar.

Ganham destaque, na luta por um sistema público de ensino para o campo, as ações educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Comissão Pastoral da Terra (CPT), do Movimento de Educação de Base (MEB) e da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag). Ao mesmo tempo, para agregar força às mobilizações, emergem, inspiradas em modelos franceses, as Escolas Famílias Agrícolas (EFA) e as Casas Familiares Rurais (CFR), instituições que preconizavam uma proposta pedagógica

para a educação no meio rural a partir da Pedagogia da Alternância, que possibilitasse aos educandos a divisão sistemática do tempo de formação entre o campo e a escola (Brasil, 2007).

No ano de 1988 é promulgada a nova Constituição da República Federativa do Brasil, que reafirma o Estado Democrático e assegura o compromisso da União em promover a educação para todos, com respeito às diferenças culturais e regionais. Em dezembro de 1996 se estabelece a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96), que propõe diretrizes e bases comuns de ensino para todas as regiões, adequando a educação às diferenças regionais e rurais (Brasil, 1996). Essa Lei é considerada um marco que insere a Educação do Campo na política educacional.

As lutas pela democratização do ensino no meio rural são fortemente protagonizadas pelos militantes da reforma agrária. O conceito inicialmente foi explorado como *Educação Básica do Campo* em discussões nacionais que partiram das mobilizações realizadas pelo MST. Com o pressuposto de construção de uma escola voltada para a realidade dos trabalhadores rurais, o referido Movimento vem, há décadas, lutando por políticas públicas em instâncias locais, estaduais e nacionais que correspondam às suas necessidades.

Um marco histórico representativo dessa luta pela educação situa-se no ano de 1997, quando o MST em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), organizou o primeiro Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera). Nesse encontro, os debates visavam às experiências educativas do MST, assim, as discussões pautaram-se pela construção de uma proposta que atendesse às especificidades dos sujeitos do campo, ficando explícita, pela perspectiva dos participantes, a insuficiência da oferta educacional para esses povos (Santos, Molina & Jesus, 2010).

O primeiro Enera consolidou um grupo representativo para tomar frente no processo de construção de um projeto educacional que considerasse a perspectiva dos trabalhadores do campo. Herdeiro desse encontro é criado no ano de 1998 o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), que se constituiu como uma política pública de Educação do Campo, instituída no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e executada a partir do ano de 2001 pelo Instituto Nacional de

Colonização e Reforma Agrária (Incrá) (Santos, Molina & Jesus, 2010).

No ano de 2001 é aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) o Parecer nº 36/2001 que, ao se referir à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), propõe medidas de adequação dos sistemas da escola à vida no campo. As condições apresentadas nesse parecer revelam as percepções históricas que circundam a utilização do termo Educação Rural, deixando explícita a concepção de Educação do Campo que, mesmo

tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caixaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (Brasil, 2001, p. 01).

Esse parecer provocou a incorporação de argumentos que contemplam a mudança do termo Educação Básica do Campo para Educação do Campo, visto que o direito à educação abrange desde a educação infantil até o ensino superior (Caldart, 2013). No ano de 2003, o Ministério da Educação criou, através da Portaria nº 137 de 03 de junho, o

Grupo Permanente de Trabalho (GPT) de Educação do Campo. O GPT, no ano de 2004, publicou um caderno intitulado *Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo*, com o objetivo de expandir as discussões no âmbito político e social “com vistas à formulação e implementação de políticas de educação e de desenvolvimento sustentável do campo” (Brasil, 2004, p. 5).

Em 2004 também é criada, no âmbito do Ministério da Educação, a Secadi<sup>1</sup>, vinculando uma coordenação de Educação do Campo. No mesmo ano destaca-se, ainda, a realização da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, com o lema “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!” Caldart (2013) ressalta que o encontro contou com um número expressivo de participantes das mais diversas instituições e proporcionou momentos de explanação de projetos e a organização de entidades para integrar a Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

No ano de 2007, a Secadi/MEC publicou um caderno temático que descreve a trajetória da Educação do Campo destacando, naquele momento, a primazia pela inclusão social e pela diversidade. Os escritos enfatizam que o ensino para a população camponesa deveria abranger as diferenças culturais e sociais e não apenas geográficas, um

pensamento que reflete um histórico de lutas sociais pelos direitos da população camponesa (Brasil, 2007).

Em 2010 é criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec), com o objetivo de exercer

análise crítica constante, severa e independente acerca de políticas públicas de Educação do Campo; bem como a correspondente ação política com vistas à implantação, à consolidação e, mesmo, à elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo (Fonec, 2010, p. 1).

No mesmo ano é estabelecido o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Pronera. Efetiva-se, nesse momento, o comprometimento da União, em colaboração com os estados e municípios, com o desenvolvimento de um regime de ampliação e qualificação da educação básica e superior às populações do campo de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) (Brasil, 2010).

O Pronera tem o objetivo de fortalecer a educação na reforma agrária, desenvolvendo projetos educacionais com metodologias voltadas à população do campo, tendo como princípios a promoção do desenvolvimento e a ampliação das condições democráticas a esses cidadãos (Santos, Molina & Jesus, 2010). O público alvo dos programas é composto por jovens e adultos dos projetos de assentamentos

criados pelo Incra. Conforme dados disponibilizados por essa instituição<sup>ii</sup>, até maio de 2016 o Pronera contava com 167.648 mil alunos atendidos pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), 9.116 alunos já formados em nível médio, 5.347 alunos graduados em nível superior, 1.765 alunos especialistas em nível de pós-graduação e 1.527 alunos em Residência Agrária Nacional (Incra, 2016).

A atuação do Pronera se efetiva por meio de parcerias das instituições públicas de ensino, das instituições comunitárias sem fins lucrativos e dos governos estaduais e municipais com os movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais. Em decorrência de uma dessas parcerias, no ano de 2005 se consolida a criação do Instituto Educar, uma escola do campo fruto da conquista dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, durante uma caminhada de luta pela reforma agrária, priorizando as mudanças estruturais na organização e nas relações sociais no campo.

De acordo com Caldart (2002), a Educação do Campo prioriza a diversidade humana em suas dimensões histórica, política e social, concebendo o sujeito como protagonista de sua formação. A escola, nessa perspectiva, é objeto central de constantes reflexões, tendo os educadores papel fundamental na formulação pedagógica. Conforme o

Decreto nº 7.352/10, são princípios da Educação do Campo:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (Brasil, 2010, s/p).

Uma educação que se compromete com a população do campo empenha-se em fomentar discussões sobre aspectos trabalhistas e aspectos educacionais, cujo entendimento não se restringe ao entorno de uma qualificação para o mercado de trabalho, mas sim, da preparação ampla

para a vida. O compromisso é pensar o trabalho como *locus* de formação humana, tendo em vista o educando em interação com as relações sociais, culturais e políticas. Trata-se de construir um processo de formação que não esteja em consonância apenas com os interesses capitalistas, mas que seja próximo da realidade das camadas populares trabalhadoras do campo (Menezes & Neto, 2009).

A questão pedagógica que se coloca para a Educação do Campo tenciona a recuperação do vínculo entre formação humana e produção material da existência (Caldart, 2013). Nesse sentido, a intencionalidade educativa enfatiza padrões de relações sociais que não excluem os povos do campo, mas que lhes garante o direito de pensar a pedagogia partindo das particularidades de seu contexto. Caldart (2013) salienta que pensar os vínculos diante de uma realidade específica é uma contribuição original da Educação do Campo, é analisar a relação “com a produção na especificidade da agricultura camponesa, da agroecologia; o trabalho coletivo... Vida humana misturada com terra... Ciência, tecnologia, cultura, arte potencializadas como ferramentas de superação da alienação” (Caldart, 2013, p. 262).

Para a efetivação dos princípios pedagógicos da Educação do Campo,

algumas experiências vêm sendo efetivadas e se constroem percorrendo a mesma caminhada de luta por uma educação que considere as particularidades da população camponesa. Destacam-se, nesse sentido, as seguintes organizações: as escolas localizadas em assentamentos da reforma agrária, que se pautam nos estudos do MST, as CFR e as EFA, que seguem os princípios europeus da Pedagogia da Alternância.

### **A Pedagogia da Alternância como uma modalidade à Educação do Campo**

As primeiras discussões da Alternância como prática educativa no mundo emergiram no ano de 1935, na região Sudeste da França (Estevam, 2001; Begnami, 2003; Gimonet, 2007; Sobreira & Silva, 2014). Nos anos de 1930 a Europa transitava por um contexto trágico, entre as duas guerras mundiais, e a França, nesse cenário, buscava sua reconstrução diante das grandes perdas que levaram à destruição social e econômica do país. Um dos setores da economia francesa mais afetados foi a agricultura que, em decorrência disso, sofreu com o desinteresse do Estado, vivendo um período de grandes dificuldades. Além desses problemas, o sistema de educação na França estava direcionado aos contextos urbanos e o ensino para a população rural se tornava inacessível. Os indivíduos que



desejavam estudar precisavam abandonar suas casas e, tendo em vista que a sobrevivência das famílias dependia da agricultura, mudar-se para a cidade significava a perda de uma mão de obra fundamental (Estevam, 2001).

Begnami (2003) refere que na França pós Primeira Guerra Mundial enfrentava-se um grave êxodo rural, os jovens que escolhiam ficar no campo não possuíam formação adequada e aqueles que optavam por estudar deixavam suas propriedades para morar nas cidades. O sistema educacional da França não estava acolhendo as necessidades do meio rural, razão pela qual moradores rurais franceses, insatisfeitos com essa situação, se uniram e iniciaram um movimento em busca de uma educação que considerasse os ideais do campo.

O agricultor Jean Peyrat foi um dos pioneiros na luta camponesa na França que, depois de se decepcionar ao ver seu filho Ives abandonar os estudos ao não se adaptar à escola urbana optando apenas pelo trabalho no campo, procura o Padre Granereau, amigo de movimento social, para expor suas angústias diante da situação dos povos rurais. Ambos, o agricultor e o padre, passam a reunir os povos rurais difundindo uma idealização de escola alternativa do campo. Os pioneiros rapidamente ganharam a adesão do povo, que se juntou na luta por uma

formação integral, humanista e profissional direcionada ao campo (Begnami, 2003).

O grupo de agricultores franceses buscava uma educação organizada, que atendesse às especificidades dos jovens, com vistas a uma formação que dialogasse com os preceitos agrícolas fundamentais para o desenvolvimento de sua região. Iniciaram com uma experiência organizada pelo Padre Granereau, que cedeu um espaço da própria paróquia para as aulas e assumiu a responsabilidade de ser o primeiro monitor. A experiência foi alcançando resultados significativos, de modo que alunos, famílias e comunidade assumiram juntos a tarefa de fortalecer esse processo. No ano de 1937 essa experiência se oficializou e as famílias criaram uma associação. Em 1941 adotaram um estatuto independente e institucionalizaram a primeira Associação *Maison Familiale de Lauzun* (Casa Familiar de Lauzun). Os resultados positivos começaram a ganhar força e a se multiplicar em âmbito nacional, passando a se denominar *Maison Familiale Rurale* (Casa Familiar Rural) os lugares dedicados ao ensino desses povos (Begnami, 2003).

Diante da necessidade de formação dos jovens agricultores, as *Maisons* francesas buscavam ações educativas que preparassem para uma formação geral e técnica, cujo objetivo maior girava em torno da transformação de sua realidade na

busca constante de interação entre ação e reflexão. Decorre, a partir desse momento histórico, um longo processo de progressos e retrocessos, uma caminhada de superação que nunca se findou, mas que, baseada em atender às necessidades do povo rural, se reconstruiu conforme as exigências da sociedade.

É importante ressaltarmos que a construção pedagógica da Alternância não se baseou em métodos ou teorias já concretizadas, mas, sobretudo pautou-se nos interesses dos agricultores e foi se constituindo conforme os resultados das primeiras experiências. Assim, foi um processo mediante o qual os alunos, famílias e comunidades foram porta-vozes que

perceberam, escutaram e se conscientizaram dos problemas, das necessidades. Questionaram-se, formularam hipóteses e têm enunciado soluções ... inventaram, realizaram, agiram, implementaram, arriscaram. Uma vez engajada na ação, observaram, escutaram, olharam as práticas. Analisaram, destacaram os componentes do sistema e os fatores de êxito e de fracasso ... extraíram ideias, pensamentos, saberes e conhecimentos ... para entender melhor, agir melhor a fim de prestar um serviço educativo, responder às necessidades, contribuir para o desenvolvimento das pessoas e do meio rural (Gimonet, 2007, p. 27).

Dessa forma, a experiência pedagógica alternante foi aos poucos

logrando êxitos e se multiplicando pelo mundo. No caso do Brasil, a Pedagogia da Alternância surgiu no ano de 1969, no Espírito Santo e, após essa data, percorreu um longo caminho até ser reconhecida e efetivada em diversas experiências educativas do campo. Esse primeiro movimento foi influenciado por um padre vindo da Itália para atuar em uma região ocupada por descendentes italianos, ao perceber que essa região poderia se adaptar a um projeto italiano de seu conhecimento denominado EFA. Em discussão com a comunidade, inauguraram no ano de 1968 a primeira EFA do Brasil, no mesmo ano em que foi criado o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes), para representar os agricultores com ações na área da educação, saúde e ação comunitária. As primeiras experiências educacionais iniciaram, como já dito, no ano de 1969 e se expandiram para outros estados, o que possibilitou a criação da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (Unefab), que passou a coordenar as atividades, defendendo os interesses dos agricultores (Estevam, 2001).

O sistema adotado pelas EFA brasileiras manteve o regime de alternância, caracterizado por uma semana na escola e uma semana na propriedade, para os estudantes do ensino fundamental; e de 15 dias na escola e 15 dias na

propriedade, para os estudantes do ensino médio. O principal objetivo das EFA era de atuar sobre os interesses do homem do campo e, visto que no momento de sua consolidação o estado do Espírito Santo passava por uma crise econômica e social, buscar uma elevação cultural, social e econômica do seu povo (Estevam, 2001).

Nos anos de 1980 surge no Brasil uma segunda experiência, desvinculada das EFA, que visava à implementação das CFR na região Nordeste. Esse movimento contou com influência direta das *Maisons* francesas que se voltaram primeiramente a essa região devido ao momento educacional que estava vivenciando com o desenvolvimento de programas realizados pela Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene). No Sul do Brasil, o processo de implantação das CFR iniciou no Paraná no ano de 1987 e contou com um expressivo apoio do governo paranaense. A institucionalização do projeto permitiu sua rápida expansão aos outros estados do Sul e culminou na criação da Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil (Arcafar-Sul), que passou a coordenar os projetos das CFR (Estevam, 2001).

No Rio Grande do Sul, a primeira experiência que adotou a Pedagogia da Alternância como proposta metodológica ocorreu no norte do estado, mediante a criação da Casa Familiar Rural Santo

Isidoro (CFRSI), que começou suas atividades no ano de 2002 no município de Frederico Westphalen. A CFRSI se constituiu ligada à Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Rio Grande do Sul (Arcafar-RS) que é filiada à Arcafar-Sul. Já, no ano de 2009 foi criada, no município de Santa Cruz do Sul, a primeira EFA no Sul do Brasil, denominada Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (Efasc). Essa se constituiu ligada à Associação Gaúcha Pró-Escolas Famílias Agrícolas (Agefa) que é filiada à União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (Unefab) e à Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR).

Aos poucos, as experiências em alternância foram sendo divulgadas por todo o país e ganharam ampla adesão dos movimentos sociais que lutavam pelo direito dos pequenos agricultores, tendo o MST como um forte precursor na luta pela educação campesina. No processo de sua construção pedagógica constituíram a chamada Pedagogia do Movimento, que tem como um de seus pilares de sustentação a Alternância. Inspirado nas experiências produzidas em escolas do campo, o MST incorpora como preceito fundamental a integração entre escola, família, sujeito e comunidade (Kolling, Vargas & Caldart, 2013).

A Lei 9.394/96, ao estabelecer as Diretrizes e Bases da Educação Nacional aborda, no Artigo 23, a possibilidade de a educação básica se organizar em “séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização” (Brasil, 1996, s/p). Mediante respaldo legal, diversas experiências vêm sendo vivenciadas no Brasil com base na Pedagogia da Alternância. Nelas, busca-se manter os objetivos fundantes da Alternância, que visam articular atividades escolares e práticas, tendo em vista a proximidade do aluno com o seu contexto. No momento, pesquisadores e entidades sugerem a utilização da terminologia Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) ao se referirem às instituições do campo que assumem a Alternância como práxis pedagógica (Teixeira, Bernartt & Trindade, 2008).

Expomos, a seguir, a caracterização da Alternância como prática pedagógica, assim como seus pressupostos, organização metodológica, finalidades, métodos e instrumentos educativos. De imediato, compreende-se que a proposta pedagógica da Alternância se elabora a partir do pressuposto ideológico de que a experiência vivida é fundamental na formação dos jovens (Gimonet, 2007). Sua

metodologia se organiza de modo que o educando passe um período de contato direto com a escola e outro período de contato direto com sua comunidade. Todas as atividades são articuladas através de um Projeto Político-Pedagógico (PPP), que vincula “comunidade e escola, projetos e currículo, realidade social e escola” (Martins, 2008, p. 103). O PPP da escola do campo é o documento que norteia as práticas de gestão e as ações pedagógicas, cuja construção simboliza a identidade da escola camponesa.

Como metodologia de organização escolar, a Pedagogia da Alternância articula momentos de ensino entre atividades escolares e atividades socioprofissionais. Para compreender seus objetivos, as disciplinas escolares abrangem temáticas voltadas às necessidades da sociedade, relacionando a vida coletiva, o meio ambiente, a formação profissional, social, política e econômica com disciplinas básicas (Teixeira, Bernartt & Trindade, 2008). As instituições de ensino que se organizam segundo o regime da Alternância buscam introduzir em seu currículo outros saberes que estejam de acordo com o contexto em que se insere a escola, os educandos e a comunidade.

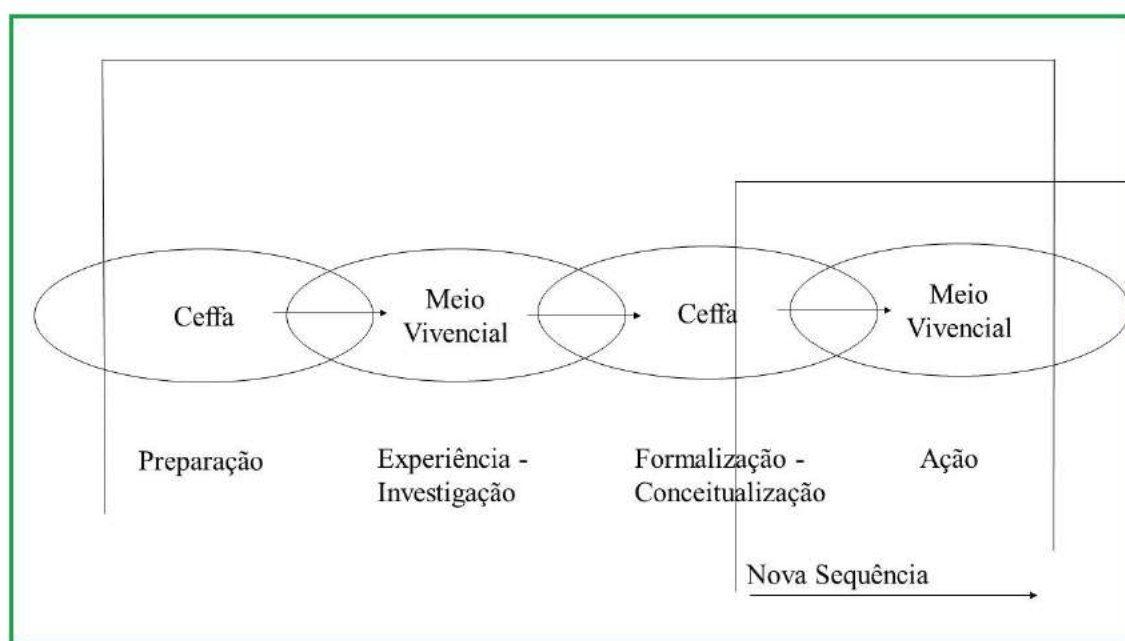
Gimonet (2007, p. 28) destaca como finalidades básicas da Alternância “a formação integral da pessoa, a educação e, de maneira concomitante, a orientação e a

inserção socioprofissional”, fundamentalmente comprometidas com o desenvolvimento da comunidade onde está inserido o CEFFA. Desse modo, as práticas pedagógicas se comprometem com os educandos, oferecendo-lhes subsídios para que articulem teoria, técnica e prática, com vistas à sua formação global, preparando-os para o acesso a programas, empregos ou para prosseguir nos estudos.

Os princípios norteadores da alternância pedagógica se comprometem com a primazia da experiência. Segundo Gimonet (2007), os saberes devem percorrer a vida e a escola, articulando-se entre espaços de formação que ocorrem em um processo de três tempos: 1) o meio familiar e profissional, que permite a

socialização e a observação; 2) o CEFFA que possibilita a formalização e estruturação dos saberes teóricos e formais; e, 3) o meio em que serão aplicados os saberes a partir de experimentações. O autor destaca, conforme demonstra-se na Figura 1, que esses três tempos estão imbricados e sua sequência caracteriza a unidade de formação da Pedagogia da Alternância. Desde a chegada ao CEFFA, o educando transita entre os três tempos, socializando e investigando no meio vivencial, formalizando os saberes no CEFFA e aplicando-os posteriormente, sendo que esse processo é contínuo e tem como propósito viabilizar ao educando a ligação e interação entre os dois espaços, o meio vivencial e o CEFFA.

Figura 1: Sequência de alternância ou unidade de formação.



Fonte: Adaptado de Gimonet (2007, p. 30).

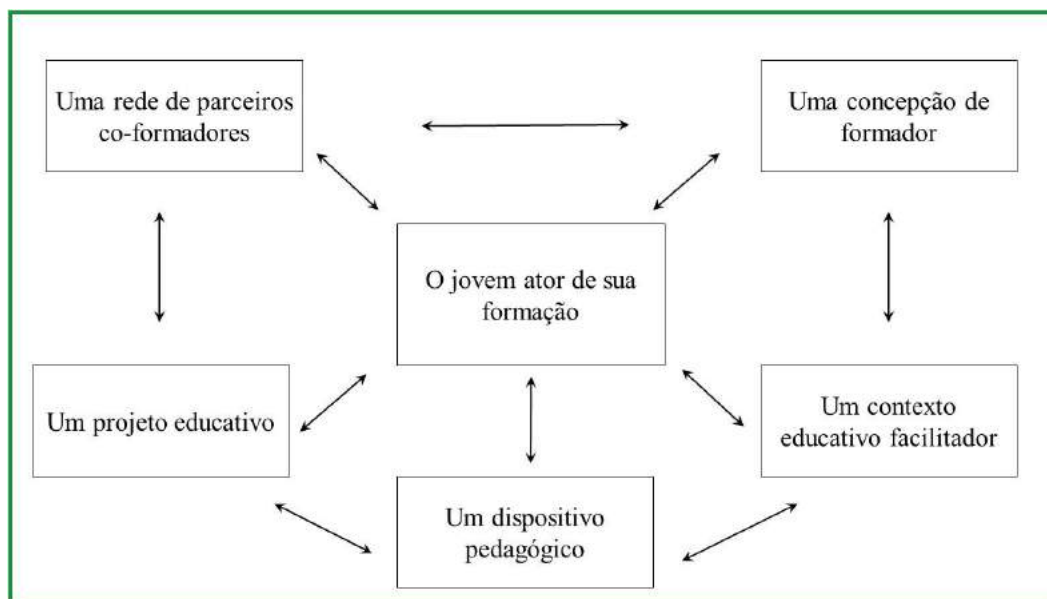
Conforme demonstra Gimonet (2007), o primeiro contato do educando com o CEFFA ocorre em um momento de preparação, no qual ele passa dias vivenciando as rotinas e adaptando-se a esse novo meio. A fase preparatória visa apresentar aos sujeitos os princípios, os objetivos e os fundamentos pedagógicos da alternância para que, assim, optem conscientemente sobre sua permanência ou não nesse processo formativo. Além do mais, a fase preparatória possibilita uma aproximação inicial com o CEFFA, dando início à sequência de alternância entre momentos no meio vivencial e momentos no Centro de Formação, intercalando-se as vivências com as comunidades e com as famílias. Essas servem, primeiramente, para investigar e observar os saberes experienciais que, após as vivências diretas nos centros de formação, permitem a estruturação e a formalização dos saberes teóricos, serve também para a concretização prática desses saberes.

Seguindo essa concepção, a articulação da teoria com a prática se efetiva em espaços que alternam entre a escola e a propriedade, comunidade, assentamento, acampamento ou movimento social a que o educando se

vincula. As atividades devem primar por uma formação contínua de inter-relação entre os três tempos - família, instituição e comunidade -, obedecendo a um princípio formativo integral do sujeito. Isso, tendo em vista a exigência profissional, humana e social. Todos os envolvidos - educandos, educadores, famílias e comunidade -, tornam-se co-formadores, de modo que, mediante os princípios de cooperação e ação, os saberes são partilhados e o educando tem autonomia na construção de sua formação (Gimonet, 2007).

Para Gimonet (1998), a perspectiva da formação por Alternância eleva o educando ao centro do debate, sendo considerado como um adulto alternante, ator de sua própria formação. Conforme demonstra-se na Figura 2, o autor destaca seis componentes que estão em constante interação com o jovem alternante que busca envolver-se com o lugar de sua experiência, com os sistemas de gestão e operação pedagógicos, com as ações de formação do projeto educativo, com todos os parceiros dos tempos de formação e com a rede de formadores do conjunto.

Figura 2: Esquema dos componentes em interação na formação por Alternância.



Fonte: Adaptado de Gimonet (1998, p. 2).

Os métodos e os instrumentos pedagógicos são sistematizados segundo as condições objetivas encontradas em cada momento enfrentado pelas instituições e conforme cada turma de educandos. Com vistas ao permanente movimento da formação humana, a metodologia está em constante construção e faz parte da prática dos educandos e educadores envolvidos no processo da Alternância. Tais proposições evidenciam que a Pedagogia da Alternância não consiste apenas em um método pedagógico que alterna Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC). Essa é uma condição necessária para a efetivação desse método, mas não a única. Sua metodologia de organização enfatiza o processo de aprendizagem centrado no educando em ação e em interação com sua

família, sua comunidade e a instituição formadora.

Os estudos apresentados por Gimonet (1998; 2007) destacam a Pedagogia da Alternância como um construto pedagógico completo, identificando suas finalidades, objetivos e instrumentos. Essa arquitetura pedagógica é encontrada nos CEFFA, que seguem as definições e propostas do método. No entanto, atualmente, os princípios da Alternância como prática educativa podem ser encontrados não apenas no sentido de uma pedagogia em si, mas também como um modelo organizativo em interlocução com outras metodologias.

Sobreira e Silva (2014) destacam que além das experiências encontradas nas Escolas Famílias Agrícolas (EFA) e nas Casas Familiares Rurais (CFR), existe no

Brasil uma expansão de práticas alternantes, que pode ser percebida em programas governamentais como o Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra, desenvolvido no âmbito do Ministério da Educação e o Programa Residência Agrária, desenvolvido no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário, e, também, em Cursos ligados à Via Campesina oferecidos pela Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa (Fundep) ou pelo Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra). Estas práticas conjugam tempo escola e tempo comunidade e se consolidam na interação entre teoria e prática, experiência e reflexão.

Assim, por ser uma metodologia que permite o acesso e a permanência da população do e no campo, a Pedagogia da Alternância atualmente no Brasil é assumida pela Educação do Campo e está inserida em diversos programas e projetos educacionais, sendo adotada por políticas setoriais, como as defendidas pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), mediante o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Além disso, de acordo com Hage *et al.* (2011), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) tem fundamentado suas propostas educacionais utilizando princípios da Pedagogia da Alternância, como é o caso das escolas

localizadas em assentamentos da reforma agrária, que seguem os princípios educativos pautados pelo MST.

Após o reconhecimento de algumas especificidades da Pedagogia da Alternância, verificando sua construção histórica e social, prosseguimos o estudo com vistas a compreender a Alternância como uma organização metodológica educativa. Levando em consideração que nosso campo investigativo é uma escola localizada em um assentamento da reforma agrária, o Instituto Educar, se faz necessário identificar como a prática alternante se efetiva nesse espaço. Salientamos, todavia, que as práticas alternantes, mesmo não se solidificando como uma pedagogia, buscam manter o objetivo norteador da mesma, proporcionando, assim, aos povos do campo, uma educação que condiz com suas necessidades, possibilitando ao sujeito estudante um contato direto com o seu meio.

### **O Instituto Educar: uma conquista dos trabalhadores rurais**

O processo de constituição do Instituto Educar se efetivou diante de um contexto histórico de ocupações, embates, lutas e conquistas resultantes dos conflitos por terra enfrentados por trabalhadores rurais. O Instituto Educar está localizado em um assentamento no norte do estado do



Rio Grande do Sul, fazendo parte de uma rota de luta pela terra que se situa próxima aos municípios de Pontão, Ronda Alta e Sarandi.

Segundo Benincá (2016), foi nessa região altamente agrícola que em 1981 surgiu o acampamento dos “Sem-Terra”, com mais de 600 famílias alojadas ao longo da estrada, provindas de diversos municípios da região, descendentes de imigrantes europeus e de caboclos. A região ficou reconhecida pela expressão das lutas de classe, quando os povos atingidos pela ação dos acampamentos, “conseguiram operar a transformação de sua concepção de mundo, depositaram sua fé noutra filosofia de ação: a filosofia de transformação da atual estrutura social” (Benincá, 2016, p. 200).

Após anos, uma das consequências da luta consciente dos pequenos agricultores nessa região foi à criação do Instituto Educar. Fundado no mês de janeiro de 2005, esse educandário se estabeleceu mediante uma parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS-Campus Sertão) e o Pronera, e vem atuando há mais de dez anos na formação de jovens e adultos que pertencem a acampamentos, assentamentos, reassentamentos e movimentos sociais de diversas partes do país.

Segundo consta no PPP (Instituto Educar, 2012), o Instituto Educar se compromete com a formação profissional do homem do campo, com a preservação do meio ambiente e com o desenvolvimento sustentável dos assentamentos, pautando-se nos seguintes objetivos:

- a) Promover a ação de capacitação de agricultores assentados e acampados nas áreas de Reforma Agrária e de pequenos agricultores, nas mais diversas áreas do conhecimento técnico-científico.
- b) Propiciar o acesso à escolarização em todos os níveis, elevando o grau de escolarização dos povos do campo.
- c) Estimular desenvolvimento rural e a melhoria de vida do homem e da mulher do campo, da infância a velhice e de suas comunidades.
- d) Atuar na defesa, prevenção e conservação do meio ambiente, incentivar a agroecologia e promover a visão sistêmica da produção e o desenvolvimento sustentável.
- e) Apoiar iniciativas relacionadas com a promoção da reforma Agrária, de um projeto popular de desenvolvimento do campo de um modelo de agricultura que garanta a soberania alimentar e a vida do povo no e do campo.
- f) Formar agricultores, com especialização técnica em agroecologia, que contribuam para a organização de base dos trabalhadores e a ampliação de um novo modelo de agricultura de desenvolvimento para o campo brasileiro, em vista da manutenção do homem e mulher do campo e sua qualidade de vida (Instituto Educar, 2012, p. 8).

O Instituto Educar oferece atualmente dois cursos, sendo um de nível médio, o Curso Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio, em parceria com o IFRS, campus Sertão e com o Pronera, e outro, em nível pós-médio, o Curso Superior em Agronomia com Ênfase em Agroecologia, em parceria com a Universidade Federal da Fronteira Sul e o Pronera.

O Instituto Educar segue metodologias específicas que podem ser articuladas de acordo com as demandas locais, procurando sintonizar as práticas pedagógicas com os movimentos sociais representados pelos educandos e suas famílias. Por isso, descrever sua metodologia pautando-se apenas em uma forma peculiar de pedagogia se torna inviável, devido às diversas articulações existentes para mobilizar uma formação participativa, de acordo com as especificidades de cada sujeito que passa por esse ambiente.

Tendo em vista que o método pedagógico do Instituto não é dogmatizado, pois continua em permanente mudança seguindo as transições de pessoal, políticas e sociais, estabelecemos um vínculo com a equipe pedagógica e de coordenação que nos apoiou para a descrição da metodologia que se constitui, neste momento, como guia das práticas pedagógicas estabelecidas.

Segundo os colaboradores com quem travamos esse diálogo inicial, o Instituto Educar foi uma conquista dos trabalhadores rurais que buscavam uma educação digna a seus povos. Como um feito recente, que completou apenas doze anos em 2017, as diretrizes organizativas do Instituto Educar se apoiaram em experiências de outras escolas já estabelecidas há mais tempo, que demonstravam frutos significativos nos assentamentos. Segundo a manifestação de um colaborador, todos os sujeitos envolvidos com o Instituto Educar são multiplicadores capazes de contribuir com o processo de formação dos membros do coletivo. Ainda, destaca que as ações realizadas nesse contexto são avaliadas em reuniões semanais, sendo que quinzenalmente ocorre o que denominam *leitura do processo*, que são encontros de coordenadores pedagógicos e de turma, organizados para refletir sobre os processos metodológicos realizados no Instituto Educar.

A inserção exploratória no campo investigado nos proporcionou uma percepção sobre as singularidades educativas propostas pelo Instituto Educar. Constatamos, de fato, que as metodologias adotadas na instituição não são cópias de manuais e, tampouco estão fielmente descritas em livros e periódicos. O Instituto Educar se organiza em instâncias

representativas, como uma forma estratégica de manter a dinâmica e o funcionamento da Escola. Educandos, educadores, funcionários e todos que convivem nesse ambiente são inseridos em algum núcleo, respondem e se articulam nessa coletividade. A coletividade primária é denominada de Núcleo de Base (NB), que assume a função de “ser a instância de base do processo de gestão (da escola e do MST), fazer a formação político-ideológica, implementar as tarefas determinadas pelas coletividades maiores” (Itterra, 2004, p. 46). A divisão dos núcleos busca integrar todos os educandos, para isso são cumpridos alguns critérios como: cada NB deve contar com a participação de uma representatividade feminina; os educandos oriundos da mesma localidade são distribuídos em diferentes núcleos; os educandos de um mesmo movimento são divididos para que cada núcleo conte com uma representatividade quando possível.

O Instituto Educar defende uma metodologia pensada pela coletividade, por acreditar em uma educação para todos e todas, uma educação das pessoas inseridas em um conjunto maior. Os processos educativos do Instituto Educar são realizados pelos sujeitos que fazem parte desse coletivo. Nesse contexto, a organização ocorre mediante um regime de alternância, no qual cada turma percorre um ritmo intercalando períodos entre TE,

de permanência e maior influência da escola e TC, de permanência e maior influência da comunidade.

O TE ocorre no Instituto Educar e constitui-se de momentos em que os alunos têm aulas práticas e teóricas, oficinas, atividades de campo, capacitações técnicas, dentre outras ocupações. A recorrência dos dias é determinada conforme cada turma, normalmente, são 90 dias consecutivos em que os alunos vivenciam diariamente processos coletivos de ensino. Nesse período os alunos ficam alojados na escola, divididos em quartos femininos e masculinos e assumem total responsabilidade pela organização do ambiente. As atividades são mantidas diante de uma disciplina organizativa em que cada educando fica responsável, junto com o seu coletivo, por manter a ordem de determinado setor.

Durante o TE, os horários são definidos semanalmente, podendo ocorrer aula nos três turnos e também nos finais de semana. Não há uma carga diária pré-estabelecida, os dias se efetivam no decorrer de tempos educativos, que são momentos onde os alunos se dedicam a determinadas tarefas. Os tempos educativos visam à organização e à auto-organização dos educandos, como forma de alcançar os objetivos almejados. Podemos descrever os seguintes tempos para esse período: tempo aula, tempo

trabalho, tempo formatura (para turmas finalistas), tempo oficina, tempo leitura, tempo estudo, tempo cultura, tempo notícias, tempo reflexão escrita, tempo educação física, tempo núcleo de base (NB), tempo verificação de leitura (VL) (Iterra, 2004).

Normalmente, o dia inicia com o café da manhã às 6h30min, sendo que até às 7h30min deve ocorrer a limpeza do refeitório, a organização dos quartos e a higiene pessoal. Às 7h40min começa a motivação, momento no qual todos os alunos se encontram para iniciar o dia cantando o hino do MST, com palavras de ordem e com a música, em que alguns alunos (cada dia um grupo diferente) ficam responsáveis por realizar uma reflexão, podendo ser sobre questões políticas, sociais ou culturais atuais, em memória a grandes personagens, ou de alerta a situações de indisciplina. Também nesse momento são referidos em voz alta os acontecimentos do dia anterior e as principais notícias. As aulas iniciam às 8h e se estendem até às 12h, retornando das 14h às 17h, com intervalos para almoço e lanches. Podem ser intercalados com o tempo aula, tempos educativos de leitura, oficina e estudo.

Como uma continuidade do TE ocorre o TC, período em que os alunos retornam aos seus assentamentos ou aos seus movimentos para não se distanciar

dos vínculos com a comunidade. Da mesma forma que o TE, o TC ocorre em um período consecutivo, normalmente de 90 dias, em que o educando vai experimentar, socializar, pesquisar e exercitar a liderança. Em cada TC o Instituto Educar orienta atividades específicas a serem realizadas, que visam dar continuidade ao processo formativo de cada educando. Os tempos educativos no TC dividem-se em: tempo trabalho, tempo leitura e estudo, tempo formatura, tempo NB, tempo reflexão escrita, tempo notícias e tempo cultura. Nesse momento as maiores influências são dos familiares e dos movimentos sociais.

O Instituto Educar estabelece, para cada etapa, algumas “situações de aprendizagem” a serem desenvolvidas no decorrer do curso, são outras possibilidades, além dos tempos educativos, que devem ser organizadas, planejadas e preparadas em conjunto. São consideradas situações de aprendizagem: seminário de crítica e autocrítica, trabalho voluntário, contribuição ao Instituto, participação em eventos, viagens de estudo ou visitas educativas, semana dos clássicos, seminários, mostra cultural. As situações de aprendizagem contemplam os objetivos e as demandas de cada turma, e se efetivam ao cumprir uma intencionalidade pedagógica que leve em conta o processo educativo em andamento.

Diante do exposto, podemos perceber que o princípio educativo do Instituto Educar compreende o educando como um sujeito que protagoniza o seu processo formativo. A alternância, os tempos educativos e as situações de aprendizagem, atuam como pilares metodológicos que contribuem para que o educando exerça esse protagonismo em seus processos de aprendizagem.

### **Considerações Finais**

Com base na investigação teórica realizada, identificamos que a Educação do Campo se efetiva mediante lutas sociais que buscam os direitos da população do campo e se consolida como uma educação que prioriza a diversidade humana em suas dimensões histórica, política e social ao conceber o sujeito como protagonista principal de sua formação. A Pedagogia da Alternância, por sua vez, se estrutura a partir das necessidades dos agricultores como uma prática educativa que busca atender às peculiaridades e demandas do povo rural. Atualmente, a Pedagogia da Alternância é uma modalidade à Educação do Campo e pode ser utilizada como uma pedagogia em si ou como uma forma de organização metodológica.

Em nossa inserção exploratória constatamos que no Instituto Educar há uma organização metodológica alternante,

que segue o regime da alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade e que prioriza a educação das pessoas inseridas em uma coletividade. Os processos educativos do Instituto Educar são realizados pelos sujeitos que ali vivenciam e seguem o princípio que compreende o educando como um sujeito que protagoniza o seu processo formativo.

O Instituto Educar – assim como a Educação do Campo – se constituiu historicamente mediante lutas sociais que priorizavam os direitos da população do campo e, por esse motivo, pauta uma formação voltada às dimensões histórica, política e social, na qual o sujeito é visto como o protagonista de sua formação. Nesse sentido, a Alternância é utilizada como uma forma de organização metodológica visando à experiência vivida que articula teoria e prática, escola e comunidade, possibilitando que os jovens mantenham o vínculo com o campo e, fundamentalmente, apliquem seus conhecimentos teóricos em suas propriedades.

Reconhecemos que esse cenário de Educação do Campo, com enfoque para a organização metodológica alternante, tal como é desenvolvida no Instituto Educar, garante aos povos do campo os seus direitos de vivenciar processos educativos a partir das particularidades de sua cultura. Mesmo que a prática alternante vivenciada

nesse espaço não se constitua como uma pedagogia em si, mantém o objetivo norteador da mesma proporcionando, assim, aos povos do campo, uma educação que condiz com suas necessidades, possibilitando ao estudante um contato direto com o seu meio.

## Referências

Begnami, J. B. (2003). *Formação pedagógica de monitores das Escolas Famílias Agrícolas e alternâncias: um estudo dos processos formativos de cinco professores* (Dissertação de Mestrado). Universidade Nova de Lisboa e Université François Rabelais de Tours-França, Minas Gerais.

Benincá, E. (2016). *Conflito Religioso e Práxis: o conflito religioso na ação política dos acampamentos de Encruzilhada Natalino e da Fazenda Annoni*. Passo Fundo, RS: Editora IFIBE.

Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC/Conselho Nacional de Educação.

Brasil. (2001). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº. 36, de 4 de dezembro de 2001*. Dispõe sobre Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Recuperado de: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_parecer\\_36\\_de\\_04\\_de\\_dezembro\\_de\\_2001.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf)

Brasil. (2004). Grupo de Trabalho de Educação do Campo. *Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios*. Brasília, DF.

Brasil. (2007). Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Cadernos SENAD/MEC. *Educação do campo: diferenças mudando paradigmas*. Brasília, DF. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>

Brasil. (2010). *Decreto n. 7.352/10, de 04 de novembro de 2010*. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. Brasília, DF. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>

Caldart, R. S. (2002). Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In Kolling, J. E., Cerioli, P. R., & Caldart, R. S. (Orgs.). *Educação do campo: identidade e políticas públicas* (pp. 18-25). Brasília, DF.

Caldart, R. S. (2013). Educação do campo. In Caldart, R. S. et al. (Org.). *Dicionário da educação do campo* (pp. 257-265). Rio de Janeiro, RJ/São Paulo, SP: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Estevam, D. O. (2001). *Casa familiar rural: a formação com base na pedagogia da alternância em Santa Catarina* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.

FONEC. (2010). Fórum Nacional de Educação do Campo. *Carta de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo*. Brasília, DF.

Gimonet, J. C. (1998). A alternância na formação: método pedagógico ou novo sistema educativo? A experiência das Casas Familiares Rurais. In Demol, J., & Pilon, J. (Orgs.). *Alternance, developpement personnel et local* (pp. 51-66) Paris: L'Harmattan.

Gimonet, J. C. (2007). *Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Hage, S. M., Cordeiro, G. N. K., & Reis, N. S. (2011). Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. *Em Aberto*, 24(85), 115-125. Recuperado de: [http://emaberto.inep.gov.br/index.php/ema\\_berto/article/view/2489](http://emaberto.inep.gov.br/index.php/ema_berto/article/view/2489)

INCRA. (2016). *Homepage*. Recuperado de: [http://www.incra.gov.br/educacao\\_pronera](http://www.incra.gov.br/educacao_pronera)

Instituto Educar. (2012). *Projeto pedagógico do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio-Polo Pontão*. IFRS: Sertão.

ITERRA. (2004). Instituto de Educação Josué de Castro. *Método pedagógico*. Veranópolis, RS.

Kolling, E. J., Vargas, M. C., & Caldart, R. S. (2013). MST e Educação. In Caldart, R. S. et al. (Orgs.). *Dicionário da educação do campo* (pp. 500-507). Rio de Janeiro, RJ/São Paulo, SP: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Martins, F. J. (2008). Organização do trabalho pedagógico e Educação do Campo. *Revista Educação*, 33(1), 93-106. Recuperado de: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/21/pdf>

Menezes Neto, A. J. (2009). Formação de professores para a educação do campo: projetos sociais em disputa. In Martins, A., & Rocha, M. (Orgs.). *Educação do campo: desafios para a formação de professores* (pp. 25-38). Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Santos, C. A., Molina, M. C., & Jesus, S. (Orgs.). (2010). *Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil*. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário.

Sobreira, M., & Silva, L. (2014). Vida e construção do conhecimento na pedagogia da alternância. *Revista Eletrônica de Educação*, 8(2), 212-227. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/19827199915>

Teixeira, E., Bernartt, M., & Trindade, G. (2008). Estudos sobre a pedagogia da alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educação e Pesquisa*, 34(2), 227-242. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/02.pdf>

---

<sup>i</sup> No ano de 2016, em razão de uma reestruturação ministerial, a Secadi foi extinta, causando desconforto à comunidade que defende a representatividade da mesma na educação de direitos humanos, no âmbito da cidadania, inclusão e combate às desigualdades.

<sup>ii</sup> Esses dados estão disponíveis publicamente no site do Incra, no item Pronera – Educação. Disponível em: [http://www.incra.gov.br/educacao\\_pronera](http://www.incra.gov.br/educacao_pronera). Acesso em 12 mai. 2016.

Recebido em: 02/02/2018

Aprovado em: 23/02/2018

Publicado em: 24/04/2018

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

APA:

Bonavigo, L., & Caimi, F. E. (2018). A Pedagogia da Alternância no contexto da Educação do Campo: a experiência do Instituto Educar. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(1), 287-312.

ABNT:

BONAVIGO, L.; CAIMI, F. E. A Pedagogia da Alternância no contexto da Educação do Campo: a experiência do Instituto Educar. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 3, n. 1, p. 287-312, 2018.

**ORCID**

Luana Bonavigo

 <http://orcid.org/0000-0002-3323-1708>

Flávia Eloisa Caimi

 <http://orcid.org/0000-0001-5509-6060>

Declaramos que as autoras Luana Bonavigo e Flávia Eloisa Caimi foram responsáveis pela elaboração, análise e interpretação dos dados, pela escrita e revisão do conteúdo do manuscrito. As autoras também foram responsáveis pela aprovação da versão final a ser publicada.



## Apontamentos sobre a Educação do Campo em Colorado do Oeste/Rondônia: notas de um camponês letrado

William Kennedy do Amaral Souza<sup>1</sup>, Raiane Agostinho Lopes<sup>2</sup>, Vanessa Campos de Moraes<sup>3</sup>, Marcos Antonio Oliveira Rodrigues<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO. Departamento de Ensino. BR 435, km 63. Zona Rural. Colorado do Oeste - RO. Brasil. [william.souza@ifro.edu.br](mailto:william.souza@ifro.edu.br). <sup>2</sup>Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. <sup>3</sup>Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. <sup>4</sup>Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

**RESUMO.** Este trabalho abordará as inquietações sobre a dicotomia existente entre Educação no Campo e Educação do Campo. A partir da leitura de referencial teórico, decidimos confrontar o que conhecemos do sistema educacional brasileiro, com a realidade por nós vivenciada e, além disso, confrontar o discurso oficial de educação plural com o desejo e a necessidade de movimentos sociais por uma educação mais digna. O movimento social escolhido para a nossa análise foi o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), por ser um movimento de amplo alcance e respaldo em nossa região. Para isso elegemos uma pessoa integrante do movimento para a realização de uma entrevista semiestruturada. O entrevistado é graduado em um curso diretamente envolvido com a Educação o que também lhe dá embasamento teórico para discorrer sobre tal temática. De acordo com os dados coletados, as pessoas do MPA acreditam em um sistema educacional melhor e, essa melhora passa pelo diálogo entre Estado e Movimentos Sociais. No caso do MPA, esse diálogo tem como ideia central a valorização da cultura camponesa dentro do ambiente escolar e, a garantia da manutenção das escolas do campo, assim, pode ajudar a diminuir o êxodo rural e, conseqüentemente melhorar a qualidade de vida.

**Palavras-chave:** Educação do Campo, Movimento Social, Sistema Educacional.

## Notes on Rural Education in Colorado do Oeste/Rondônia: notes of a literate peasant

**ABSTRACT.** This paper will address concerns about the dichotomy between Education in the countryside and Rural Education. Based on the theoretical reference reading, we decided to confront what we know of the Brazilian educational system, with the reality we experienced and, in addition, to confront the official discourse of plural education with the desire and need of social movements for a more dignified education. The social movement chosen for our analysis was the Small Farmers' Movement (MPA), as it is a movement of wide reach and support in our region. For this we elect a person who is part of the movement to carry out a semi-structured interview. The interviewee is graduated in a course directly involved with Education which also gives him theoretical background to discuss this topic. According to the data collected the people of the MPA believe in a better educational system, and this improvement goes through the dialogue between the State and Social Movements. In the case of the MPA, this dialogue has as its central idea the valorization of the peasant culture within the school environment and, the guarantee of the maintenance of the rural schools can thus help to reduce the rural exodus and consequently to improve the quality of life.

**Keywords:** Rural Education, Social Movement, Educational System.

## Apuntes sobre la Educación del Campo en Colorado do Oeste/Rondônia: notas de un campesino letrado

**RESUMEN.** Este trabajo abordará las inquietudes sobre la dicotomía existente entre Educación en el Campo y Educación del Campo. A partir de la lectura de referencial teórico, decidimos confrontar lo que conocemos del sistema educativo brasileño, con la realidad por nosotros vivida y, además, confrontar el discurso oficial de educación plural con el deseo y la necesidad de movimientos sociales por una educación más digna. El movimiento social elegido para nuestro análisis fue el Movimiento de los Pequeños Agricultores (MPA), por ser un movimiento de amplio alcance y respaldo en nuestra región. Para ello elegimos a una persona integrante del movimiento para la realización de una entrevista semiestructurada. El entrevistado es graduado en un curso directamente involucrado con la Educación lo que también le da basamento teórico para discurrir sobre tal temática. De acuerdo con los datos recogidos las personas del MPA creen en un sistema educativo mejor y, esa mejora pasa por el diálogo entre Estado y Movimientos Sociales. En el caso del MPA, ese diálogo tiene como idea central la valorización de la cultura campesina dentro del ambiente escolar y, la garantía del mantenimiento de las escuelas del campo, así, puede ayudar a disminuir el éxodo rural y, consecuentemente, mejorar la calidad de vida.

**Palabras clave:** Educación del Campo, Movimiento Social, Sistema Educativo.

## Introdução

O Brasil possui uma grande área territorial e uma enorme diversidade cultural. Com uma diversidade de povos e referências culturais dentro da nação, cada região segue determinadas tradições. Isso nos leva a pensar que, embora estando em um modelo nacional, o sistema educacional pode respeitar e adaptar-se às especificidades de cada região, possibilitando que a educação realizada na região Sudeste possa ser ligeiramente diferente da oferecida na região Norte, por exemplo. Então, se a educação se diferencia de uma região para a outra pelas diversidades culturais logo, a Educação do Campo precisa ser uma educação que traga aspectos diferentes da educação ofertada na cidade, pois o povo do campo vive cultura e costumes diferentes. Isso está preconizado na Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes de Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), lei essa que o Senado Federal há pouco tempo lançou uma edição impressa atualizada. O artigo 28 da referida lei diz:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais

necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (Brasil, 1996, p. 21).

O campo é caracterizado por suas especificidades, costumes, tradições, quase sempre distintos da cidade. Logo, a educação ofertada para os trabalhadores que estão no campo precisa atender toda a sua diversidade. A conceituação do termo Educação do Campo abrange toda essa diversidade cultural, a qual pode se caracterizar como um movimento constituído pelos sujeitos sociais que integram as realidades camponesas, e que almejam vincular o processo de vida no campo com os pressupostos educacionais aliando assim escola e vida, os pressupostos da cotidianidade camponesa e os métodos educativos formais. Segundo Caldart,

A Educação do Campo 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. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de

política pública, de educação e de formação humana. (Caldart, 2012, p. 259).

É de vital importância pensarmos o quanto o embate entre os projetos para o campo brasileiro reflete em modelos para o sistema educacional. Na lógica da Revolução Verde e do modelo agroexportador, o campo deve ser minimamente povoado. População essa que deve estar diretamente envolvida com as tarefas do agronegócio, trabalhando dentro dos grandes latifúndios de monocultura. Isso requer a expulsão das populações camponesas, entre elas, indígenas, quilombolas, ribeirinhos e demais povos que praticam uma agricultura que tem a natureza como parceira e não como inimiga. Na lógica dos movimentos sociais, o campo deve ser lugar da mais ampla diversidade de povos, fazendo diferentes formas de agricultura.

Quando nos referimos à Educação do Campo estamos nos referindo a uma educação que vá atender os anseios da população camponesa e não apenas levar o sistema educacional para o campo:

Utilizar-se-á 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).

A ideia de Educação do Campo é um avanço para a ideia de Educação Rural, porque essa ideia não se resume em levar a educação, ela necessita de fazer-se literalmente em contato com os trabalhadores que ela se destina. Se antes pensávamos que “o destinatário da educação rural é a população agrícola constituída por todas aquelas pessoas para as quais a agricultura representa o principal meio de sustento” (Petty, Tombim & Vera, 1981, p. 33), agora dizemos que “a Educação do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais” (Caldart, 2012, p. 265). Esse vínculo essencial já aparece nas Teses sobre Feuerbach<sup>1</sup>, onde Marx (com a colaboração fundamental de Engels que as editou pela primeira vez) destaca a centralidade da atividade humana, da práxis como relação indissociável entre teoria e prática e

constitutivo central do processo de humanização, como prática criadora e transformadora de uma nova realidade social. Nesse aspecto Marx sublinha que toda vida social é essencialmente prática. Parece-nos que recuperar o vínculo essencial não tem sido a intenção do sistema educacional brasileiro e, muito menos, da educação oferecida aos trabalhadores do campo. Nos lugares onde ainda existem escolas no campo, que estão sob constantes ataques para que se efetue o seu desmonte, é oferecida a mesma educação que acontece na área urbana, o que contraria a própria LDB. Efetivamente é a separação, a distinção da Educação **do** Campo para a Educação **no** Campo.

Em busca de maior conhecimento desta problemática, resolvemos indagar ao movimento social de maior expressão em nossa região, qual a concepção de Educação do Campo, quais os entraves do sistema educacional no meio rural e quais as alternativas para a melhoria desse sistema. O movimento social mais atuante em nossa região é o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), que é um movimento da luta pela terra e pela Educação do Campo. Está representado em todo o Brasil e é expressivo na região de Colorado do Oeste, estado de Rondônia.

O interesse é saber a importância da Educação do Campo para estes trabalhadores e, em que medida o

movimento considera este tema importante para a sociedade em geral. Pois acreditamos que o campo e a cidade formam um só conjunto, não existe a dicotomia campo/cidade. Essa concorrência entre o rural e o urbano é algo criado a partir de interesses humanos. Raymond Williams nos diz que ao contrário de dicotomia, existe uma ligação entre esses termos. Nas palavras dele:

Na longa história das comunidades humanas, sempre esteve bem evidente esta ligação entre a terra da qual todos nós, direta ou indiretamente, extraímos nossa subsistência, e as realizações da sociedade humana. E uma dessas realizações é a cidade. (Williams, 1989, p. 11).

O problema reside nos interesses humanos em criar essa diferenciação e hierarquização entre o campo e a cidade. Ainda é Williams quem nos explica que:

O campo passou a ser associado a uma forma natural de vida – paz, inocência e virtudes simples. À cidade associou-se a ideia de centro de realizações – de saber, comunicações, luz. Também constelaram-se poderosas associações negativas: a cidade como lugar do barulho, mundanidade e ambição; o campo como lugar do atraso, ignorância e limitação. (Williams, 1989, p. 11).

Reparem que o jogo de palavras, os adjetivos usados servem para qualificar de maneira pejorativa o campo. Quando

estipulamos que o campo é “lugar de atraso, ignorância e limitação” estamos incentivando o êxodo rural, pois ninguém quer ser “atrasado”, ao passo que ser “ambicioso” não é visto necessariamente como algo tão mau em nossa sociedade.

A realidade do grupo de camponeses brasileiros organizados em movimentos sociais é distinta de muitos brasileiros. Esses trabalhadores lutam por objetivos que abrangem toda a classe trabalhadora do país, entre os quais podemos citar as lutas por menor desigualdade social; pela conservação das tradições culturais; pela preservação do meio ambiente; pelo desinchaço dos grandes centros urbanos; pela produção de alimentos de qualidade, sem agrotóxicos e; por boas condições para manterem seus filhos no campo, o que envolve diretamente o sistema educacional.

Para Martins (2009), a sugestão da Educação do Campo para os camponeses não é simplesmente pedagógica, ela busca relacionar escola e vida e deseja à veiculação de uma determinada concepção de campo, qual seja um lugar de vida.

Atentos ao Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, o qual nos diz que o sujeito deve ser educado dentro de suas características culturais e de vida, investigamos o que o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) de Colorado do Oeste – Rondônia, cidade do interior do Estado localizada a 759 km da Capital,

Porto Velho, através de uma de suas lideranças, pensa sobre a Educação do Campo e de que maneira eles querem essa educação.

Formado no final de 1997 com o fim do departamento rural da Central Única dos Trabalhadores (CUT), e com a crise do movimento sindical que, após cumprir importante papel na luta camponesa se viu enredado na burocracia estatal, o MPA é:

... um movimento camponês, de caráter nacional e popular, de massa, autônomo e de luta permanente, constituído por grupos de famílias camponesas. Seu principal objetivo é a produção de comida saudável para as próprias famílias e também para todo o povo brasileiro, garantindo assim, a soberania alimentar do país. Além disso, busca o resgate da identidade e da cultura camponesa, respeitando as diversidades regionais. (MPA, 2017).

Hoje, o MPA está organizado em 17 estados e tem avançado na elaboração sobre o Campesinato e sobre o que denomina Plano Camponês, que é um plano a partir do campo para a sociedade brasileira como um todo e tem base em dois pilares: 1) condições para produzir e; 2) condições para viver bem no campo. E viver bem no campo também passa por uma educação de qualidade que para o MPA significa uma Educação do Campo.

Optamos por uma entrevista do tipo semiestruturada, na qual o entrevistador segue um roteiro estabelecido e o efetua

com indivíduos selecionados de acordo com alguns critérios, que no caso era o fato de ser um representante do Movimento dos Pequenos Agricultores de Colorado do Oeste. Este tipo de entrevista acontece diante de uma relação de questões fixas, assim a entrevista acontecerá de maneira igualitária para todos os entrevistados (Gil, 1999, p. 121).

Por isso, consideramos proveitoso dialogar com alguém envolvido diretamente com a vida no campo sobre as questões que envolvem esse modo de vida e, sobretudo, o ideal de educação que o MPA tem para os trabalhadores que estão no campo. O entrevistado é Luiz e, como já foi dito anteriormente, é uma das lideranças do MPA em Rondônia. Formado em Pedagogia da Terra, pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Luiz também esteve na Venezuela em 2010 e 2011 ajudando na construção do Instituto Latino-Americano de Agroecologia, onde participava da coordenação político-pedagógica.

O representante da população camponesa foi indagado sobre diversos temas, sendo que a ênfase recaiu no ideal de educação que o movimento quer para os jovens camponeses, e para os produtores rurais da região, e a participação da comunidade camponesa na educação escolar desses jovens.

### **Perguntas da curiosidade e respostas de quem enxerga as necessidades**

A princípio foi direcionada uma pergunta sobre a situação do Programa de Ensino Médio no Campo de Rondônia (PROEMCRO) hoje nas escolas rurais, e o representante do MPA nos diz que: “O PROEMCRO está sendo lecionado em nossas escolas rurais da mesma forma que é lecionado na cidade e isso não é o que queremos, pedimos uma educação que atenda às nossas necessidades.” Esse já é o indício de que os movimentos sociais têm uma concepção formada para essa diferenciação. Sabemos que os movimentos sociais, sobretudo os movimentos do campo, buscam a construção de um modelo pedagógico que aproveite a experiência dos trabalhadores envolvidos e que traga exemplos de atividades que tenham nexos com a realidade desses trabalhadores. Sabemos que é preciso mais estudo, mas, arriscamos a dizer que os movimentos do campo implementam modelos educacionais tendo como base um misto entre as ideias de Paulo Freire e Moisey M. Pistrak, o que, no nosso entendimento é algo muito valioso.

Martins (2009) nos fala que a Educação do Campo busca relacionar escola e vida, até mesmo se deseja a veiculação de uma apontada concepção de



campo, na qual esse seja um lugar de vida, sendo um local propício a uma vida rica em cultura e tradições.

O MPA<sup>ii</sup> também foi questionado se a Educação do Campo pode ajudar a diminuir a criminalidade nos grandes centros urbanos, e a resposta é positiva.

Para Luiz:

Com certeza, ela vai ajudar a fixar o homem no campo fazendo com que o êxodo rural diminua e isso diminuirá a criminalidade, mas do jeito que se encontra a Educação do Campo, está é estimulando os jovens a irem para a cidade. (Luiz, 2017).

Nesse questionamento o MPA faz uma reflexão muito interessante, ele nos diz que:

O jovem sente-se estimulado a ir para a cidade, pois a propaganda é que lá eles encontrarão um bom serviço, lazer e qualidade de vida. Porém quando chegam lá a realidade é totalmente diferente, muitas vezes acabam sem emprego nas ruas e ficando vulneráveis a entrar para o mundo da criminalidade. (Luiz, 2017).

Em um mundo em que a propaganda estimula o consumo desenfreado, a cidade também faz a sua propaganda. As levas de jovens trabalhadores rurais que partem para os centros urbanos serão parte do exército de reserva e poderão garantir mão de obra barata para as indústrias capitalistas. Esse processo de cerceamento das condições de vida do homem do campo

- processo esse que se inicia na Inglaterra nos primórdios da Revolução Industrial -, faz com que a massa de trabalhadores fique a mercê das vontades capitalistas. Com essa reflexão é possível retornar um pouco em nossa entrevista e lembrar a ligação da cidade com o campo, pois a partir dessas palavras pode ser entendido que o homem do campo precisa manter-se em seu local de origem, porém recebendo toda a assistência necessária: educação, saúde, lazer, etc. O Estado tem-se furtado a sua tarefa de prover condições igualitárias a todos os cidadãos. Parte dos trabalhadores do campo insiste em ficar no campo - mesmo com as dificuldades impostas pela lógica capitalista - pois ali estão suas raízes, seus costumes e é nesse ambiente que eles encontram em sua perspectiva, conforto, tranquilidade, segurança e maior qualidade vida. Nesse espaço, costuma-se ter um melhor uso dos conceitos de solidariedade e reciprocidade, porque

Na comunidade há o espaço da festa, do jogo, da religiosidade, do esporte, da organização, da solução dos conflitos, das expressões culturais, das datas significativas, do aprendizado comum, da troca de experiências, da expressão da diversidade, da política e da gestão do poder, da celebração da vida (aniversários) e da convivência com a morte (ritualidade dos funerais). Tudo adquire significado e todos têm importância na comunidade camponesa. Nas comunidades camponesas as individualidades têm

espaço. As que contrastam com o senso comum encontram meios de influir. Os discretos são notados. Não há anonimato na comunidade camponesa. Todos se conhecem. As relações de parentesco e vizinhança adquirem um papel determinante nas relações sociais do mundo camponês. Nisto se distingue profundamente das culturas urbanas e suas mais variadas formas de expressão. (Görge, 2009, p. 5).

Outro ponto importante da entrevista é a visão que o MPA tem para o processo pedagógico. Quando Luiz foi questionado como os professores deveriam trabalhar determinadas disciplinas, como: Geografia, Português, Matemática, História, entre outras, ele logo nos diz que:

Primeiro a educação precisa atravessar as quatro paredes, o campo é rico em locais para lecionar uma aula diferenciada, porém os professores insistem em se limitarem entre quatro paredes. Podem construir uma horta com os alunos, com isso eles irão trabalhar a escrita para elaborar o projeto, a matemática para desenvolver os cálculos necessários, metros quadrados, espaçamento de sementes, quantos reais serão gastos; dentro da geografia pode-se trabalhar o solo, o clima; já em história pode se trabalhar as tradições dos camponeses e até mesmo realizar feiras para divulgar as tradições. (Luiz, 2017).

De certo modo, é uma proposta pedagógica que se assemelha ao ideal freiriano de uma participação ativa dos trabalhadores no processo educacional, a partir da sua própria realidade. Ou como

propõe Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2003) que, a partir das ideias do próprio Paulo Freire indicam como estratégia a Experimentação Problematizadora, que tem como característica central a participação dos educandos em todas as fases do processo de aprendizagem. Essa proposta pedagógica é dividida em três momentos pedagógicos, quais sejam (i) situação problema (problematização); (ii) organização do conteúdo; e (iii) aplicação do conhecimento. O primeiro momento, situação problema, se caracteriza em iniciar a aula mediante um problema que coloque os alunos em contexto e, permita a eles levantarem hipóteses sobre o determinado problema. No segundo momento os alunos, juntamente com o professor, organizam os conhecimentos fazendo anotações e dialogando. Já no último momento os alunos apresentam suas hipóteses e o resultado, tendo a intervenção do professor para orientar os alunos a compreenderem o fenômeno científico.

O que vai de encontro com as propostas de Pistrak, que no clássico Fundamentos da Escola do Trabalho (2011), advoga que a escola que fará a transformação social precisa ser transformada e para isso, não basta alterar os conteúdos nela ensinados. É preciso mudar o jeito da escola, suas práticas e sua estrutura de organização e funcionamento, tornando-a coerente com os novos

objetivos de formação de cidadãos, capazes de participar ativamente do processo de construção da nova sociedade. Sabendo disso, o MPA luta por uma educação no campo, porém do campo.

Kolling, Cerioli e Caldart (2002) conceituando a Educação no Campo dizem que “o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive”. E vão além dizendo que para a Educação do Campo se efetivar o povo camponês deve participar.

O povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais, assumida na perspectiva de continuação da luta histórica pela constituição da educação como um direito universal, que não deve ser tratada nem como serviço nem como política compensatória e muito menos como mercadoria. (Kolling, Cerioli & Caldart, 2002, p. 26).

Os autores que defendem a luta dos camponeses mostram que não basta ter uma escola no campo, mas é necessário que a educação aconteça mediante o modo que vivem esses trabalhadores, para que essa educação consiga atender as necessidades desses trabalhadores sem desvalorizar seus costumes e tradições.

Para Ausubel, Novak e Hanesian (1978) a aprendizagem apresenta duas extremidades, em um lado a aprendizagem mecânica (decoração), sendo a que o estudante arquiva conceitos avulsos e carentes de significado. Já do outro lado

existe a aprendizagem significativa, na qual novos conhecimentos (conceitos) são conectados a conhecimento prontamente existente na estrutura cognitiva do aprendiz, de um modo substantivo e não arbitrário. Por isso, o historiador inglês Edward Palmer Thompson sugere que devemos aproveitar a experiência dos indivíduos para desenvolver outras racionalidades educativas, que buscam a valorização humana e não do capital. Corroborando com Gramsci, ele afirma:

Pois Gramsci também insistia que essa filosofia não era apenas a apropriação de um indivíduo, mas provinha de experiências compartilhadas no trabalho e nas relações sociais, estando implícita na realidade, unindo-o a todos os companheiros de trabalho na transformação prática do mundo real (Thompson, 1998, p. 20).

A experiência pode ampliar a visão de mundo dos trabalhadores e é um conceito central para a conscientização das pessoas. E a experiência vem, sobretudo, do trabalho, apesar de se reduzir a dimensão educativa do trabalho à sua função instrumental didático-pedagógica, ou seja, aprender fazendo. Sem desconsiderar essa dimensão, o que marca a concepção do trabalho como princípio educativo é a ordem ontológica (inerente ao ser humano) e, conseqüentemente, ético-política (trabalho como direito e como dever).

O trabalho como atividade especificamente humana é processo de criação da vida e da história, e sua forma de organização em uma sociedade traz transformações sociais específicas; porém, na forma social do capitalismo, o trabalho tornou-se mercadoria e o trabalhador não é dono do produto do seu trabalho, ou seja, na sociedade capitalista o trabalhador realiza um trabalho alienado. No sistema capitalista, quando o trabalhador percebe que é explorado, a própria condição de exploração o educa, porém pode propiciar tanto a emancipação ou simplesmente a adaptação. O trabalho é uma forma de fazer o homem pensar, portanto tem um princípio educativo. A própria forma de trabalho capitalista não é natural, mas produzida pelos seres humanos. A luta histórica é para superá-la. Para isso é preciso recuperar a relação entre conhecimento e a prática do trabalho e mais, trata-se de recuperar a sociabilidade perdida nas esferas do sistema capitalista.

Também por isso Luiz, quando perguntado sobre felicidade no trabalho, afirmou que:

Posso dizer que sim, pois aqui na propriedade produzimos alimento de grande qualidade e consigo tirar meu sustento. Muita gente não vê o campo como um ambiente para viver, porém aqui também podemos possuir internet, televisão, computador, celular e trabalhar. (Luiz, 2017).

Durante as palavras da liderança do MPA percebeu-se que eles valorizam muito o aspecto cultural do movimento, deixando claro que um objetivo é não deixar seus valores culturais acabarem. Ele relata uma situação que acontece geralmente nas escolas:

Geralmente tem alguns eventos nas escolas que têm apresentações de danças, músicas, teatros e outras atrações, em que os jovens camponeses participam, e em vez deles apresentarem músicas e danças do seu povo eles dançam e cantam lepo, lepo<sup>iii</sup>. Isso nos causa um impacto muito grande, pois percebemos que as nossas tradições estão se perdendo com o tempo. (Luiz, 2017).

A fala de Luiz traz a ideia de que os valores culturais camponeses estão se perdendo com a entrada de valores culturais do mundo urbano que chegam ao campo a partir da expansão de tecnologias, sobretudo as tecnologias referentes às mídias. Logicamente que Luiz não está defendendo um modelo de campo em que as modernas tecnologias não cheguem, um modelo do século passado; ele defende a manutenção de valores que liguem os trabalhadores com o seu lugar, com o seu estar no mundo. E outro modelo de escola, que está sendo construído nas lutas dos trabalhadores, e que possa ajudar na manutenção de valores. Para Marlene Ribeiro, estudiosa dos processos de

educação popular, as possibilidades de mudança estão sempre abertas, segundo ela:

A escola tem estado associada aos valores do individualismo, da competição e da dependência, peculiares ao modo capitalista de produção que lhe define princípios e objetivos. Entretanto, é preciso considerar que as mudanças que ocorrem no mundo do trabalho e na configuração do Estado, de um lado, e as formas cooperativas de trabalho associadas às organizações comunitárias e aos movimentos sociais populares, de outro, mostram uma sociedade em movimento, na qual as possibilidades de mudança não estão dadas, mas vão sendo lentamente construídas (Ribeiro, 2001, p. 36).

Importante notar também que a dicotomia campo/cidade continua a atravancar o processo educacional. Nesta dicotomia o campo aparece como arcaico, atrasado, ignorante e a cidade se mostra como avançada, moderna e inteligente. O docente que não conhece ou não quer trabalhar com a dinâmica da Educação do Campo acaba reproduzindo as mazelas desta dicotomia, o que o MPA aponta como um desrespeito ao povo camponês. Vejamos a fala de Luiz:

Os professores geralmente usam como arma para tentar controlar os alunos a seguinte frase “estudem para não ser igual ao seu pai”, isso eu considero um grande desrespeito ao nosso povo, pois o que tem o pai desse aluno? É um trabalhador que luta por seus objetivos. Com este preconceito que geralmente os

professores vem para a sala de aula no campo. (Luiz, 2017).

Dizer que o aluno não deve “ser igual ao seu pai”, quando este pai é um camponês honesto e trabalhador, chega a soar como uma brutalidade. Os professores que reproduzem esta fala podem ser vistos como medrosos, já que tentam com ela valorizar o saber formal em detrimento ao saber informal, aos saberes que vêm da experiência, como bem relatou Thompson (1998). Para este pensador a experiência de vida dos indivíduos também pode levar ao acúmulo de saberes com os quais as pessoas definem o seu estar no mundo.

Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro deste termo - não como sujeitos autônomos, "indivíduos livres", mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida "tratam" essa experiência em sua consciência e sua cultura (as duas outras expressões excluídas pela prática teórica) das mais complexas maneiras (sim, "relativamente autônomas") e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada. (Thompson, 1981, p. 182).

Isso é confirmado pelo depoimento de Luiz que, ao nos contar parte de sua trajetória, deixa clara a importância da experiência, da vivência de dilemas cotidianos para se aprender na vida,

apreender o mundo e assim formar uma identidade própria que se apropria dos saberes dos demais para a formulação de suas próprias decisões. Eis o que nos diz Luiz, quando indagado sobre a decisão para participar do movimento:

Comecei a participar do movimento em 2001, na verdade minha família já vinha participando das lutas sindicais, então em 2001 comecei a participar, fui a uma luta dos sem-terras em São Paulo e, a partir de quando voltei, comecei a participar das atividades do MPA, foi uma experiência muito bacana, fui gostando vi que aquilo era um espaço de olhar o mundo de forma diferente, até então eu via a concepção de olhar o mundo de uma forma muito ingênua eu produzia com agrotóxico ai eu vi que o movimento tinha uma proposta diferente, que era a produção de alimentos saudáveis então acabei me encantando e entrando, em 2002 comecei a participar do debate da educação na verdade entrei um pouco perdido no movimento. Em 1997 teve o encontro do ENERA para as áreas de reforma agrária e em 98 ampliou mais. Aí em 2003 eu comecei a participar um pouco perdido ainda estudando o Livro da Educação do Campo e ainda em 2003 tive a oportunidade de ajudar a formar o curso de Pedagogia da Terra na UNIR, e eu fui um dos que ingressaram no curso. (Luiz, 2017).

Para Gramsci (1991), a cultura deve ser compreendida no seu sentido mais amplo possível, ou seja, como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida

de uma população determinada. Portanto, cultura é o processo de produção de símbolos, de representações, de significados e, ao mesmo tempo, prática constituinte e constituída do/pelo tecido social. Ao discutir cultura, primordialmente no plano da luta hegemônica e como expressão da organização político-econômica dessa sociedade, Gramsci afirma que a cultura é parte das ideologias que cimentam o bloco social. Um grupo de trabalhadores que se organiza em um movimento social e valoriza a sua cultura, valoriza a si mesmo.

### **Para não concluir e ficar pensando um pouco mais**

Os pontos abordados nos mostram como o Movimento dos Pequenos Agricultores está preparado, sabem o porquê e as causas de suas lutas. Lutam por uma vida dentro de suas diversidades culturais e que possam continuar morando e vivendo em seu espaço de direito com qualidade de vida, assim podendo seus filhos e netos frequentar uma escola em que abordem seus aspectos culturais e que façam sentir orgulho de ser camponês.

Com isso podemos questionar o Estado brasileiro já que, a Constituição apresenta o direito à preservação cultural e de tradições, e o direito de receber uma educação voltada para suas origens (Brasil, 1988). Então, surge a pergunta, o porquê

de isso tudo não acontecer, sendo que foi o próprio governo que estimulou esse povo a sair dos grandes centros urbanos nos anos 60, 70 e 80 do século passado, para habitar regiões rurais, que ainda eram matas e com altos índices de doenças. Rondônia foi um dos estados a receber levas de migrantes em busca de melhores condições de vida. Segundo Araújo,

Rondônia pode ser apreciado como um espaço experimental de políticas de colonização e reforma agrária implantada pela União, onde vários projetos foram implantados em meados do século XX. Neste trabalho, propus-me analisar como se dá a organização social, produtiva e ambiental de um assentamento no Estado de Rondônia, já que nas décadas de 1970 e de 1980 o Governo dos Militares criou uma série de programas e projetos para colonizar a Amazônia brasileira, sendo Rondônia um dos Estados que recebeu grande parte desses migrantes. No intuito de dar “terra sem homens para homens sem terra”, o governo federal criou diversos PICs e PADs (Projetos Integrados de Colonização e Projetos de Assentamentos Dirigidos, respectivamente) colocando, assim, pessoas a esmo nas distantes terras do Norte do país. (Araújo, 2015, p. 23).

Essa nova configuração ampliou o espaço do campesinato em Rondônia, transformando-o ao longo do tempo em um estado onde a agricultura campesina se destaca. Ainda é Araújo quem nos indica:

Somando-se todos os projetos de colonização implantados em Rondônia entre 1970 e 1980 e já aqui citados, tem-se uma área de aproximadamente 2,6 milhões de hectares, sendo que 1.795.521 hectares (68%) foram destinados aos pequenos camponeses com lotes de até 100 hectares. Ao longo dos anos, o espaço do campesinato consolidou-se nesses extratos de até 100 hectares que representam atualmente 80% dos estabelecimentos rurais do Estado. Estaria, a partir de então, formada uma nova configuração espacial: os PICs para os pequenos camponeses e os PADs para os médios e grandes produtores rurais. (Araújo, 2015, p. 51).

Hoje, acontece o inverso do que aconteceu a 50 anos atrás, a política pública estimula o povo do campo a sair do campo, pois não há escolas de qualidade, não há uma política adequada para continuar produzindo alimento para suas regiões. O sucateamento das políticas públicas que devem atender os trabalhadores rurais é mais um passo para a saída do homem do campo em busca da cidade. Desse modo, o êxodo rural tem um adendo para o seu aumento. Não à toa, a teoria marxista reclama do Estado e afirma que este serve aos interesses da classe dominante. O MPA faz uma reflexão sobre esse aspecto. Luiz nos diz:

Há 50 anos éramos estimulados a sair do meio urbano para vir para regiões ainda não desenvolvidas, onde não tinha estradas, hospitais e escolas, regiões cobertas por floresta, então formamos a região derrubamos, plantamos e produzimos,

implantamos nossa cultura. Porém hoje as políticas públicas nos estimulam a deixar o campo, assim faço uma reflexão: fomos usados para amaciar a terra, para que hoje possa ser implantada grandes fazendas de soja e etc... (Luiz, 2017).

Fica a impressão de que as políticas públicas são implementadas de modo tão lento e ineficiente para que os camponeses desistam de suas lutas aos poucos. É possível ver que os latifundiários estão tomando conta das extensões rurais, pois hoje na região Cone Sul de Rondônia (onde se situa o município de Colorado do Oeste) pode-se observar grandes plantações de soja, milho e sorgo. E tendo certa noção da quantidade enorme de agrotóxicos utilizada nessas lavouras, sabemos que há uma diminuição da qualidade de vida na região. Em recente estudo, Batista (2016) nota o avanço das monoculturas em nossos campos:

Na Amazônia brasileira, Rondônia fora um dos estados mais impactados pela expansão da fronteira agrícola verificada nas últimas duas décadas, sendo a soja a cultura sobejamente reconhecida como representativa desse fenômeno ... na safra 2015/16, cerca de 760 mil toneladas de soja foram colhidas em Rondônia, sendo que quase a totalidade dos 250.000 hectares cultivados com o grão nesse ano/safra, fica localizada no Cone Sul do Estado, considerada como região do agronegócio em Rondônia. (Batista, 2016, p. 14).

Sendo isso totalmente o contrário a luta do MPA, que em seu site diz:

O Movimento dos Pequenos Agricultores, após este processo de construção orgânica, de luta, de elaboração e de afirmação camponesa, tem como mensagem política produzir alimentos saudáveis, respeitando a natureza, para alimentar o povo brasileiro e fortalecer o campesinato! Através desta mensagem o MPA expressa a missão do Campesinato e também a missão do próprio MPA como organização camponesa. (MPA, 2017).

O MPA tem avançado na elaboração sobre o campesinato e sobre o Plano Camponês, já que as famílias camponesas produzem orientadas pela finalidade comum da reprodução dos respectivos grupos familiares, em perspectiva que incorpora consistência entre gerações – a geração operante se vê parte constitutiva das realizações de seus ascendentes e descendentes. Esse tipo de produção agrícola tem como uma de suas principais preocupações a boa convivência com a natureza, de modo que essa natureza possa render frutos para as gerações futuras. Também por isso o modelo educacional a ser implantado para o trabalhador rural deve ser aquele que atenda as particularidades deste grupo social.

O protagonismo dos movimentos sociais camponeses no batismo originário da Educação do Campo nos ajuda a puxar o fio de alguns nexos estruturantes desta “experiência”, e, portanto, nos ajuda na



compreensão do que essencialmente ela é e na “consciência de mudança” que assinala e projeta para além dela mesma.

Quando se discute a Educação do Campo, se discute que tipo de 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. E esta tem sido uma luta árdua, ainda mais em nosso caso, em que o Estado encontra-se atravessado por interesses dos grupos capitalistas. Para Caldart,

O Estado não pode negar o princípio (republicano) da universalização do direito à educação, mas, na prática, não consegue operar a sua realização sem que se disputem, por exemplo, os fundos públicos canalizados para a reprodução do capital, o que, no caso do campo, significa, hoje especialmente, fundos para o avanço do agronegócio, inclusive em suas práticas de Educação corporativa. (Caldart, 2012, p. 262).

Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês, ou com a tarefa histórica do campesinato. A diversidade de grupos camponeses espalhados Brasil afora expressa a força dos camponeses. O campesinato é parte da classe trabalhadora, e tem participado ativamente na luta contra um modelo sócio econômico que o explora.

A educação é um ponto central nessa discussão. Se admitimos que a educação pode emancipar os trabalhadores, então um modelo educacional em consonância com os aspectos culturais de cada grupo de trabalhadores é vital para a transformação social.

Temos uma preocupação prioritária com a escolarização da população do campo. Mas, para nós, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Nesse sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social. (Kolling, Cerioli & Caldart, 2002, p. 19).

O Movimento dos Pequenos Agricultores ainda comenta sobre a formação de profissionais construída para atender o povo do campo:

Hoje se formam muitos agrônomos, veterinários e zootecnistas, porém a maioria deles não volta para o campo para ajudar os pais, para aplicar o seu conhecimento no sítio do pai, mas geralmente vão trabalhar na cidade em lojas agropecuárias ou em grandes multinacionais, assim o povo do campo acaba sendo jogado de lado. Existem essas situações, pois a educação brasileira acontece apenas para abastecer as grandes empresas e não para desenvolver a sociedade brasileira. (Luiz, 2017).

Por isso, o Movimento dos Pequenos Agricultores luta por uma Educação do Campo, pois para a maioria dos camponeses é difícil ver seus filhos saírem

para cursar o ensino superior e não voltarem depois para ajudar a desenvolver a produção na terra. Em Colorado do Oeste há o *campus* inaugural do Instituto Federal de Rondônia-IFRO (antiga escola agrícola) e, nem esse fato ameniza esse êxodo da juventude rural ou parece que agudiza ainda mais. Em recente pesquisa sobre a concepção do que é agricultura familiar com os alunos do *campus* Colorado do Oeste do IFRO, Souza *et al.* (2015) chegam a conclusões alarmantes. Em uma pesquisa que entrevistou 208 alunos, nota-se que o agronegócio ganha espaço da agricultura familiar na concepção de agricultura que produz alimentos para todos. Quando perguntados qual grupo ajuda a resolver o problema da fome no mundo, 151 alunos disseram que a união entre agricultura familiar e agronegócio resolve o problema da fome. Ora, é praticamente domínio público a informação de que dados apontam que cerca de 70% dos alimentos consumidos no Brasil são fruto da agricultura familiar. Outro dado interessante da pesquisa é que metade dos entrevistados afirmou serem filhos de agricultores e desses, 80% se dizem filhos de pequeno agricultor. E, ainda mais alarmante, é o fato de que 75% dos entrevistados disseram que desejam trabalhar em grandes complexos agroindustriais, sobretudo no estado vizinho, o Mato Grosso. Isso nos leva a

pensarmos que o *campus* Colorado do Oeste do IFRO acaba realizando uma educação que não leva em conta a realidade de seus alunos, em sua maioria oriunda da agricultura familiar e acaba tão somente, formando mão de obra para as empresas capitalistas, corroborando com a teoria marxista de que o Estado - com todas os seus braços - está a serviço da classe dominante. Nas palavras de Mészáros,

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu - no seu todo - ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade (Mészáros, 2008, p. 35).

O que entra em choque com as ações do MPA e de grande parte dos movimentos sociais que lutam por uma sociedade mais igualitária e justa, em que o sistema educacional seja direcionado para a formação do “homem omnilateral” (Marx, 2004).

## Referências

Araújo, M. E. B. (2015). *A vida e a produção no Assentamento Margarida Alves em Nova União*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho.

- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive view*. Nova York: Holt, Rinehardt & Winston.
- Batista, J. A. (2016). *Adoção da agricultura de precisão na Amazônia: Estudo de caso na região cone sul do estado de Rondônia*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- Brasil. Lei nº 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/>
- Caldart, R. S. (2012). Educação do Campo. In Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 259-266). Rio de Janeiro, RJ: Expressão Popular.
- Delizoicov, D., Angotti, J. A., & Pernambuco, M. C. A. (2003). *Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos*. São Paulo, SP: Editora Cortez.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo, SP: São Paulo, SP: Atlas S. A.
- Görgen, F. S. A. (2009). *Agricultura camponesa*. Santa Cruz do Sul, RS: Cadernos de Estudos Cooperfumos.
- Gramsci, A. (1991). *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.
- Kolling, E. J., Néry, I., & Molina, M. C. (1999). *Por uma educação básica do campo (memória)*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo.
- Kolling, E. J., Cerioli, P. R., & Caldart, R. S. (2002). *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo.
- Luiz. (2017). *Apontamentos sobre educação*. Colorado do Oeste, Rondônia. Entrevistadores: Marcos Antonio Oliveira Rodrigues, Vanessa Campos Moraes e Raiane Agustinho Lopes.
- Martins, F. J. (2009). Educação do Campo: processo de ocupação social e escolar. In *Congresso Internacional de Pedagogia Social*. Recuperado de: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092008000100006&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092008000100006&script=sci_arttext)
- Marx, K. (2004). *O Capital. Crítica da Economia Política*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.
- Marx, K., & Engels, F. (2007). *A Ideologia Alemã*. São Paulo, SP: Boitempo.
- Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital*. São Paulo, SP: Boitempo Editorial.
- Movimento dos Pequenos Agricultores (2017). *Quem somos*. Recuperado de: <http://www.mpabrazil.org.br>
- Petty, M., Tombim, A., & Vera, R. (1981). Uma alternativa de educação rural. In Werthein, J., & Bordenave, J. D. (Orgs.). *Educação rural no Terceiro Mundo* (pp. 31-64). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Pistrak, M. M. (2011). Fundamentos da escola do trabalho. São Paulo, SP: Expressão Popular.
- Ribeiro, M. (2001). Trabalho cooperativo no MST e ensino fundamental rural:

desafios à educação básica. *Revista Brasileira de Educação*, 17, 20-39. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782001000200003>

Souza, W. K. A., Fernandes, A. B. V., Chichoki, M. V., & Bairos. (2015). Agricultura familiar: discutindo as concepções a partir de saberes e experiências. In *anais do X Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação, Rio Branco - Acre*.

Thompson, E. P. (1981). *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores.

Thompson, E. P. (1998). *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.

Williams, R. (1989). *O campo e a cidade na história e na literatura*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.

<sup>i</sup> As 11 teses foram editadas em vários livros da literatura de Marx e Engels. No nosso caso fizemos a leitura a partir de: Marx, K., & Engels, F. (2007). *A Ideologia Alemã*. São Paulo, SP: Boitempo.

<sup>ii</sup> Quando dizemos MPA, estamos dando à entrevista de Luiz um caráter de fala do Movimento, tendo em vista ser ele uma liderança com voz ativa e embasamento teórico do Movimento para tais falas.

<sup>iii</sup> Lepo Lepo é uma música do grupo de pagode baiano Psirico. A letra fala sobre uma pessoa que está em difícil situação financeira, e caso sua amada queira se relacionar com ele é porque gosta do seu "lepo lepo". A expressão que dá título à canção deixa a possibilidade de várias interpretações.

Recebido em: 26/01/2018

Aprovado em: 18/02/2018

Publicado em: 23/04/2018

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

APA:

Souza, W. K. A., Lopes, R. A., Moraes, V. C., & Rodrigues, M. A. O. (2018). Apontamentos sobre a Educação do Campo em Colorado do Oeste/Rondônia: notas de um camponês letrado. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(1), 313-332.

ABNT:


SOUZA, W. K. A.; LOPES, R. A.; MORAES, V. C.; RODRIGUES, M. A. O. Apontamentos sobre a Educação do Campo em Colorado do Oeste/Rondônia: notas de um camponês letrado. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 3, n. 1, p. 313-332, 2018.

**ORCID**

William Kennedy do Amaral Souza

 <http://orcid.org/0000-0001-6271-9422>

Raiane Agostinho Lopes

 <http://orcid.org/0000-0001-5243-0764>

Vanessa Campos de Moraes

 <http://orcid.org/0000-0002-9842-7672>

Marcos Antonio Oliveira Rodrigues

 <http://orcid.org/0000-0001-5168-5650>

Declaramos que os autores Marcos Antonio Oliveira Rodrigues, Raiane Agostinho Lopes, Vanessa Campos de Moraes e William Kennedy do Amaral Souza, foram responsáveis pela elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito. Os autores também foram responsáveis pela aprovação da versão final a ser publicada.

## O processo de ensino nas escolas multisseriadas do campo e o Programa Escola Ativa

Marco Túlio Santos Ledo<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Escola Estadual Joel Mares. Secretaria Estadual de Educação. Rua Flaviano Antunes Reis, nº 246. Bairro São Francisco. Almenara - MG. Brasil. [marcotuliosantosledo@yahoo.com.br](mailto:marcotuliosantosledo@yahoo.com.br).

**RESUMO.** Este estudo tem por objetivo compreender o processo de ensino-aprendizagem nas escolas multisseriadas do campo, a partir da análise do Programa Escola Ativa. Para tanto, utilizou-se como procedimento de pesquisa a revisão bibliográfica, com foco nos estudos de Antunes-Rocha *et al.* (2010), Nascimento (2009), Ribeiro (2009), entre outros que retrataram sobre a temática, fazendo uma reflexão histórica sobre a Educação do Campo no Brasil, seguida de uma análise dos marcos legais que ratificam este ensino e, posteriormente, de uma análise do programa. Pode-se evidenciar com este trabalho que no Programa Escola Ativa as diversas formas de sistematização do trabalho docente e da atuação discente são instrumentalizadas através de práticas já definidas no Projeto Base. Apesar de o programa incluir ações importantes para a integração da escola e da família e do aluno na comunidade, muitos fatores não se aplicaram devido a elementos da estrutura organizacional dos sistemas de ensino, como, a não vivência do professor no campo, a falta de formação nos campos universitários que versem sobre o tema, além das dificuldades inerentes à prática docente em turmas multisseriadas.

**Palavras-chave:** Escola Ativa, Educação do Campo, Autonomia, Comunidade, Escola.

## The teaching process in the multisite campuses and the Escola Activa Program

**ABSTRACT.** The aim of this study is to understand the teaching-learning process in the multiseries schools of the countryside, based on the analysis of the Active School Program. To do so, the bibliographic review was used as a research procedure, focusing on the studies of Antunes-Rocha *et al.* (2010), Nascimento (2009), Ribeiro (2009), among others that portrayed the theme, making a historical reflection on The Rural Education in Brazil, followed by an analysis of the legal frameworks that ratify this teaching and, later, an analysis of the program. It can be evidenced with this work that in the Active School Program the different forms of systematization of the teaching work and of the student action are instrumented through practices already defined in the Base Project. Although the program includes important actions for the integration of the school and the family and the student in the community, many factors have not been applied due to elements of the organizational structure of the education systems, such as the lack of experience of the teacher in the countryside, lack of training in the university fields that deal with the subject, besides, the inherent difficulties of the teaching practice in multisseriados classes.

**Keywords:** Active School, Rural Education, Autonomy, Community School.

## El proceso de enseñanza en las escuelas multiserias del campo y el Programa Escuela Activa

**RESUMEN.** Este estudio tiene como objetivo comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas multigrado en el campo, a partir del análisis del Programa Escuela Activa. Por lo tanto, se utilizó para buscar el procedimiento de revisión de la literatura, centrándose en Antunes-Rocha *et al.* todos los estudios (2010), Nascimento (2009), Ribeiro (2009), entre otros retratado en el tema, haciendo una reflexión histórica sobre la Educación Rural en Brasil, seguido de un análisis de los marcos legales que ratifican esta enseñanza y posteriormente un análisis del programa. Puede mostrar este trabajo en el programa de Escuela Activa las diversas formas de sistematización de la enseñanza y el rendimiento de los estudiantes son instrumentalizados a través de prácticas que ya están definidas en el Proyecto de Base. Aunque el programa incluye acciones importantes para la integración de la escuela y la familia y la comunidad de estudiantes, muchos factores no aplican-debido a los elementos de la estructura organizativa de los sistemas educativos, como no vivir el maestro en el campo, la falta formación en cursos universitarios que tienen que ver con el asunto, además, las dificultades inherentes a la práctica de la enseñanza en las clases multigrado.

**Palabras clave:** Activo Escuela, Educación Rural, Autonomía, Comunidad, Escuela.

## Introdução

A vivência e os costumes de uma sociedade são configurados a partir da construção de métodos e práticas histórico-culturais, estabelecidos nos relacionamentos e no convívio de um povo no percurso da história, no tempo e no espaço. Em cada sociedade, desta maneira, cria-se um perfil de interação de símbolos que demonstram a sua formação, o seu perfil etnográfico, social, econômico e cultural.

Desta maneira, pode-se observar que a associação que se faz do meio rural é de que o mesmo é um mero abastecedor dos centros urbanos com o fornecimento de matérias-primas, como gêneros alimentícios. Para tanto, diversos estereótipos são levados a figura do campo e do camponês, tais como, “roça”, “caipira”, “Jeca”, entre outros muito utilizados nas diversas regiões do país.

É perceptível também que até os anos 1990 não havia políticas públicas voltadas para o homem do campo. O que levou até esse período uma massificação do processo de êxodo rural. Neste mesmo aspecto, não existiam políticas educacionais voltadas para a população residente na zona rural, cujas atividades estão relacionadas a diversos setores da economia primária, entre elas: a pecuária, agricultura, pesca, extrativismo, entre outras. Diante dessa

característica foi levado às escolas do campo um modelo de ensino fundamentado nos padrões escolares urbanos, que vão desde o livro didático até a metodologia utilizada no processo ensino e aprendizagem.

Assim, podemos observar também, que no caso do meio rural, desde o período de colonização indígena, não havia uma configuração específica para a escola do campo. Para a população indígena, a escola possuía um papel com fins para a sobrevivência e a coletividade, ou seja, a população nativa brasileira fora levada a compreender o espaço escolar como um processo de inserção no cotidiano dos colonizadores, conforme apontam Florestan Fernandes (1989) e Bartolomeu Melià (1979), tendo por base a construção conjunta, ou seja, o aprender fazendo.

Se analisarmos este mesmo contexto, a população camponesa teve um processo evolutivo no período imperial. Não havia uma legislação própria que tratasse exclusivamente da educação para a população do campo e procurou-se atender as necessidades mercantis e dos grandes latifúndios através do regime de “Plantation”, um sistema monocultor e escravista.

Novamente, percebemos que a Educação do Campo fora excluída da política educacional brasileira e aos camponeses restringiram-se apenas às



noções básicas de estudo da matemática, como aprender as “continhas”, as primeiras letras no campo da linguagem e a escritura do nome. Até então, as escolas funcionavam para atender aos interesses dos proprietários de terra que indicavam local e profissional para o ensino rural.

No período republicano, em especial, da Era Vargas, a Constituição da República de 1934, em seu artigo 149 estabeleceu que a educação é um direito de todos e deve ser ministrado pela família e pelos poderes públicos proporcionando eficientes resultados na vida rural e econômica da nação. Entretanto, nenhuma política educacional eficaz fora implementada para as famílias camponesas.

Contudo, a Educação do Campo nos últimos anos toma um papel de destaque na construção do perfil educacional do país, pois até o início da década de 1990 a aplicação de um ensino para as populações localizadas, residentes e dependentes fundamentalmente da terra era simplesmente um ensino aplicado metodologicamente ao meio urbano. Não existiam políticas educacionais criadas e voltadas para o pessoal do campo, porém, a partir da promulgação da Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o termo passou a compor o quadro de educação como uma das modalidades

específicas do ensino fundamental e médio.

Atualmente, existem diversos programas desenvolvidos pelo Ministério da Educação, em âmbito nacional, com parceria de universidades, estados e municípios, estando entre eles, o Programa Escola Ativa, o Programa Dinheiro Direto na Escola – Campo, Programa Dinheiro Direto na Escola – Água, Projovem Campo, PNLD Campo e ainda Cursos de graduação e pós-graduação em Educação do Campo. Pode-se perceber uma ampliação, no campo da educação, de políticas voltadas para o campo, como, a criação das Diretrizes Educacionais para a Educação do Campo do Estado de Minas Gerais.

Dentre os programas anteriormente listados, o de maior abrangência em todo o território nacional, conforme dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, com mais de 39.732 escolas e 1.321.833 de alunos fora o Programa Escola Ativa.

Todos esses números demonstram a importância do programa, presente em mais de 80% dos municípios brasileiros. Além disso, o Programa engloba atividades de diferentes campos da Pedagogia, como a Pedagogia do Campo, do Oprimido e da Alternância, além de exigir a valorização da relação escola-comunidade.

Diante disso, este trabalho buscou compreender o processo de ensino nas escolas multisseriadas do campo e a aplicação da metodologia do Programa Escola Ativa, identificando os espaços educativos e a relação escola-comunidade. Para tanto, realizou-se pesquisa de cunho bibliográfico a fim de fundamentar a pesquisa, tendo como elementos basilares, o estudo de autores como Antunes-Rocha et al. (2010), Nascimento (2009), Ribeiro (2009), entre outros.

Com este trabalho, busca-se demonstrar elementos fundamentais sobre o Programa Escola Ativa e sua aplicabilidade no campo teórico nos municípios brasileiros. Para tanto, estruturou-se este trabalho com a seguinte organização: análise histórica e legal da Educação do Campo, demonstrando seu processo evolutivo, culminando com a análise de políticas pedagógicas para a Educação do Campo, como o Programa Escola Ativa.

### **A Construção Histórica da Educação Rural e Formação da Educação do Campo**

A história da educação no Brasil remonta que os primeiros ensinamentos foram realizados pelos jesuítas da Companhia de Jesus, ainda no Brasil-Colônia, com o objetivo de catequizar os

índios que habitavam o território recém-colonizado.

Para Azevedo (1976),

... a Companhia de Jesus tinha como princípio formar um exército de soldados da Igreja Católica capazes de combaterem a heresia e converter os pagãos, apresentando desse modo características de uma milícia. Para atingir seus objetivos, os jesuítas – soldados de Cristo –, deveriam passar por uma reciclagem intelectual e científica para combater os vícios e os pecados e purificá-los contra o mal. Seu papel na sociedade portuguesa da época foi fundamental, pois cabia a eles propiciar as condições necessárias para educar os grupos sociais menos favorecidos da população. Portanto, sua obra tornava-se uma atividade de caridade. (Azevedo, 1976, p. 22).

Deste modo, podemos observar as primeiras nuances da formação de uma educação rural no Brasil, influenciando diretamente o processo de construção da escola rural, sistematizando o modelo de educação a ser utilizado e implementado no Brasil. É importante ressaltar que o processo educacional proposto pelos jesuítas seguiu vieses diferentes: de um lado uma instituição educativa com finalidades específicas, voltadas para o grupo elitista brasileiro e de outro uma educação com o objetivo de atendimento à formação de mão de obra para atendimento aos interesses econômicos.

A vinda dos padres jesuítas, em 1549, não só marca o início da

história da educação no Brasil, mas inaugura a primeira fase, a mais longa dessa história, e, certamente a mais importante pelo vulto da obra realizada e, sobretudo pelas consequências que dela resultaram para nossa cultura e civilização ... se transformaram na única força capaz de influir no domínio do senhor do engenho. Isto foi conseguido não só através dos colégios, como dos confessionários, do teatro e, particularmente, pelo terceiro filho, que deveria seguir a vida religiosa. (Ribeiro, 2009, p. 28).

Em 1815, com a elevação do Brasil a Reino Unido à Portugal e Algarves, houve-se profundas transformações sociais, econômicas e políticas na nação. A presença da família real trouxe inúmeras modificações para o campo educacional, entre elas, a abertura de instituições de ensino. Entretanto, a educação escolar somente será discutida com no Projeto Constitucional de 1823, dissolvida no mesmo ano, por ato do imperador D. Pedro I, que abordava em seu artigo 250 que “para os índios, haveria catequese e civilização e, para os negros, emancipados lentamente, haveria educação religiosa e industrial”. Ou seja, a educação estava associada à classe social em especial a etnia que deveria discriminar o modelo de proposição educacional.

Em 1824, com a outorga da primeira Constituição no Brasil, o ensino e a escola estavam garantidos como

direito apenas àqueles denominados de “cidadãos brasileiros”, excluindo-se para tanto os grupos indígenas e escravos.

No governo regencial, em 1834, o Padre Diogo Antônio Feijó, institui o Ato Adicional em que descentralizava o ensino primário para as províncias, cabendo a estas a responsabilização sobre o ensino primário e secundário. Logo, por tratarem-se de governos nomeados pelo império, os chefes de províncias eram deliberadamente elitistas, deixando a margem novamente os públicos desfavorecidos, como, negros, mestiços e indígenas.

Para Ghiraldelli Junior (1990),

As poucas escolas públicas existentes na cidade eram frequentadas pelos filhos das famílias de classe média. Os ricos contratavam preceptores, geralmente estrangeiros, que ministravam aos filhos o ensino em casa, ou os mandavam a alguns poucos colégios particulares, leigos ou religiosos... Em todo vasto interior do país havia algumas precárias escolinhas rurais, em cuja maioria trabalhavam professores sem qualquer formação profissional, que atendiam qualquer formação profissional, que atendiam as populações dispersas em imensas áreas rurais. (Ghiraldelli Junior, 1990, p. 26).

Com a queda do Império em 1889 e, o advento da República, iniciaram-se discussões sobre a erradicação do analfabetismo. Contudo, com a promulgação da Constituição da República em 1891 não houve menção sobre a

educação campesina, cabendo aos estados da federação a constituição de seus sistemas de ensino. Logo, a educação pública voltou-se apenas para o processo de alfabetização com vistas a atender uma prerrogativa para o quesito de poder votar. Ressalta-se que este processo fora voltado exclusivamente ao público masculino.

Durante o período da República Velha (1889-1930) o processo de valorização da educação centrou-se apenas para os centros urbanos. Somente com a Constituição de 1934 é que a educação passa a ser direito de todos.

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (Brasil, 1934).

Nota-se que alguns avanços também foram percebidos nesta Constituição, além de tornar-se direito público, estabelece-se a necessidade de um Plano Nacional de Educação, compartilha com Estados e Municípios a responsabilização pela educação, além da fixação de valor a ser aplicado em educação.

Até a década de 1940, o Brasil não apresentava escolas na zona rural dos municípios, organizadas e financiadas pelo

poder público. O ensino acontecia tão somente nos meios urbanos e a escola era um lugar de difícil acesso para a grande maioria da população, principalmente, em níveis mais elevados de ensino, como, o Ensino Médio.

A educação rural no Brasil inicia-se com a edição do Decreto nº 4.958, de 14 de novembro 1942, que criava o Fundo Nacional de Ensino Primário. Esse fundo estabelecia parceria com Estados para a transferência de recursos e também passou a este ente federativo a responsabilidade pela oferta do ensino primário nas áreas rurais. Os Estados, por sua vez, transferiram receitas aos municípios e os incumbiram da oferta do ensino na zona rural.

Segundo Antunes-Rocha *et al.* (2010),

A educação escolar para crianças do meio rural ficou sob a responsabilidade administrativa e pedagógica do governo municipal, cabendo a ele contratar e demitir professores, construir e fechar escolas, aceitar, ou não, a oferta de alguns Estados no sentido de construir parcerias para a formação docente. (Antunes-Rocha *et al.* 2010, p. 12).

As escolas rurais dependiam de acordos firmados entre os fazendeiros e as prefeituras locais, a fim de construir ou ceder espaço para a oferta das aulas. Isso tudo estava atrelado à imposição dos

proprietários de terra em indicar os professores que seriam custeados pela administração. Contudo, os interesses partidários influenciavam com determinada demasia, até mesmo, ocorrendo o não pagamento dos professores e, inclusive, a sua demissão e o fechamento de escolas.

Somente a partir da década de 1970 o tema do campo começa a ser percebido e assumir relevância nos meios acadêmicos, devido à expansão e modernização do campo. Além disso, o Brasil passava por diversas mudanças econômicas que afetaram diretamente a sua indústria, com altos investimentos na indústria automobilística. As famílias brasileiras que viviam em situação de miséria eram obrigadas a retirarem seus filhos das escolas para auxiliarem na formação da renda familiar.

Segundo Romanelli (2014),

... ainda que os objetos verbalizados do sistema de ensino visem a atender aos interesses da sociedade como um todo, é sempre inevitável que as diretrizes realmente assumidas pela educação escolar favorecem mais as camadas sociais detentoras de maior representação política nessa estrutura. Afinal, quem legisla, sempre o faz segundo uma escala de valores próprios da camada a que pertence, ou seja, segundo uma forma de encarar o contexto e a educação, forma que dificilmente consegue ultrapassar os limites dos valores inerentes à posição ocupada pelo legislador estrutural social. (Romanelli, 2014, p. 30).

É possível perceber que a educação nacional passou a ter consideráveis mudanças. Após a promulgação da Constituição de 1967 e com a edição da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, criou-se a possibilidade de construir um currículo mais próximo às particularidades do meio rural, conforme os artigos 4º e inciso § 2º do art. 11º. Contudo, mudanças estruturais ainda não foram efetivas nos vários territórios educacionais da escola rural multisseriada.

A partir deste momento os meios acadêmicos iniciam discussões sobre o processo de formação de professores, acompanhamento pedagógico e investimento para expansão das escolas do campo. Além disso, outro entrave associado às escolas rurais estava na descontinuidade da oferta de ensino, o baixo número de alunos atendidos, as dificuldades de transporte, as chuvas, as épocas de plantio e colheita, que levavam de forma constante ao fechamento de instituições educacionais em todo o país. Tal fato agrava-se com a formação do discurso docente que supervalorizava a cidade em detrimento ao campo, isso ainda, atrelado ao fato de que na maioria das escolas funcionavam somente as três primeiras séries primárias.

Por isso, quando da promulgação da Constituição de 1988 (Brasil, 1988) o

perfil educacional no Brasil era preocupante. Contudo, o dispositivo constitucional, presente no artigo 37, II, estabeleceu a necessidade de concurso público para investidura em cargos públicos, o que levou muitos municípios a realizarem exames para atuar como professores. Entretanto, a maioria dos professores do campo ou não possuía a habilitação específica para concorrer ao concurso ou não conseguia ser aprovados nos certames, o que levou a processos de demissão em massa.

Para Antunes-Rocha *et al.* (2010),

A realização de concursos foi aos poucos impactando o perfil dos docentes. O cenário de professores sem habilitação foi se modificando com a presença de docentes com nível médio e, em muitos casos, com nível superior. Sabe-se que, em muitos municípios, os professores que não tiveram condições de submeterem-se ao concurso foram afastados de sua função. Alguns aceitaram o cargo de serviços gerais. (Antunes-Rocha *et al.*, 2010, p. 23).

Em 1996, com a promulgação da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ocorreram mudanças na estruturação da Educação Rural, pois definiu-se como uma das competências dos municípios a responsabilização pela educação nas escolas do campo e pelas situadas na zona urbana, ofertando de forma obrigatória a

educação básica (educação infantil e ensino fundamental). Com isso, os municípios iniciaram o processo de nucleação de escolas, tendo-se em vista que os alunos da zona rural passaram a ter o direito da progressão nos estudos e também ao acompanhamento pedagógico. Diante dessa necessidade a solução encontrada pelos municípios fora o transporte dos alunos do campo para as escolas urbanas.

Todavia, esta prática não fora bem aceita pelos movimentos sociais, entre eles o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), pois as lutas pela terra e pela reforma agrária estavam presentes em sua rotina e o transporte dos alunos para o meio urbano descaracterizaria a sua formação social do jovem do campo, o que levou a inserção dos movimentos sociais na elaboração de políticas educacionais, criando o Movimento por uma Educação do Campo.

Para Bezerra Neto (1999), a importância do MST está presente na sua formação humanística e de valorização da terra, desde os primeiros momentos de conhecimento da criança, o que se percebe na crítica que é feita a introspecção conteudística das escolas isoladas urbanas as instituições do meio rural.

Os primeiros conhecimentos de toda criança estão ligados a seu habitat. Os conhecimentos da criança rural estão ligados à vida na roça, mas os conteúdos oferecidos a ela pela escola tradicional partem do princípio de que para ser culto, é preciso ser letrado, contando com uma formação típica para os desafios do mundo urbano e submetendo a criança a um calendário escolar que não valoriza a prática de seus pais, nem a sua dimensão temporal, uma vez que esse calendário é elaborado para ser praticado a partir do ano civil e não do ano agrícola, mais próximo à realidade do homem do campo (Bezerra Neto, 1999, p. 74).

Para Moraes e Muller (2003) os movimentos sociais estabelecem uma relação dialética entre o que se vive e o que se percebe:

A experiência ... constitui e nega, opõe e resiste, estabelece mediações, é espaço de prática, intervenção, obstaculização, é processo de formação de identidades de classe e, poderíamos acrescentar, de gênero, de geração, de etnias. Processos dialeticamente articulados que ela, a experiência, expressa de forma privilegiada. (Moraes & Muller, 2003 p. 341).

Portanto, para os movimentos sociais a educação deve estar ligada ao meio de vivência do aluno para tornar-se uma aprendizagem significativa para a formação da identidade de classe, além de ser uma forma de resistência para o grupo ao qual está inserido.

Segundo Figueiredo (2009),

A luta de uma escola de qualidade no campo acompanhou a luta pela reforma agrária no nosso país, representando um sonho de muitas famílias que, mesmo sem escolaridade, defendiam a importância da escola como instrumento de transformação política e social da realidade injusta e arbitrária a qual viviam. Neste contexto de luta, o sonho foi aos poucos criando raízes reais práticas, inaugurando nos primeiros anos do novo século, a conquista Legal da Educação do Campo, alicerçada nos princípios do trabalho e a sustentabilidade, da coletividade e da solidariedade, do respeito à diversidade cultural e saberes da terra. (Figueiredo, 2009, p. 01).

Esse Movimento passou a lutar pela oferta de uma política pública específica voltada para a Educação do Campo, com práticas diferenciadas de ensino, alicerçada na formação humana, sendo abordada como estratégia de desenvolvimento do campo.

Contudo, a construção de uma proposta que aborde de forma homogênea tantas heterogeneidades torna-se complicado. Portanto, Antunes-Rocha *et al.* (2010) abordam que a Educação do Campo é um processo de luta constante, e, que este inovador caminho vem ampliando seu espaço de atuação, abarcando espaços junto aos trabalhadores e trabalhadoras da educação, que de forma participativa e atuante possam contribuir para o planejamento, execução e avaliação de uma proposta completa, que abranja os

diferentes envolvidos no processo de ensino e assumam o compromisso com a sustentabilidade.

Diante dessa abordagem, pode-se perceber que a construção do perfil de educação rural começa a ser desconstruído, dando espaço à chamada Educação do Campo. A partir do momento em que se aglutinou a participação da sociedade e dos movimentos sociais, bem como a participação dos agentes envolvidos na construção de uma proposta de ensino participativa, rompe-se com o perfil de educação rural, pois se estabelecem novas relações sociais, nas quais o aluno passa a ser sujeito de sua história de forma a atuar na sociedade e na sua comunidade.

Neste sentido, Antunes-Rocha *et al.* (2010) abordam que:

A Educação do Campo afasta-se, pois, da educação rural, no sentido de que tem como “bandeira de luta”, a emancipação, a resistência das populações camponesas, o oferecimento do direito – da opção de escolha do próprio destino, seja ela permanecer no campo, tirando dele seu sustento, seja buscando na cidade a realização, a concretização de seus planos. O que importa é que seja uma decisão e não uma imposição. (Antunes-Rocha *et al.* (2010, p. 17).

Diante do exposto, deve-se visar uma escola que alcance os processos de democracia e de formação para o exercício pleno da cidadania, para que assim, possa

promover o desenvolvimento e a sustentabilidade das novas gerações.

Porém, apesar destes avanços significativos, estabelecidos pelas lutas sociais, ainda é visível nas escolas do campo a contemplação de aspectos de escolas urbanas ao invés de elementos de valorização da cultura do homem do campo, dentre os quais, a flexibilização de currículo e de calendário.

Em seu Artigo 28, a Lei 9394/96 permite aos sistemas de ensino, em especial, aos sistemas municipais, responsável por aproximadamente 95% da Educação do Campo no país, que os mesmos possam realizar adaptações tanto no que se refere ao currículo escolar, saindo-se da concepção de Currículo Básico Comum estratificado, para um currículo versátil que atenda aos interesses da população do campo, além é claro de permitir ainda a reestruturação do calendário escolar, de acordo com as necessidades sazonais do campo, em virtude das colheitas. Tal elemento é muito importante para analisar-se a dinâmica pedagógica e de migração do campo, que a cada período de plantio e colheita, mudam-se de localização, como elemento para manter-se com posto de trabalho.

No âmbito da organização das escolas, podemos observar que o modelo de seriação não é mais estratificado, mas abre espaço para o modelo da



multisseriação, no qual alunos de diferentes séries/anos contemplam o mesmo espaço pedagógico de aprendizagem, assimilando conteúdos diferentes, de acordo com o ano ao qual estão vinculados.

Diante da realidade da Educação do Campo, mesmo após a publicação da Lei 9394/96, Figueiredo (2009, p. 03) atesta que

Os livros didáticos que chegavam até estas escolas, na maioria das vezes, eram as sobras dos que foram distribuídos, nas escolas públicas urbanas, sem que os professores tivessem participado da escolha dos mesmos. A princípio esta diversidade de livros didáticos pode ser ponto positivo, pois obriga o professor a usar mais de um tipo de livro por série, todavia, na prática, esses livros quando utilizados não representam mudança metodológica nem ideológica, constituindo a mesma práxis como se o professor estivesse utilizando um só livro para cada série (já que as turmas são multisseriadas). (Figueiredo, 2009, p. 03).

Estudos de Rocha, Passos e Carvalho (2010) apontam que

Segundo dados do INEP (2002) o ensino na zona rural do Brasil embora represente 50% dos estabelecimentos de educação básica e 15% das matrículas, seus indicadores são horríveis: apenas 5,2% dos estabelecimentos possuem bibliotecas, 0,5% possuem laboratórios de ciências ou informática, 0,4% tem acesso à Internet, 8% possuem equipamentos de tv/ vídeo/ parabólica, apenas 58% possuem energia elétrica e 78%

possuem algum tipo de esgotamento sanitário. Apenas 9% das funções docentes de 1ª à 4ª série possuem formação em nível superior (enquanto na zona urbana o percentual é 38%); na 5ª à 8ª, onde o mínimo legal é educação superior, este índice é de apenas 42% (nas escolas urbanas são 79%). Já os salários, segundo os questionários do SAEB, são de R\$ 296 para os professores de 1ª à 4ª série (na zona urbana R\$ 619) e R\$ 351 para os professores(as) de 5ª à 8ª série (na zona urbana R\$ 870). Por fim, constata-se que 67% dos 3,6 milhões de alunos(as) da zona rural que possuem acesso ao transporte escolar são levados para escolas situadas na zona urbana, onde, com certeza, vão ajudar a engrossar os índices de evasão e fracasso escolar. Cabe dizer que 70% dos estabelecimentos de ensino da zona rural de educação básica possuem até 50 alunos e que 52% dos estabelecimentos de ensino fundamental situados na zona rural possuem uma sala de aula apenas. Segundo censo demográfico do IBGE (2000) a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais do campo é 29,8% (no urbano o percentual cai para 10,3%) e o número médio de anos de estudos da população nessa mesma faixa etária é de 3,4 anos na zona rural enquanto no urbano esse número é de 7,0 anos. (Rocha, Passos & Carvalho, 2010, p. 18).

Mesmo após uma década de aprovação da Lei 9394/96, ainda é discrepante a realidade das escolas do campo, em detrimento as propostas e avanços expostos para a educação urbana. Ainda é visível a utilização político-partidária da escola do campo como recurso para obtenção de votos, apadrinhamentos políticos, entre outros,

deixando-se como segundo plano o processo de ensino e aprendizagem.

Em 03 de abril de 2002 a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Essas diretrizes são a consequência da luta dos movimentos sociais na busca de uma educação de qualidade do campo para o povo do campo. Nelas estão estabelecidas definições e princípios para a construção de um projeto pedagógico que contemple a uma educação pública de qualidade para o campo.

O Parágrafo Único do artigo 2º das Diretrizes da Educação do Campo apontam que:

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).

Ou seja, a consolidação do perfil e da identidade da escola torna-se o marco regulamentador para a construção do projeto pedagógico, reconhecendo os valores e as múltiplas identidades que este espaço propõe para a formação humana.

Esta diversidade na construção da proposta pedagógica é refletida novamente no artigo 5º, que retrata a diversidade do campo, fato que é tachado novamente no artigo 7º, quando destaca a possibilidade de criação de um calendário escolar específico para as escolas do campo.

Assim, Ribeiro (2009) aponta que:

O Projeto Político-Pedagógico deve ver a escola como um todo em sua perspectiva estratégica, não apenas em sua dimensão pedagógica. É uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a definir suas prioridades, a converter as prioridades em metas educacionais e operacionais, a decidir os caminhos a serem seguidos para alcançar as metas de ensino e aprendizagem, a ponderar se os resultados foram ou não atingidos, bem como os motivos dos sucessos e possíveis fracassos. (Ribeiro, 2009, p. 18).

Sobre as diretrizes para o campo, Antunes-Rocha *et al.* (2010, p. 43) afirmam que “as diretrizes representam uma conquista para educação do campo, já que, segundo elas a especificidade do campo não é mais uma característica ignorada. A identidade do campo vem à tona transbordando sua cultura, seus aspectos sociais, econômicos e políticos”.

Portanto, deve-se compreender que a educação é uma importante ferramenta para o desenvolvimento integral do campo, estabelecendo elos entre a formação

escolar e a formação profissional aliadas à formação humana.

Neste quadro multifacetado da Educação do Campo foram abertas políticas públicas para a melhoria da qualidade da Educação do Campo. Entre elas tem-se a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que serviu como base de parceria entre movimentos sociais e universidades para a promoção da formação do homem e mulher do campo com a oferta de cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), cursos técnicos, de graduação com a utilização da “Pedagogia da Terra” e da “Pedagogia da Alternância”, englobando povos indígenas, quilombolas e diversos outros sujeitos sociais. Ainda, diante dessa política voltada para a educação, temos o Programa Escola Ativa, criado em 1997, como uma estratégia pedagógica para auxiliar as redes de ensino no trabalho multisseriado. Em seguida tiveram-se outras políticas, como o Escola da Terra, que visa a formação continuada de professores das escolas multisseriadas do campo e ainda o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), instituído pelo Decreto nº 7.352/2010.

Logo, entender essas políticas públicas é essencial para compreender-se o processo de mutabilidade que vem ocorrendo nas escolas do campo, seja no

campo legal ou metodológico. Assim, um dos programas que tiveram maior alcance no campo educacional fora o Programa Escola Ativa.

### **Estratégias Pedagógicas para a Educação do Campo: Programa Escola Ativa**

O Programa Escola Ativa integrou uma das ações do Ministério da Educação de proposta de ensino para as escolas multisseriadas do campo. O programa fora criado em 1997 e iniciou os seus trabalhos como projeto piloto nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, e tinha como objetivo ampliar e melhorar a oferta do ensino nas escolas multisseriadas de educação fundamental do campo, indo desde a formação docente até a implementação de projetos de melhoria da infraestrutura e de oferta de materiais de apoio pedagógico, aliando-se a uma metodologia diferenciada de ensino e ao protagonismo juvenil.

Segundo Gonçalves (2009),

O PEA esteve, inicialmente, ligado ao Projeto Nordeste/MEC e, em 1999, foi assumido pelo Fundo de Fortalecimento da Escola – o FUNDESCOLA, fundo este constituído com recursos de empréstimo contratados pelo Brasil junto ao Banco Mundial para a melhoria da qualidade das escolas de educação fundamental. Este Programa foi inspirado em seu homólogo colombiano, o Programa Escuela Nueva (PEN), uma das

principais estratégias do governo colombiano para atender a população rural, no que tange à educação básica cuja origem, por sua vez, remonta à década de 1960 e à implantação do modelo de Escola Unitária, então divulgado pela UNESCO. (Gonçalves, 2009, p. 16).

Pode-se perceber que o Programa não é uma estratégia exclusiva do governo brasileiro, mas uma junção de políticas governamentais internacionais a fim da melhoria da qualidade do ensino nas comunidades rurais, o que por sua vez, implica em analisar a realidade nacional para a real eficácia do programa.

Nos últimos anos o programa teve uma grande expansão, atingindo todos os Estados brasileiros, e com ações agregadas, que vão desde a disponibilização de material didático específico do programa até a liberação de recursos através do Programa Dinheiro Direto na Escola para as escolas multisseriadas a fim de melhoria da infraestrutura física das escolas.

Em 2008, o Programa Escola Ativa passa a ser parte integrante de política do Ministério da Educação, integrando a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), atualmente, a SECADI, estando atrelado à Coordenação Geral de Educação do Campo. Em 2009, o Ministério da Educação abriu através do Plano de Ações Articuladas (PAR) a possibilidade de adesão dos municípios ao Programa, que

em 2010, atingiu mais de 85% das escolas multisseriadas do campo, conforme dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP.

Baseado no Programa colombiano de referencia internacional, o *Escuela Nueva*, o Programa Escola Ativa buscou promover o resgate dos sujeitos do campo nas dimensões sociopolíticas, com o envolvimento de diversos fatores, como a organização do trabalho pedagógico, que busca transformar o aluno em autor de sua história e este deve atuar junto à comunidade de forma a contribuir para o desenvolvimento local, através do avanço da participação da família na escola, aplicando o processo pedagógico ao qual denominamos de Pedagogia da Alternância.

Segundo o MEC (Brasil, 2010), o Programa Escola Ativa tem por finalidade

Valorizar o profissional da educação escolar, através da busca de condições adequadas de formação – em caráter inicial e continuado –, remuneração, acompanhamento pedagógico, possibilidades de intercâmbio e formas de aprendizagem em serviço, estudo da diversidade e dos processos de interação e de transformação do campo. Cabe a este profissional, destacada participação no processo de ensino e de aprendizagem para além da condição de mero observador ou provocador de conflitos cognitivos. Seu papel consiste em promover situações de envolvimento e compromisso dos estudantes com o estudo e ação sobre

sua realidade e com a valorização dos povos do campo. A gestão democrática do ensino público corresponde à participação da comunidade na elaboração do projeto pedagógico da escola, na definição de prioridades e na organização de tarefas administrativas e gestão dos recursos da própria unidade escolar, bem como ao cuidado com o patrimônio da escola. Para o Programa Escola Ativa, a gestão democrática encontra-se concretizada no elemento curricular 'Colegiado Estudantil' e nos outros instrumentos de participação que chamam os estudantes para assumir responsabilidades ante a escola e a comunidade, valorizando a experiência extraescolar, as formas de trabalho e sobrevivência e relação com o meio ambiente que respondem, juntos, pela grande diversidade das populações do campo. (Brasil, 2010, p. 22).

Pode-se verificar que a dimensão do Programa busca a promoção de uma educação para a transformação social com uma formação educativa, política, social, econômica e cultural, além de propiciar a construção de uma educação voltada para valores humanísticos.

É necessário notar que as diversidades constantes nas regiões brasileiras, no que se refere ao ensino e a aprendizagem nas escolas campesinas são muito dicotômicas. Tal fato pode ser amplamente verificado pela falta de profissionais para o exercício do magistério nas regiões Norte e Nordeste do país, uma vez que ainda é comum que as escolas funcionem em prédios cedidos por

latifundiários que determinam os profissionais que estarão diretamente vinculados aos espaços educativos.

Tal fator é discrepante frente a realidade necessitada pelo programa, uma vez que, a inserção do jovem no meio campesino, como ator do processo educativo, é algo ainda pouco explorado e pouco conhecido pela maioria dos profissionais.

Segundo Speyer (1983), a necessidade de contato dos indivíduos com a realidade que o cerca é muito importante para o pleno desenvolvimento humano.

O contato humano urbano, na sua maior parte, é o relacionamento de indivíduos, condicionado pelo papel que desempenham no complexo social de que fazem parte. Ao contrário, o relacionamento no meio rural é de pessoas que se conhecem: conhecem sua história, seus relacionamentos, suas angústias, seus anseios. É evidente que esse nível de relacionamento também se pode atingir na cidade, mas o que se distingue aqui é a comunidade urbana e a comunidade rural: aquela é individualizada, esta é personalizada. (Speyer, 1983, p. 51).

Ou seja, o contato do indivíduo com o espaço físico que está ao seu entorno é de extrema importância para o estabelecimento de relações concretas com o saber, principalmente, por haver uma maior integração entre família e escola.

Contudo, é necessário que se estabeleçam estratégias de ensino a fim de

nortear o trabalho pedagógico. Neste sentido, o Programa Escola Ativa tinha entre as suas proposições trabalhos em grupo para a troca de experiências, compartilhamento de ideias a fim de proporcionar a formação de um educando autônomo e responsável, através de uma mudança de pensamento e o estímulo ao desenvolvimento das tarefas e da ação social local.

Porém, a formação de muitos docentes restringe-se a aplicação de metodologias voltadas para o ensino de conteúdos, que foge em muito à prática voltada para a formação cidadã. Contudo, para que tais elementos se conduzam é necessário que o professor ressignifique a sua formação e a forma de conceber a educação, para que possa atuar de forma profícua na construção da cidadania do campo (Brasil, 2010).

Essa modificação do perfil docente, saindo da prática da escola tradicional para a escola nova, reflete-se muito na necessidade de promoção do aluno no centro do processo educativo.

O eixo do trabalho pedagógico desloca-se, portanto, da compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos de aprendizagem, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da quantidade para a qualidade. A

prática determina a teoria. Esta deve se subordinar àquela, renunciando a qualquer tentativa de orientá-la, isto é, de prescrever regras e diretrizes a serem seguidas pela prática e resumindo-se aos enunciados que vierem a emergir da própria atividade prática desenvolvida pelos alunos com o acompanhamento do professor (Saviani, 2006, p. 48).

Por outro lado, observa-se uma dinamização do processo didático, estabelecendo metodologias de ensino que afirmam ser consideradas superiores às metodologias docentes, havendo uma hierarquização do saber do professor para o aluno e deste para com a comunidade. Assim, a formação no espaço educativo é um importante elemento para a materialização ideológica na comunidade. A partir dos elementos e das proposições realizadas, apesar de não atenderem às realidades locais, demonstram uma significação do espaço urbano sobre o espaço campesino, já que o aluno é levado a inserir-se na comunidade e desta para o território ao qual está vinculado.

É o caso, por exemplo, do colegiado estudantil e do conselho escolar que são ações propostas na metodologia do programa e normatizado na Lei 9394/96, em seu artigo 14, inciso II.

Segundo Brasil (2010, p. 34),

O Colegiado Estudantil constitui-se de um coletivo de representantes dos comitês, proposto pelo Programa Escola Ativa, como forma de

fortalecer a gestão democrática e a participação dos estudantes e da comunidade. Sua função é estimular a auto-organização dos estudantes, a tomada de decisões coletivas, a cogestão. O Colegiado Estudantil terá sua representação no Conselho Escolar, conforme estrutura prevista na LDB/96, que reúne, também, educadores e comunidade. A experiência demonstra que esta participação contribui para que os estudantes compreendam as diversas formas existentes de compromisso com a sociedade, os mecanismos de participação e gestão, além de favorecer a aprendizagem cooperativa. O Colegiado deve constituir-se em um espaço de formação política e de aprendizagem do compromisso da escola com a comunidade. (Brasil, 2010, p. 34).

Todavia, essa prática não se vincula efetivamente nas escolas campesinas, uma vez que, a grande maioria dos atores a serem envolvidos neste processo são pais de alunos, que vivem do cultivo e da produção familiar ou como “agregados” a fazendeiros, que dificultam a participação e interação da família com a escola. Outro aspecto muito importante a ser analisado é que a grande maioria das instituições de ensino localiza-se em áreas cedidas e são utilitárias do transporte escolar, ou seja, o aluno e a família residem em comunidades distantes da escola a qual os filhos estão matriculados e muitas das escolas do campo contam com número reduzido de alunos.

O chamamento da comunidade para integra-se ao processo de construção da

identidade da escola é um importante elemento para a efetivação dos objetivos da escola. Assim, estabelece o caderno base do programa:

A escola deve procurar aprofundar sua inserção na comunidade da qual faz parte por meio de atividades curriculares relacionadas à vida diária, ao ambiente natural e social, à vida política e cultural e às condições materiais dos educandos e da comunidade (Brasil, 2010, p. 36).

O programa conta ainda com os cadernos de ensino e aprendizagem de diferentes componentes curriculares que traçam o perfil do estudante a ser formado. Neles são traçados os objetivos de aprendizagem para cada ano de escolaridade. Apesar de seu caráter interdisciplinar, o material didático não parte da realidade das regiões brasileiras nem da realidade local para conduzir o processo de ensino por parte do profissional da educação. Este, muitas vezes, não possui formação nas diferentes áreas do saber para relacioná-las de forma dinâmica e construtiva para a formação integral do aluno.

Conforme Brasil (2010, p. 31),

O livro do estudante auxilia, principalmente, o trabalho simultâneo do educador com as várias séries. Seu papel é sempre o de introduzir novos conteúdos, estabelecendo relações com o que a criança já sabe. O educador deve ampliar as atividades escolares de

ensino-aprendizagem para além do livro do estudante. Considerando que a própria realidade é uma totalidade com múltiplas relações, é nela que se encontra a interdisciplinaridade à disposição do trabalho escolar. (Brasil, 2010, p. 31).

Os cadernos apresentam a seguinte estrutura: Atividades Básicas, Atividades Práticas e Atividades de Aplicação e Compromisso. Essas atividades “favorecem a pesquisa e a problematização, possibilitam a construção do conhecimento no coletivo e individualmente, estimulam a cooperação, o diálogo, a reflexão e o compartilhamento de ideias” (Brasília, 2010).

As atividades básicas propostas nos livros do aluno buscam explorar os conhecimentos prévios dos alunos, explorando o conhecimento da comunidade e aprofundando-se em áreas do conhecimento. Entretanto, os livros buscam determinar ao aluno a forma de aprendizagem e a sua atuação na comunidade, o que condiciona uma forma de hierarquia do próprio processo de ensino, partindo-se das atividades básicas, práticas e de aplicação.

Além do livro didático, o programa distribui às escolas participantes do Programa materiais de apoio pedagógico, como globo terrestre, bússola, esqueleto humano, alfabeto móvel cursivo, ábaco.

Outra estratégia utilizada pelo Programa são os Cantinhos de Aprendizagem, que estão incluídos na sala de aula para promover uma aprendizagem compartilhada e interdisciplinar. Fator preponderante tanto no ensino urbano quanto do campo são basilares para um aprofundamento do processo de aprendizagem do aluno.

Os Espaços de Pesquisa é o fortalecimento e a vinculação do perfil do professor como mediador de aprendizagem e também como pesquisador de proposições pedagógicas que elevem a atuação do aluno como ser pensante e crítico frente ao processo de ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem. Porém, torna-se necessário que o professor se integre com a comunidade local, na qual a escola está inserida, fato este muito imprevisível, haja vista que muitos professores se deslocam do meio urbano para ministrar aula nas escolas do campo e depois retornam para localidade de origem, não havendo, portanto, contato com a comunidade.

A lei 9394/96 ressalta entre os princípios da educação, em seu artigo 3º, VIII, a gestão democrática, o que permite que a escola não mais seja o centro de controle do professor. É fato que a maioria das escolas campesinas conta com apenas a figura do professor como responsável por toda uma dinâmica que envolve não apenas



o papel de mediador da aprendizagem, mas também de diretor, responsável por matrículas, acompanhamento pedagógico, inclusive, limpeza e realização da merenda escolar.

Um dos elementos norteadores do Programa e também dos Movimentos Sociais está no estreitamento de relações da escola e da comunidade. Isso se deve ao fato de que a escola tem um papel fundamental de contribuir para o desenvolvimento humano e local, mas para tanto, ela deve se inserir nos espaços dinâmicos e construtivos das comunidades do campo, a fim de conhecer a realidade de vivência do aluno e poder nela inferir de maneira proveitosa, destacando as habilidades e competências dos educandos.

Assim, Brasil (2010, p. 35) retrata que

A escola deve procurar aprofundar sua inserção na comunidade da qual faz parte por meio de atividades curriculares relacionadas à vida diária, ao ambiente natural e social, à vida política e cultural e às condições materiais dos educandos e da comunidade. Neste sentido, o Programa Escola Ativa inclui este elemento de modo a estimular uma maior interação entre a escola e a comunidade. Ao adotar uma organização diferenciada do trabalho pedagógico, em que os anos iniciais do Ensino Fundamental formam uma etapa menos fragmentada, busca-se apontar para uma matriz formadora e uma compreensão mais ampliada, integral e multidisciplinar deste período do desenvolvimento. Busca-se, desta forma, compreender a

infância como constituída de diferentes estágios de desenvolvimento e não como sequência de séries escolares. (Brasil, 2010, p. 35).

A escola, assim, precisa refletir sobre o tipo de relação que pretende e deve manter com o meio social no qual está inserida. Um projeto de educação deve considerar as interações entre os sujeitos e deste com o ambiente, uma vez que influencia e é influenciada pelos mesmos.

Além das propostas a serem desenvolvidas para a aprendizagem do aluno, o Programa contemplou a formação continuada de professores.

A União, através de parceria com as Instituições de Ensino Superior, realizou a formação continuada de coordenadores e técnicos do programa indicados pelas Secretarias de Educação e cadastrados no ato da adesão do município ao Programa Escola Ativa. Cada Coordenador/Técnico era responsável por, no máximo, 25 escolas multisseriadas no município. Esses técnicos eram capacitados por uma universidade parceira, que no caso de Minas Gerais fora a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e tinham por obrigação realizar o repasse aos professores que integravam as escolas da rede.

O curso de formação de educadores tinha uma média de 240 horas, subdividido

nos seguintes módulos: metodologia do Programa Escola Ativa; Alfabetização e Letramento; Introdução à Educação do Campo; Práticas Pedagógicas em Educação do Campo; Gestão Educacional no Campo e A Tecnologia na Educação do Campo.

Entendemos que um aspecto relevante do curso refere-se a sua potencial capacidade de atingir um grande número de educadores de forma indireta, pois, a formação de técnicos seria realizada simultaneamente com a formação dos educadores. Neste sentido, na medida em que os técnicos recebem a formação estariam repassando suas aprendizagens para os educadores da rede nos microcentros. (Brasil, 2010, p. 36).

A formação continuada de professores é um importante elemento para o processo de ensino e aprendizagem, principalmente, na aplicabilidade de novas metodologias de ensino. Todavia, a mudança da práxis docente ocorre tão somente com apoio e aplicabilidade de metodologia, que mais uma vez, repete os erros do passado de formação continuada sem o devido acompanhamento de resultados.

Apesar de a proposta do programa tentar contemplar as diretrizes para a Educação do Campo, a mesma adentra-se em um campo pragmático, por não considerar a formação como elemento concreto, valorizando-se apenas a prática

docente individual, baseada em planos cuja base é o livro-base desconsiderando-se o contexto sócio histórico e político da formação de educadores para atuação no campo, caracterizando este como espaço de vivência e de interações sociais diversas, como, alunos de comunidades diferentes, modos de vida, costumes, aspectos linguísticos, entre outros.

## Conclusão

A proposta de uma educação voltada para o campo é uma das maiores reivindicações dos movimentos sociais ligados à questão da terra, exatamente pela necessidade de fortalecer o vínculo do homem do campo com a terra, com o meio rural e quebrar a formação de estereótipos moldados pela sociedade urbanizada. Contudo, o fato de se estabelecer regras metodológicas não indica a formação de uma educação de qualidade, mas sim, a sua aplicabilidade moldada por uma sociedade urbanizada, excluindo mais uma vez os movimentos e grupos sociais defensores da Educação do Campo e para o campo da formulação da política educacional.

Apesar de o Brasil ser considerado um país agrário, com mais da metade de seu mercado de exportação ser voltado para os produtos da agropecuária, ainda é incipiente uma política de formação e de valorização do homem do campo. O fato é

que somente na última década se criou propostas, como o Programa Escola Ativa, a fim de que se promova um ensino de qualidade nas escolas multisseriadas do campo. Contudo, mesmo com a aplicação do Programa, os dados demonstram que a situação nas escolas localizadas na zona rural é desanimadora. A maioria das escolas não possui condições estruturais para o seu funcionamento, os prédios em condições precárias, sem estrutura física e/ou humana para o desenvolvimento das competências humanas. Há fatos que remontam até o funcionamento de escolas em currais.

A proposta do programa é inovadora no sentido de agregar valor à comunidade e às relações do aluno de forma interdisciplinar e ainda levando o aluno a desenvolver-se e a ver-se presente na comunidade. Esse papel é realmente excepcional, pela necessidade de participação da família nas decisões escolares e no acompanhamento da aprendizagem do filho. Entretanto, esta prática é individual, partindo-se apenas do campo dos saberes populares, distanciando-se dos saberes científicos.

Contudo, alguns entraves podem ser vistos ao se analisar o programa. De um lado tem-se a falta de dados concretos sobre o desenvolvimento do programa nos municípios brasileiros. Não existe uma política de controle de resultados e de

acompanhamento do desenvolvimento da metodologia do programa por parte do órgão gestor, que é o Ministério da Educação, nem mesmo pelas Secretarias de Educação, que veem o programa como mais uma proposta governamental. Isso dificulta nos estudos sobre os seus avanços e entraves, fato que o diferencia do *Escuela Nueva* colombiano, em que existe muita literatura sobre o tema e dados do governo sobre a aplicação do programa e os avanços do mesmo.

Desta maneira, ainda se verifica outro entrave, a fim de proporcionar o pleno desenvolvimento do programa, que é o fato de que as famílias muitas vezes encontram-se muito afastadas das escolas o que, por sua vez, impediria o acesso daquelas às escolas, por motivos de trabalho e ainda pela mudança constante dos alunos devido à sazonalidade das culturas produzidas no país.

Por outro lado, essa pesquisa torna-se importante para o educador por abrir espaço em um tema ainda pouco explorado pelos cursos de graduação. A Educação do Campo vem assim ampliando o leque de possibilidades, levando a promoção de diferentes estratégias e propostas para um campo do saber que ainda galga os seus primeiros passos na busca de estudos mais aprofundados sobre o tema.

Outra contribuição desta pesquisa está no fato de poder servir de apoio para a

compreensão de uma política governamental, relativamente nova, que vem se construindo a cada ano, não apenas pela inserção do Programa Escola Ativa, mas pelas possibilidades dadas às novas visões sobre o campo, partindo-se de metodologias para um público esquecido por séculos por governos e políticas públicas, que agora vem tentando pagar esta dívida social, através de estratégias como o Programa Nacional do Livro Didático – Campo (PNLD Campo), que apenas atendeu ao público dos anos iniciais, deixando-se de lado, mais uma vez, os demais níveis de ensino, como os anos finais do ensino fundamental. E também pelo uso exacerbado do transporte escolar dos alunos do campo para a cidade para concluir a educação básica. Portanto, pode-se considerar que o objetivo desta pesquisa que era de compreender a metodologia do programa Escola Ativa, fora atingido ao revelar que o programa, apesar de ser uma proposta inovadora para os moldes brasileiros, desconstruiu-se ao não ser debatido com os movimentos sociais, com as instituições e redes de ensino, particularizando-se em uma metodologia estratificante, e de não respeito às realidades das comunidades e dos povos camponeses. Além disso, possibilitou a construção de uma análise sobre as dificuldades e entraves deste

programa que fora utilizado nas escolas de Minas Gerais.

Por fim, a pesquisa possibilitou adentrar em um novo universo, daqueles que representam a diversidade de ensino, esquecidos e apenas considerados por anos, como uma extensão do ensino urbano. Portanto, construir uma Educação do Campo e um estudo sobre a mesma é construir possibilidades para antigas necessidades.

### Referências

Antunes-Rocha, M. I., et al. (2010). *Da Educação Rural à Educação do Campo: Possibilidades de atuação nas classes multisseriadas*. Belo Horizonte, MG: UFMG.

Azevedo, F. (1976). *A cultura brasileira*. São Paulo, SP: Melhoramentos.

Bezerra Neto, L. (2003). *Avanços e retrocessos da Educação Rural no Brasil* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Brasil. (1934). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*, promulgada em 16 de julho de 1934.

Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm)

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

Brasil. (1996). *Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 6 ed.

Brasília: Edições Câmara, 2011 (série legislação).

Brasil. (2002). MEC/CNE/CEB. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das escolas do Campo*. Resolução nº 01 de 03 de abril de 2002.

Brasil. (2010). MEC/SECAD. *Projeto Base*. Brasília, DF. Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5716-escola-ativa-projeto-base&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5716-escola-ativa-projeto-base&Itemid=30192)

Fernandes (1989). *O Desafio Educacional*. São Paulo, SP: Vozes.

Figueiredo, T. M. M. (2009). *Educação do campo: uma nova possibilidade para antigas necessidades*. In: Encontro mineiro de educação no campo FAE/UFMG. Belo Horizonte, julho/2009. Recuperado de: <http://www.lfti.com.br/EMEC/trabalhos/92/EDUCACAO%20DO%20CAMPO%20T EXTO%20P%20UFMG.pdf>.

Ghiraldelli Junior, P. (1990). *História da Educação*. São Paulo, SP: Cortez.

Gonçalves, G. B. B. (2009). *Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente* (Tese de Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Melià, B. (1979). *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo, SP: Loyola.

Moraes, M. C. M., & Müller, R. G. (2003). Tempos em que a “razão deve ranger os dentes”: E. P. Thomson, história e sociologia. In *Congresso Brasileiro de Sociologia*, 11 (pp. 2-17). Campinas, SP: Unicamp.

Nascimento, C. G. (2009). *Educação do Campo e Políticas Públicas para além do capital: Hegemonia em disputa* (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília.

Ribeiro, V. (2009). *Práticas Pedagógicas em Educação do Campo*. Belo Horizonte, MG: UFMG.

Romanelli, O. O. (2014). *História da educação brasileira (1930-1973)*. Rio de Janeiro, RJ: Vozes.

Rocha, E. N., Passos, J. C., & Carvalho, R. (2010). A. Educação do campo: Um Olhar Panorâmico. In: Almeida, R. A., & Guerra, M. D. S. *Educação do Campo* (pp. 39-53). Montes Claros, MG: Unimontes.

Saviani, D. (2006). *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados.

Speyer, A. M. (1983). *Educação e campesinato: Uma educação para o homem do meio rural*. São Paulo, SP: Edições Loyola.

Recebido em: 19/11/2016

Aprovado em: 15/02/2017

Publicado em: 26/04/2018

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

APA:


Ledo, M. T. S. (2018). O processo de ensino nas escolas multisseriadas do campo e o Programa Escola Ativa. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(1), 313-358.

ABNT:

LEDO, M. T. S. O processo de ensino nas escolas multisseriadas do campo e o Programa Escola Ativa. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 3, n. 1, p. 333-358, 2018.

**ORCID**

Marco Túlio Santos Ledo

 <http://orcid.org/0000-0003-3296-9185>

O autor é responsável pela elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito. O autor também foi responsável pela aprovação da versão final a ser publicada.

## 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 ter conhecimento de que a publicação de textos acadêmicos de sua autoria como artigos, ensaios, resenhas e entrevistas implica a cessão integral dos seus direitos autorais à Revista Brasileira de Educação do Campo, tanto no formato físico (se houver) quando no formato eletrônico (*on line*) da revista.

**Tutorial para autores(as) que queiram enviar manuscritos a revista:**

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

**OBS. A Revista Brasileira de Educação do Campo só publicará imagens de menores de 18 anos, caso o(s) autor(s) assumam total responsabilidade das imagens e que possui autorização escrita dos pais ou responsáveis. Caso contrário, as imagens deverão preservar o anonimato de menores de 18 anos.**

**OBS. 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 E DE AUTO-PLÁGIO. Sobre isso, a RBEC se reserva no direito de utilizar softwares anti-plágio para procura/identificação de plágio nos textos recebidos pela revista, buscando evitar que tal prática ocorra e que a ética e a boa conduta científica na pesquisa sejam fielmente cumpridas.**

**ATENÇÃO: Os textos enviados à revista devem atender as regras do novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, que passou a ser obrigatório no Brasil a partir de janeiro de 2016!**

Os artigos serão publicados na revista apenas quando forem avaliados e aceitos para publicação pelos pareceristas e avaliadores ad hoc. A revista tem como critérios para publicação dos artigos selecionados:

- A) Originalidade e contribuição à revista e, conseqüentemente, à educação do campo;
- B) Consistência e rigor teórico e metodológico da pesquisa;

**Os artigos aprovados para publicação não implica que os mesmos serão publicados na edição seguinte. Assim, todo artigo aprovado entra na fila de edição. Ou seja, cabe a Comissão Editorial decidir quais artigos serão publicados em determinado número da revista, considerando as temáticas e demandas editoriais da revista.**

**A Revista Brasileira de Educação do Campo se reserva no direito de arquivar os artigos corrigidos pelos autores que foram aceitos para publicação, e que não foram enviados**

**dentro do prazo estipulado pela revista na carta de aceite do manuscrito.**

**Após ter o artigo aprovado para ser publicado na revista, o(a) autor(a) deverá incluir uma nota ao final do manuscrito indicando a contribuição de cada autor na elaboração do artigo. Além disso, a revista se reserva no direito de solicitar ao(a) autor(a) a versão em inglês do artigo aprovado (versão final), revisada e traduzida por um profissional da área do idioma.**

**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 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?journal=campo&page=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 a cada 2 anos 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?journal=campo&page=index>

12. Caso o artigo, resenha, ensaio ou entrevista tenha sido publicado anteriormente em anais de eventos científicos, na forma de resumo simples ou expandido, o (a) autor (a) deverá



OBRIGATORIAMENTE informar o editor e relatar essa informação no texto enviado a revista, em nota no final do texto.

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 (inglês e espanhol), bem como da revisão gramatical, 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 obrigatoriamente 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/fontes 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 (notas de fim) 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.

11. Os textos (artigos, ensaios, resenhas, entrevistas) deverão ser submetidos pela internet, por meio do Portal: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php?journal=campo&page=index>

12. Caso o artigo, resenha, ensaio ou entrevista tenha sido publicado anteriormente em anais de eventos científicos, na forma de resumo simples ou expandido, o (a) autor (a) deverá OBRIGATORIAMENTE informar o editor e relatar essa informação no texto enviado a revista, em nota no final do texto.

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 (inglês e espanhol) 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 obrigatoriamente 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/fontes 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 (notas de fim) 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.

## **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 parenteses.

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. São Paulo: Fonseca e Silva.

### **Artigo com DOI**

Soares, A. B. (1990). Visualidade camponesa. *Tocantinense*, 12(35), 199-228. DOI:xxxxxxxxxxxxxxxxxx. (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 PLAGIARISM AND SELF-PLAGIARISM 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>), 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>**
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; resúmen, 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 resúmen 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*) –6<sup>th</sup> 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. São Paulo: Fonseca e Silva.

#### 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.

### **[ES] 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?journal=campo&page=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?journal=campo&page=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. San Pablo: Fonseca y Silva.

### **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 fontes.

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] POLÍTICAS

#### [PT] Foco e Escopo da Revista

A REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO - RBEC, de periodicidade quadrimestral 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 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 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 quadrimestral 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, além de revisões de literatura de pesquisa educacional. Na seção *Ensaios*, 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] POLICY

#### [EN] AIMS & SCOPE

The Brazilian Scientific Journal of Rural Education (Countryside Education), quarterly 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 quarterly 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.

## **[ES] POLÍTICAS**

### **[ES] TEMÁTICA Y ALCANCE**

La Revista Brasileña de la Educación Rural (Educação do Campo), tres 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 tres veces al año 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.**

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).

Caso seja solicitado ao autor (a) reformular/corrigir/revisar o manuscrito, o mesmo deverá reenvia-lo no prazo máximo de 30 (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.**

OBS. A Revista Brasileira de Educação do Campo se reserva no direito de publicar artigos de autores convidados. Contudo, seus manuscritos também serão avaliados no sistema *blind review*.

OBS. Textos publicados em Anais de eventos científicos, no formato Resumo ou Texto completo, deverão ser informados obrigatoriamente pelo(a) autor(a) ao Editor da revista, durante o processo de submissão do manuscrito, para avaliação.

OBS. Os Dossiês propostos por pesquisadores renomados da área educacional serão analisados pela equipe editorial da revista, visando atender os critérios de avaliação adotados pela revista. Nesse sentido, os dossiês podem ser aprovados ou recusados pelos editores da revista.

Caso algum artigo seja aprovado/aceito para ser publicado na revista e fique constatado no texto, após o aceite, plágio, fabricação de dados e informações, autoria fraudulenta entre outras práticas de má conduta científica, o artigo será recusado/rejeitado e não será publicado na revista.

### **Tutorial para avaliadores ad hoc/pareceristas da revista:**

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

## **[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.

## **[ES] 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 del Campo/Rural) 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] DIRETRIZES PARA AVALIAÇÃO**

### **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.**

**[EN] PEER REVIEW PROCESS - 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.

**[ES] 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.

#### **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.

#### **AHEAD OF PRINT**

Informamos que a Revista Brasileira de Educação do Campo adota a Publicação Avançada de Artigos (PAA), também conhecida como Ahead of Print (AOP). O objetivo é acelerar a divulgação dos artigos recebidos, avaliados, revisados e aprovados pela revista, dentro de cada edição. É importante assinalar que tal prática é bastante utilizada por diversas revistas nacionais e internacionais, além de possibilitar a divulgação mais rápida dos artigos indexados nas bases de dados para pesquisa. Por isso, contamos com a celeridade dos colegas avaliadores dos artigos submetidos ao periódico e dos(as) autores(as) no envio dos textos corrigidos dentro dos prazos estabelecidos pela revista.

#### **[EN] AHEAD OF PRINT**

We inform that the Brazilian Journal of Rural Education adopts the Advanced Publication of Articles (PAA), also known as Ahead of Print (AOP). The objective is to accelerate the dissemination of the articles received, evaluated, reviewed and approved by the journal.

#### **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*) e terá também seus próprios códigos de conduta e ética, não aceitando fraudes, más condutas, violações de ética ou plágio de qualquer forma. Caso seja identificadas algumas dessas práticas nos manuscritos recebidos, como por exemplo, a de plágio, os mesmos serão tratados de acordo com as orientações do COPE. Diante disso, os autores deverão visitar o site da COPE para maiores informações sobre ética em pesquisa: <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>

## **CÓDIGOS DE ÉTICA E CONDUCTA (Boas práticas) / CODE OF ETHICS AND CONDUCT**

### **1. Editores:**

- contribuir para melhorar a qualidade da revista, visando garantir a qualidade científica dos textos nela publicados e se estão de acordo com as Diretrizes e Escopo da RBEC;
- esclarecer dúvidas que eventualmente possam surgir de avaliadores, revisores, autores e leitores quanto ao conteúdo da revista, como, por exemplo, publicações, avaliações, chamadas de artigos e demais informações da revista;
- contribuir para a qualidade científica na área da Educação do Campo e educação, em geral;
- evitar desvios de ética e conduta na revista que possam prejudicar as boas práticas para a pesquisa científica;
- quando necessário, os editores publicarão correções, retratações e esclarecimentos a comunidade acadêmica, referentes a publicações e/ou informações não verídicas ou afirmações distorcidas ou enganosas de autores, tendo como rigor a verdade científica e o respeito à comunidade acadêmica.
- atualizar a política editorial, bem como as diretrizes e normas da revista quando for necessário;
- decidir pela aprovação final ou recusa dos artigos, entrevistas, resenhas e dossiês enviados a revista, considerando sempre os pareceres feitos pelos avaliadores/pareceristas designados;
- zelar pelo bom cumprimento dos prazos referentes ao envio de pareceres pelos avaliadores.

### **2. Autores(as):**

- os autores deverão evitar qualquer prática que leve a má conduta científica, como, por exemplo, plágio e autoplágio, manipulação de dados e informações da pesquisa, fraudes na pesquisa e nas autorias dos textos, bem como qualquer outra prática que infrinja a ética na pesquisa acadêmico/científica. Caso contrário, a RBEC se reserva o direito de, além de tomar as devidas providências legais, excluir permanentemente o texto publicado na revista que apresente tais práticas;
- promover o debate democrático na revista, independente de crenças, instituições, localidades, entre outros, pautado pelo respeito a todos os envolvidos;
- citar órgãos de fomento que financiam ou financiaram a pesquisa publicada na RBEC;
- atender as diretrizes e normas de publicação da RBEC antes da submissão de qualquer trabalho à revista.

### **3. Revisores/Avaliadores(as):**

- pautar pela ética durante as avaliações realizadas nos manuscritos recebidos pela revista;
- seguir os critérios de avaliação informados pela RBEC, nas Diretrizes da revista;
- zelar pela qualidade científica e critérios de avaliação da revista;
- garantir a confidencialidade do material avaliado;
- caso haja algum conflito de interesse nas avaliações, os avaliadores e revisores deverão informar aos editores da revista.

### **4. Conflitos de interesses:**

- caso haja conflitos de interesses entre editores, avaliadores, revisores e autores que não possam ser solucionados pelos editores da revista, a decisão final será tomada pelo

Colegiado do Curso de Educação do Campo, da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Tocantinópolis, Departamento ao qual a RBEC está vinculada.

**5. Cumprimento do Código de Ética e de Conduta:**

- autores(as), avaliadores/revisores, editores e equipe editorial da RBEC deverão cumprir o presente Código de Ética e de Conduta, que entrará em vigor na data de sua publicação.
- 

A Revista Brasileira de Educação do Campo, além de incentivar a pesquisa científica, que possa contribuir para o debate acadêmico nacional e internacional, informará aos leitores sobre qualquer informação a respeito das publicações, chamadas de artigos, conteúdos da revista e/ou outras informações relevantes para a comunidade acadêmica e científica, visando incentivar o debate democrático neste periódico, pautado pelo respeito a todos os envolvidos. Também, a revista se reserva no direito de, quando for necessário, atualizar e revisar esses Códigos de Éticas e Condutas.

**[EN] ETHICS AND CONDUCT CODES OF THE BRAZILIAN JOURNAL OF RURAL EDUCATION (GOOD PRACTICE CODES)**

**1. Editors:**

- contribute to improving the journal quality, in order to guarantee the scientific quality of the texts published in it and their accordance with the Guidelines and Scope of the RBEC;
- clarify any doubts that may eventually arise from revisers, evaluators, authors and readers regarding the content of the journal, such as publications, evaluations, article calls and other journal information;
- contribute to the scientific quality in the area of Rural Education and education in general;
- avoid ethics and conduct deviations in the journal that could prejudice good practices for scientific research;
- editors shall, where necessary, publish corrections, retractions, and clarifications to the academic community regarding untruthful publications and/or or distorted or misleading information presented by the authors, with rigor to scientific truth and respect for the academic community.

**2. Authors:**

- The authors must avoid any practice that would lead to scientific misconduct, such as plagiarism and auto-plagiarism, manipulation of research data and information, fraud in the research and authorship of texts, as well as any other practice that infringes ethics in the academic/scientific research. Otherwise, the RBEC reserves the right to, in addition to taking appropriate legal measures, delete permanently from the journal the text published presenting such practices;
- promote the democratic debate in the journal, independently on beliefs, institutions, localities, among others, guided by respect for all involved;
- mention funding agencies that financed or finance the research published in the RBEC;
- comply with the RBEC guidelines and publication standards before submitting any work to the journal.

**3. Revisers/Evaluators:**

- touch upon ethics during the evaluations carried out in the manuscripts received by the journal;
- follow the assessment criteria informed by the RBEC, in the Journal Guidelines;
- ensure the scientific quality and evaluation criteria of the journal;
- ensure the confidentiality of the material evaluated;
- in case of any conflict of interest in the evaluations, revisers and evaluators should inform the journal editors.

**4. Conflict of interests:**

- in case of conflict of interests between editors, revisers, evaluators and authors that cannot be resolved by the journal editors, the final decision will be made by the Collegiate of the Course of Rural Education, at the Federal University of Tocantins, Campus of Tocantinópolis, Department to which the RBEC is associated.
- 5. Compliance with the Ethics and Conduct Codes:**
- authors, evaluators/revisers, editors and editorial staff of the RBEC shall comply with these Ethics and Conduct Codes, which shall come into force on the date of its publication.

The Brazilian Journal of Rural Education, in addition to encouraging scientific research that may contribute to the national and international academic debate, will inform readers of any information regarding publications, articles calls, journal contents and/or other relevant information to the academic and scientific community, aiming to encourage the democratic debate in this journal, based on respect for all those involved.

## **FONTES DE INDEXAÇÃO / INDEXING DATABASES**

[Crossref](#)

[DOAJ](#)

[Portal de Periódicos da CAPES](#)

[Clase](#)

[ERIHPLUS](#)

[REDIB](#)

[FLACSO \(ARGENTINA\)](#)

[OPEN SCIENCE DIRECTORY / EBSCO](#)

[ROAD](#)

[LatinREV](#)

[Edubase \(SBU/UNICAMP\)](#)

[ULRICH's WEB](#)

[Sumários.Org](#)

[Latindex](#)

[Diadorim](#)

[Google Acadêmico \(Google Scholar\)](#)

[EZ3/Eletronic Journals Library](#)

[MIAR \(Universitat de Barcelona\)](#)

[Actualidad Iberoamericana \(Índice Internacional de Revistas\)](#)

[PKP \(Public Knowledge Project\)](#)

[Dataverse Harvard](#)

[E-Journals.Org](#)

[SHERPA/RoMEO](#)

[OASIS BR](#)

[La Referência](#)

[RCAAP](#)

[Libraries \(University of Minnesota\)](#)

[WorldCat \(OCLC\)](#)

[Zenodo](#)

[Mendeley](#)

[Academia.Edu](#)

[AcademicKeys](#)

[JournalTOCs](#)

[CiteULike](#)

[LIVIVO \(ID=1002342\)](#)

[Zeitschriftendatenbank \(ZDB\) \(2866207-6\)](#)

[ZDB OPAC \(2866207-6\)](#)

[E-Lis \(Repository E-Prints in Library & Information Science\)](#)

[ResearchH - Directorio de Revistas \(Journals & Authors\)](#)

[BASE](#)

[OpenAIRE](#)

[Livre \(Revistas de Livre Acesso\)](#)

[Research Bib \(Academic Resource Index\)](#)

[Scilit \(The Scientific Literature Database\)](#)

[Science Library Index](#)

[Redes Sociais \(Facebook\)](#)

[Redes Sociais \(Twitter\)](#)

## **PERIODICIDADE / PUBLICATION FREQUENCY**

A Revista Brasileira de Educação do Campo é um periódico científico eletrônico de acesso aberto e gratuito, de periodicidade quadrimestral, da Universidade Federal do Tocantins, câmpus de Tocantinópolis.

[EN] The Brazilian Journal of Rural Education is an electronic journal of free and open access, quarterly, from the Federal University of Tocantins, campus Tocantinópolis, Brazil.

## **POLÍTICA DE ACESSO LIVRE / OPEN ACCESS POLICY**

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.

## **ARQUIVAMENTO / ARCHIVING**

Esta revista utiliza o sistema LOCKSS para criar um sistema de arquivo distribuído entre as bibliotecas participantes e permite às mesmas criar arquivos permanentes da revista para a preservação e restauração. [Saiba mais...](#)

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.

## **DECLARAÇÃO DE DIREITO AUTORAL**

### **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:

1. 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.
2. 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.
3. 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] DECLARATION OF COPYRIGHT**

### **[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:

1. 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.
2. 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.
3. 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).

**TUTORIAL PARA AVALIADORES AD HOC/PARECERISTAS DA REVISTA:**

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

**TUTORIAL PARA AUTORES QUE QUEIRAM ENVIAR ARTIGOS PARA A REVISTA:**

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