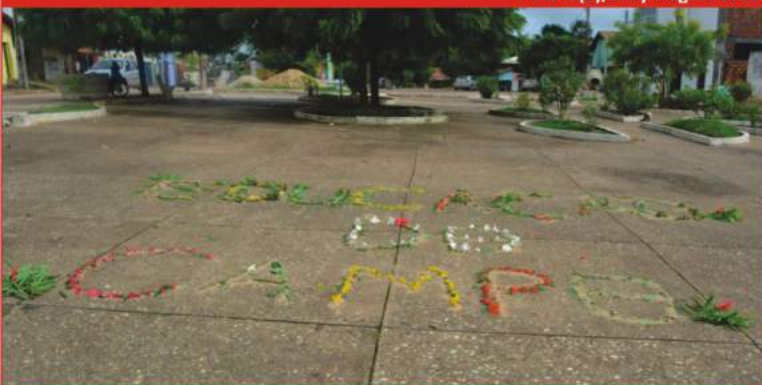


# Revista Brasileira de Educação do Campo

The Brazilian Scientific Journal of  
Rural Education  
(Countryside)

Vol. 3(2), May-August 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. 2, MAI./AGO. 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. Kherlley 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 Tocantinópolis Campus**  
Prof. Dr. Nataniel da Vera Cruz Gonçalves Araújo

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

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

Universidade Federal do Tocantins, campus Tocantinópolis  
Avenida Nossa Senhora de Fátima, n. 1588, 77.900-000 –  
Centro, Tocantinópolis - TO  
Coordenação do Curso de Educação do Campo com  
Habilitação em Artes e Música  
Telefones de contato: (63) 3471-6020 / 3471-6037  
E-mails: educacaocampotoc@uft.edu.br  
rbec@uft.edu.br  
Site da revista:  
<https://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. 2, 412 p., mai./ago. 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. 2 (mai. / ago. 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, Facultad 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, Facultat de la Educació, 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 Sarmento 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-Marirrodrga, Facultad de Educación Universidad Internacional de la Rioja, La Rioja, Espanha

### SECRETÁRIO DA REVISTA / SECRETARY OF THE JOURNAL

Saulo Eglain Sá Menezes, Prefeitura Universitária/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

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

Aginaldo 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

Fábio Pessoa Vieira, Faculdade de Educação/UFBA, Salvador, Bahia, Brasil

Fátima Costa de Lima, Departamento de Artes Cênicas/UESC, 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 Pedagogia/UFT, Tocantinópolis, Tocantins, Brasil

Idemar Vizolli, Departamento de Matemática/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

Michêle 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 Caliarí, 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/UESC, 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 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.

**[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](#)  
[IRESIE](#)  
[ERIHPLUS](#)  
[REDIB](#)  
[ERIC](#)  
[HINARI \(RESEARCH FOR HEALTH\)](#)  
[AGORA JOURNALS](#)  
[FAO - FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION OF THE UNITED NATIONS](#)  
[FLACSO \(ARGENTINA\)](#)  
[OPEN SCIENCE DIRECTORY / EBSCO](#)  
[ROAD](#)  
[LATINREV](#)  
[EDUBASE \(SBU/UNICAMP\)](#)  
[DIRETÓRIO DE PERIÓDICOS NACIONAIS EM EDUCAÇÃO](#)  
[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 \(UNIVERSITY OF MINNESOTA\)](#)  
[WORLD CAT \(OCLC\)](#)  
[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**

**Educação do Campo, formação de professores e movimentos sociais** .....*i*  
*Gustavo Cunha de Araújo, Cícero da Silva*  
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2pi>

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

**Ensino de Física para a população rural do Tocantins: desafios e problemas a serem superados** .....359  
*Alexsandro Silvestre da Rocha, Regina Lelis de Souza, Denísia Brito Soares, Nilo Maurício Sotomayor Choque, Lílíana Yolanda Ancalla Dávila, Shirlei Nabarrete Desidério, Érica Cupertino Gomes*  
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p359>

**Educação do Campo e Autonomia: desenvolvimento comunitário e pedagogia de participação no Assentamento do Movimento Sem Terra [MST], Luís Inácio Lula da Silva (Lulão)** .....381  
*Altamar Felberg, Geovani de Jesus Silva*  
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p381>

**Educación cooperativista y extensión rural** .....411  
*Palloma Rosa Ferreira, Diego Neves de Sousa, Michele Silva Costa*  
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p411>

**A Educação Física como componente curricular de uma escola do campo do município Jitaúna/Bahia** .....433  
*Silvano da Conceição, Poliana Freitas Brito*  
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p433>

**Educação do Campo adaptando métodos pedagógicos: proposta para EJA sem evasão nas comunidades quilombolas** .....451  
*Ieda Ribeiro Rodrigues, Haroldo de Vasconcelos Bentes*  
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p451>

**A formação do professor rural em Minas Gerais: casos e (des)casos** .....473  
*Roberta Aparecida da Silva, Rita de Cássia de Souza*  
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p473>

**Escola do campo e a prática social de ensino da matemática na concepção da comunidade escolar** .....496  
*Ana Paula Nahirne, Dulce Maria Strieder*  
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p496-2>

**Mathematical education of young and adults: pedagogical implications of historical-cultural theory** .....519  
*José Carlos Miguel*  
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p519-2>

**A Pedagogia da Alternância no CEFFA de Ji-Paraná/Rondônia: A ênfase na identidade que produz diferenças** .....549  
*Alberto Dias Valadão, José Licínio Backes*  
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p549>

**Educação do Campo, Ensino Médio e juventude camponesa: conceitos em construção** .....578  
*Maria de Lourdes Jorge de Sousa, Ilma Ferreira Machado*  
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p578>

**Oficina de tinta de terra: contextualizando pigmentos na disciplina de História da Química na LEdoC/UFMA** .....596  
*Meubles Borges Júnior, Matheus Casimiro Soares Ferreira, Carolina Pereira Aranha*  
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p596>

**Ecologia de Saberes na Educação do Campo como alternativa epistemológica e societal: experiência do SIECS** .....616  
*Maria Elizabeth Souza Gonçalves*  
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p616>

**Política de expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios para a implantação do Programa Nacional de Educação do Campo na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul** .....633  
*Jorge Luis D'Ávila*  
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p633>

**Licenciatura em Educação do Campo – Área Ciências Agrárias no IFSULDEMINAS/Campus Inconfidentes** .....649  
*João Batista Begnami, Aloísia Rodrigues Hirata, Luiz Carlos Dias da Rocha*  
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p649>

**Licenciatura em Educação do Campo: princípios formativos a didática por área do conhecimento** .....677  
*Juliana Domit Mallat, Ademir Nunes Gonçalves, Marcos Gehrke*  
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p677>

**A educação do MST diante do Estado e da política pública de Educação do Campo sob influência dos organismos multilaterais** .....705  
*Vagner Luiz Kominkiewicz, Adriana D'Agostini*  
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p705>

***Política Editorial / Editorial Policy***

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



## Educação do Campo, formação de professores e movimentos sociais

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

Autor para correspondência/Author for correspondence: [rbec@uft.edu.br](mailto:rbec@uft.edu.br)

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 segundo número do volume 3, referente ao segundo trimestre de 2018. Este número traz 16 artigos, aprovados dentre os manuscritos recebidos ao longo dos anos de 2017 e 2018.

Considerando que, em sua maioria, os artigos desta edição foram elaborados com base em pesquisas desenvolvidas nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) localizados nas diferentes regiões brasileiras, envolvendo especialmente o processo de implantação de cursos e experiências na formação de professores, isso justifica a escolha do título deste editorial. E uma das razões para concepção da *Revista Brasileira de Educação do Campo* lá no ano de 2016 foi exatamente e inexistência, até então, de um o periódico com foco/escopo específico que contemplasse e acolhesse as pesquisas desenvolvidas no âmbito da Educação do Campo em geral e, em especial, nas LEDOC e nos movimentos sociais do campo. Desde que publicou o seu primeiro número, em agosto de 2016, a RBEC mantém a sua missão e corrobora, mais uma vez, o seu compromisso social ao dar visibilidade à produção de conhecimento no contexto nacional e internacional acerca da Educação do Campo.

No primeiro artigo, “**Ensino de Física para a população rural do Tocantins: desafios e problemas a serem superados**”, de autoria de Alexsandro Silvestre da Rocha (UFT), Regina Lelis de Souza (UFT), Denisia Brito Soares (UFT), Nilo Maurício Sotomayor Choque (UFT), Liliana Yolanda Ancalla Dávila (UFT), Shirlei Nabarrete Desidério (UFT) e Érica Cupertino Gomes (UFT), teve como principal objetivo apresentar uma análise detalhada de como se encontra a estrutura escolar rural do Estado nas oito regiões tocantinenses, com foco no quantitativo de estudantes com acesso ao ensino de Ciências, especificamente Física. Constatou-se no estudo que há 10 vezes mais alunos que estudam esta ciência nas zonas urbanas. Majoritariamente, a população rural não tem acesso garantido ao ensino de Física nas localidades em que reside, produzindo um cenário desfavorável.

Na sequência, o artigo intitulado “**Educação do Campo e Autonomia: desenvolvimento comunitário e pedagogia de participação no Assentamento do Movimento Sem Terra [MST], Luís Inácio Lula da Silva (Lulão)**”, de autoria de Altemar

Felberg (ULHT / Lisboa) e Geovani de Jesus Silva (UNEB), teve como fito apresentar o papel da Educação do Campo no processo de formação de sujeitos autônomos, a partir de estudo realizado em um assentamento do Movimento Sem Terra no Sul da Bahia, que buscou compreender de que modo os indicadores de desenvolvimento refletem o grau de autonomia de seus moradores. Os pesquisadores concluíram que ter mais autonomia e agir com maior liberdade de pensamento e ação melhora o potencial das pessoas para cuidar de si mesmas e para influenciar o mundo - questões centrais para o processo de desenvolvimento. Para potencializar a autonomia, a educação exerce um papel fundamental, no universo e na população estudada, efetivando-se na práxis da vida cotidiana, no exercício da cidadania e na participação social, consolidando-se como prática de liberdade.

O próximo artigo, **“Educación cooperativista y extensión rural”**, de Palloma Rosa Ferreira (UFV), Diego Neves de Sousa (EMBRAPA) e Michele Silva Costa (UFT), objetivou analisar a relação entre educação cooperativista e extensão rural na gestão de cooperativas agrárias. Entre os resultados alcançados na investigação, os(as) pesquisadores(as) mostram que o desenvolvimento da educação cooperativista e o trabalho realizado pelas organizações, especialmente a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Minas Gerais (EMATER-MG), tem se demonstrado como autênticas organizações de natureza consultiva. A investigação mostrou que a extensão rural proporciona o estabelecimento de atividades de educação cooperativista junto às organizações cooperativas agrárias. Nesse sentido, os(as) autores(as) concluem que a educação cooperativista e a extensão rural são práticas indissociáveis para uma adequada gestão de cooperativas.

Em **“A Educação Física como componente curricular de uma escola do campo do município Jitaúna/Bahia”**, de Silvano da Conceição (UESB) e Poliana Freitas Brito (UESB), analisaram-se as dificuldades para o desenvolvimento da disciplina de Educação Física, oferecida para as turmas do sexto ao nono ano do ensino fundamental. Segundo os(a) autores(a), o estudo evidenciou que embora a legislação sobre Educação do Campo tenha avançado em vários aspectos, a escola analisada permaneceu à margem das ações do poder público e essa situação tem prejudicado o desenvolvimento de todas as disciplinas do currículo escolar, não apenas da Educação Física. Diante disso, os(a) autores(a) concluem que a letargia do poder público tem dificultado a construção de uma escola do campo de qualidade, que trabalhe temáticas e conteúdos que respeitem, valorizem e fortaleçam a cultura e a identidade da população do campo.

Já no artigo **“Educação do Campo adaptando métodos pedagógicos: proposta para EJA sem evasão nas comunidades quilombolas”**, de autoria de Ieda Ribeiro Rodrigues (UFPA) e Haroldo de Vasconcelos Bentes (IFPA), analisa-se a inclusão de procedimentos pedagógicos que valorizem a cultura local nas turmas da EJA de duas escolas de comunidades quilombolas. Objetiva-se a partir deste método, a participação regular do aluno na escola, propondo assim a redução no índice de evasão escolar através da modificação do ensino em sala de aula. São apresentados relatos de alunos e professores que justificam o problema da evasão. Sugerem-se dinâmicas diferenciadas exemplificadas na disciplina de Filosofia de Educação com uma das turmas de Educação do Campo (UFPA). No campo teórico, defende-se um ensino que prioriza as especificidades dos sujeitos da EJA e da cultura local. Contextualizando com Haroldo Bentes (2010; 2016), Caldart (2000; 2012) e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, Escolas do Campo e Educação Quilombola. Dentro dos fundamentos metodológicos aborda-se a integração de métodos pedagógicos adaptados de acordo com a cultura local. Dialoga-se sobre o entrosamento e interesse do aluno da EJA com as disciplinas. Norteia-se no final que a troca de saberes professor-aluno estimula o crescimento socioeducacional, incentivando a permanência do aluno na escola e reduzindo o índice de evasão escolar.

No artigo intitulado **“A formação do professor rural em Minas Gerais: casos e (des)casos”**, de Roberta Aparecida da Silva (UFV) e Rita de Cássia de Souza (UFV), as autoras fizeram uma contextualização histórica em relação à formação dos professores primários no Brasil e no Estado de Minas Gerais, com ênfase no professor rural e na escola rural. Dentre outros resultados, as autoras constataram que, em nome do discurso de reverter o “atraso” da agricultura, de fixar o homem rural no campo, de diminuir o analfabetismo existente, bem como modernizar o país, foram criadas instituições específicas para a formação de professores rurais em alguns Estados brasileiros, e, entre eles, Minas Gerais. Como resultados, a pesquisa mostrou que a preocupação com a Educação Rural em Minas Gerais tornou-se evidente após 1950, momento a partir do qual começou a ser observada a necessidade de se formar os professores rurais, providos de conhecimento específicos e contextualizados para poderem desenvolver um processo de civilização do ambiente rural. É possível concluir, mediante observação, que as políticas públicas brasileiras apresentaram e apresentam fragilidades em relação à Educação Rural, desenvolvendo-se de forma lenta, desconexa e tardia em relação às iniciativas educacionais urbanas.

Em **“Escola do campo e a prática social de ensino da matemática na concepção da comunidade escolar”**, de autoria de Ana Paula Nahirne (UFFS) e Dulce Maria Strieder (UNIOESTE), as autoras objetivaram encontrar respostas sobre quais são as concepções da comunidade de uma Escola do Campo acerca da Educação Matemática e seus elos com o contexto local. Na pesquisa desenvolvida, constataram as potencialidades do Ensino da Matemática no atendimento das características particulares da Educação do Campo, tendo como um dos elementos concluintes a apresentação da Modelagem Matemática na perspectiva da Educação Matemática como alternativa metodológica significativa para a aprendizagem dos conteúdos, uma vez que tal perspectiva considera a realidade e os interesses da comunidade escolar.

No artigo intitulado **“Mathematical education of young and adults: pedagogical implications of historical-cultural theory”**, de José Carlos Miguel (UNESP), o autor aborda algumas implicações pedagógicas da teoria Histórico-Cultural para a exploração de ideias matemáticas no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dentre alguns resultados verificados, o autor aponta para o constructo teórico da perspectiva Histórico-Cultural como perspectiva para a efetivação de um amplo processo de produção de sentidos e de negociação de significados de ensino e de aprendizagem da Matemática na EJA.

Na pesquisa apresentada no artigo **“A Pedagogia da Alternância no CEFFA de Ji-Paraná/Rondônia: a ênfase na identidade que produz diferenças”**, de Alberto Dias Valadão (UNIR) e José Licínio Backes (UCDB), os autores analisam como são produzidas e negociadas as identidades/diferenças de jovens do campo no espaço educativo do Centro Familiar de Formação por Alternância (CEFFA) de Ji-Paraná, em Rondônia. O estudo vincula-se ao campo teórico dos Estudos Culturais pós-estruturalistas, além de articular ideias com a Educação do Campo. Como procedimento metodológico, fez-se uso da entrevista com alunos e monitores, da observação de alunos e monitores, bem como de sua inter-relação com os outros sujeitos e o ambiente acadêmico onde estão inseridos, além da análise de documentos curriculares da Pedagogia da Alternância. A pesquisa revelou que as identidades produzidas no espaço educativo do CEFFA são desestabilizadas pelas diferenças, entrelaçadas por inúmeras práticas culturais e, por isso mesmo, descontínuas, descentradas, fragmentadas, relacionais.

Em **“Educação do Campo, Ensino Médio e juventude camponesa: conceitos em construção”**, artigo de Maria de Lourdes Jorge de Sousa (SEDUC-MT) e de Ilma Ferreira Machado (UNEMAT), as autoras discutem as configurações do Ensino Médio em escolas do campo no polo do CEFAPRO de São Félix do Araguaia – MT, em interface com as proposições da Educação do Campo. A pesquisa foi realizada com educadores de duas

escolas/salas anexas, localizadas no Projeto de Assentamento Mata Azul e no Projeto de Assentamento Dom Pedro Casaldáliga, vinculadas às Escolas Estaduais 29 de Setembro, no município de Novo Santo Antônio, e Tancredo Neves, no município de São Félix do Araguaia, na Microrregião Norte Araguaia – nordeste de Mato Grosso. Adotou-se na pesquisa a abordagem qualitativa, numa perspectiva crítico-dialética. Para a coleta dos dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas. Os resultados da investigação mostraram que o Ensino Médio no campo, nas escolas pesquisadas é uma experiência ainda incipiente, que envolve questões relativas à estrutura física das unidades escolares, à organização curricular, ao papel social da escola do campo, à formação dos docentes, ao acesso e permanência dos jovens camponeses a escola até concluírem a formação de nível médio, evidenciando tensão, por parte dos educadores, no sentido de contrapor ao paradigma da seletividade e dualidade do Ensino Médio e do urbanocentrismo em escolas do campo.

Já o trabalho intitulado **“Oficina de tinta de terra: contextualizando pigmentos na disciplina de História da Química na LEdoC/UFMA”**, elaborado por Meubles Borges Júnior (UFMA), Matheus Casimiro Soares Ferreira (UFMA) e Carolina Pereira Aranha (UFMA), apresenta um relato vivenciado na disciplina História da Química, em um curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Maranhão (UFMA-Bacabal), na qual a temática central trabalhada foi “a química dos pigmentos”. A contextualização do conteúdo se deu perpassando as três categorias do processo de contextualização (exemplificação pontual e caráter motivacional; estratégia de ensino-aprendizado; formação de cidadão crítico na tomada de decisões), culminando com o desenvolvimento de uma consciência crítico-reflexiva na perspectiva CTSA. Como procedimentos metodológicos, utilizou-se: aula expositiva, leitura e interpretação de artigos científicos, debates, oficina de Tinta de Terra, pintura e exposição dos artefatos cerâmicos e avaliação. Com base nos resultados, conclui-se que a oficina de tinta de terra ganhou destaque no processo formativo, pois trouxe contextos científicos, tecnológicos e sociais, o que contribuiu para a valorização e o resgate de fatos e experiências do cotidiano, ao discutir e vivenciar o significado de sustentabilidade, com tecnologia ambientalmente saudável e técnica de baixo custo, portanto, ampliando o potencial do processo de ensino-aprendizagem.

Na sequência, em **“Ecologia de Saberes na Educação do Campo como alternativa epistemológica e societal: experiência do SIECS”**, de Maria Elizabeth Souza Gonçalves (UNEB), o fito do trabalho foi descrever analiticamente a experiência do Seminário Interterritorial de Educação do Campo no Semiárido (SIECS), sediado no IFBA de Juazeiro-Bahia, em novembro de 2016. Com o tema “Terra, Trabalho e Educação”, o SIECS apresenta uma perspectiva pluralista de pensar engajadamente o conhecimento sobre Educação do Campo, com a contribuição de um coletivo plural e portador de saberes diversos: Academia, Movimentos Sociais do Campo, Movimento Estudantil e Artistas. Sob a égide de uma ecologia de saberes (Santos, 2010), os resultados apontam o SIECS como espaço contra-hegemônico no fortalecimento da luta pela terra, pela educação, por qualidade de vida para todos, construído numa perspectiva descolonial que assume o lugar, o tempo e os sujeitos nas suas diversas relações de poder.

Em **“Política de expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios para a implantação do Programa Nacional de Educação do Campo na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul”**, de autoria de Jorge Luis D’Ávila (UFMS), objetiva-se analisar o processo de implantação do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), na perspectiva de compreender a morosidade do Estado brasileiro na execução da gestão das políticas educacionais. Levando-se em consideração as articulações recíprocas entre Estado, educação e Educação do Campo, na perspectiva marxiana, o pressuposto de análise parte da totalidade das relações entre os homens, o que permite reintegrar nessa totalidade a base material e a base política do mundo

dos homens. A política de formação de professores do campo é uma ação do Estado que pretende amenizar as pressões e as demandas apresentadas pelos movimentos sociais ligados à luta pela reforma agrária. O autor conclui que a expansão da licenciatura focalizada esbarra nas políticas de caráter neoliberais que reduzem as verbas destinadas à expansão dos cursos, o que afeta diretamente a autonomia das universidades e os fatores ideológicos decorrentes das características pedagógicas do curso, que tem na luta de classes o seu principal ponto de reflexão como outro entrave para a expansão da LEDUCAMPO.

O artigo intitulado “**Licenciatura em Educação do Campo – Área Ciências Agrárias no IFSULDEMINAS/Campus Inconfidentes**”, elaborado por João Batista Begnami (AMEFA), Aloísia Rodrigues Hirata (IFSULDEMINAS) e Luiz Carlos Dias da Rocha (IFSULDEMINAS), tem como objetivo apresentar uma análise da experiência de construção coletiva e interinstitucional e implantação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - área de Ciências Agrárias (LECCA), organizado em alternância e no enfoque agroecológico, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS). As principais fontes de dados para a elaboração e análise deste trabalho são: o Projeto Pedagógico de Curso, documentos gerados para a construção desse e para a implantação do curso e as observações sobre as práticas pedagógicas iniciais. A presente sistematização constitui uma importante estratégia de visibilidade e reflexão sobre a realidade camponesa e as práticas político-pedagógicas do LECCA. Os autores concluem que essa experiência, inspirada nos paradigmas da Educação do Campo e da Alternância Pedagógica, evidencia um campo ambivalente de desafios e tensões na institucionalidade acadêmica, mas também traz para reflexão os potenciais da instituição pública de ensino superior como lugar de inovação e experimentação dos novos paradigmas de construção do conhecimento científico, comprometidos com um novo projeto de escola, de campo e de sociedade.

O penúltimo artigo, intitulado “**Licenciatura em Educação do Campo: princípios formativos a didática por área do conhecimento**”, produzido por Juliana Domit Mallat (UNIOESTE), Ademir Nunes Gonçalves (UNIOESTE) e Marcos Gehrke (UNIOESTE), analisa a formação inicial de professores por área do conhecimento nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Estado do Paraná. Questiona e argumenta que, nessa formação, a didática assume formar professores para atuar por área de conhecimento e não por disciplinas específicas. Verifica elementos do campo da Didática geral e específica e analisa o movimento formativo entre as mesmas. Emprega análise documental e estudos bibliográficos na produção dos dados. Seleciona as matrizes curriculares como documento de análise e define categorias teóricas a Educação do Campo: o campo da Didática e a formação de professores. Considera que os cursos analisados aproximam a proposta da formação inicial de professores por área do conhecimento e argumentam acerca da necessidade de constituição da tríade, didática geral, didática específica e didática por área. Define princípios formativos: relação intrínseca entre ser professor e educador, postura crítica frente ao conhecimento escolar, planejamento coletivo, interdisciplinar e a partir da realidade, visão de totalidade nos processos de ensino, transgressão do modelo classificatório e excludente na avaliação e organização do trabalho pedagógico. Defende o campo da Didática, uma vez que estuda as especificidades do ensinar e aprender, sua relação com o conhecimento escolar e organização do trabalho pedagógico.

“**A educação do MST diante do Estado e da política pública de Educação do Campo sob influência dos organismos multilaterais**”, artigo de autoria de Vagner Luiz Kominkiewicz (UFSC) e Adriana D’Agostini (UFSC), fecha este número da RBEC relatando uma pesquisa que trata da Educação do MST em sua relação com o Estado e os organismos multilaterais, sintetizada na política de Educação do Campo. Essa investigação é fundamentada na análise de documentos do MST, do Estado e de organismos multilaterais,

entrevistas e questionários. A partir deste estudo, os autores concluem que o caráter de classe da educação no MST fica subsumido ao consenso que se inicia a partir do I ENERA, focado na luta pela educação centrada na política pública de Educação do Campo, representando um consenso entre frações de classes antagônicas. Apontam também para a necessidade de uma educação da classe trabalhadora, que neste momento se dá com limites e contradições, mas que se reconhece como necessária para a construção de experiências para um acúmulo de forças futuro.

A *Revista Brasileira de Educação do Campo* agradece aos(as) autores(as) pela submissão de trabalhos ao periódico e aos(as) avaliadores(as) que contribuiram 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!

#### Informações do Editorial / Editorial Information

**Conflitos de interesse:** Os editores declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este Editorial.

**Conflict of Interest:** None reported.

#### Orcid

Gustavo Cunha de Araújo



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

Cícero da Silva



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

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

APA

Araújo, G. C., & Silva, C. (2018). Educação do Campo, formação de professores e movimentos sociais. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(2), i-vi. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2pi>

ABNT

ARAÚJO, G. C.; SILVA, C. Educação do Campo, formação de professores e movimentos sociais. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 3, n. 2, mai./ago., p. i-vi, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2pi>

## **Ensino de Física para a população rural do Tocantins: desafios e problemas a serem superados**

Alexsandro Silvestre da Rocha<sup>1</sup>, Regina Lélis de Sousa<sup>2</sup>, Denisia Brito Soares<sup>3</sup>, Nilo Maurício Sotomayor Choque<sup>4</sup>, Lílíana Yolanda Ancalla Dávila<sup>5</sup>, Shirlei Nabarrete Dezidério<sup>6</sup>, Érica Cupertino Gomes<sup>7</sup>

<sup>1,2,3,4,5,6,7</sup> Universidade Federal do Tocantins - UFT. Departamento de Física. Unidade CIMBA. Avenida Paraguai, s/n°. Setor Cimba. Araguaína - TO. Brasil.

*Autor para correspondência/Author for correspondence: alexsandro@uft.edu.br*

**RESUMO.** O Estado do Tocantins é o mais novo Estado da federação e foi criado com a promulgação da Constituição da República Federativa em 1988. Após 29 anos de existência, atende 408.322 alunos com 11% destes matriculados em instituições de ensino no campo. O objetivo do presente artigo é apresentar uma análise detalhada de como se encontra a estrutura escolar rural do Estado nas oito regiões tocantinenses, com foco no quantitativo de estudantes com acesso ao ensino de Ciências, especificamente Física. O estudo desta ciência está associado à construção diferenciada de visão de mundo e também ao desenvolvimento do censo crítico, ou seja, representação, comunicação, investigação, compreensão e contextualização sociocultural. Metodologicamente as informações dispersas em documentos oficiais foram condensadas, reorganizadas, graficadas e descritas quantitativamente. Comparando o número total de alunos do Estado e a porcentagem de estudantes rurais que estão em séries nas quais aulas de Física são ministradas, constatou-se que há 10 vezes mais alunos que estudam esta ciência nas zonas urbanas. Majoritariamente, a população rural não tem acesso garantido ao ensino de Física nas localidades em que reside, produzindo um cenário desfavorável.

**Palavras-chave:** Educação do Campo, Física, Estrutura Educacional.

## Physics teaching for the countryside population of Tocantins: challenges and problems to be overcome

**ABSTRACT.** The State of Tocantins is the newest State of the federation and was created with the promulgation of the Constitution of the Federative Republic in 1988. After 29 years of existence, it serves 408,322 students with 11% of these enrolled in educational institutions in the field. The objective of the present article is to present a detailed analysis of how the State rural school structure is found in the eight regions of Tocantins, focusing on the quantitative of students with access to Science education, specifically Physics. The study of this science is associated to the differentiated construction of world view and also to the development of the critical census, that is, representation, communication, investigation, understanding and socio-cultural contextualization. Methodologically the information dispersed in official documents was condensed, reorganized, plotted and described quantitatively. Comparing the total number of students in the state and the percentage of country students who are in the year in which physics classes are taught, it has been verified that there are 10 times more students studying this science in urban areas. The majority of the rural population does not have guaranteed access to the Physics teaching in the localities in which it resides, producing an unfavorable scenario.

**Keywords:** Rural Education, Physics, Educational Structure.



## Enseñanza de Física para La población rural del Tocantins: desafíos y problemas que deben superarse

**RESUMEN.** El Estado de Tocantins es el más nuevo Estado de la federación y fue creado con la promulgación de la Constitución de la República Federativa en 1988. Después de 29 años de existencia, atiende a 408.322 alumnos con el 11% de estos matriculados en instituciones de enseñanza en el campo. El objetivo del presente artículo es presentar un análisis detallado de cómo se encuentra la estructura escolar rural del Estado en las ocho regiones tocantinenses, con foco en el cuantitativo de estudiantes con acceso a la enseñanza de Ciencias, específicamente Física. El estudio de esta ciencia está asociado a la construcción diferenciada de visión del mundo y al desarrollo del censo crítico, es decir, representación, comunicación, investigación, comprensión y contextualización sociocultural. Metodológicamente las informaciones dispersas en documentos oficiales fueron condensadas, reorganizadas, graficadas y descritas cuantitativamente. Comparando el número total de alumnos del Estado y el porcentaje de estudiantes rurales que están en series en las cuales se imparte clases de Física, se constató que hay 10 veces más alumnos que estudian esta ciencia en las zonas urbanas. En gran parte, la población rural no tiene acceso garantizado a la enseñanza de Física en las localidades en que reside, produciendo un escenario desfavorable.

**Palabras clave:** Educación Rural, Física, Estructura Educativa.

## Introdução

A Física é uma ciência que permite elaborar modelos associados a fenômenos da natureza e desenvolver novas tecnologias. O entendimento de seus fenômenos possibilitou, por exemplo, todo o desenvolvimento eletrônico presente em nossas vidas. Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1998, p. 22), o conhecimento da Física “incorporado à cultura e integrado como instrumento tecnológico, tornou-se indispensável à formação da cidadania contemporânea”. É fundamental o Ensino de Física, para a “formação de uma cultura científica efetiva, que permite ao indivíduo a interpretação dos fatos, fenômenos e processos naturais, situando e dimensionando a interação do ser humano com a natureza como parte da própria natureza em transformação” (Brasil, 1998, p. 22).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB (Brasil, 1996, p.17), a Educação Básica Brasileira compreende em sua estrutura o ensino Infantil (pré-escola), Fundamental (1º ao 9º ano) e o Ensino Médio, sendo que o estudo de Física no Brasil é obrigatório desde o 9º (nono) ano do Ensino Fundamental até o final do Ensino Médio (Brasil, 1996; Tocantins, 2015). Esta obrigatoriedade se justifica porque a Física

é uma ciência que promove o amadurecimento intelectual, o desenvolvimento cognitivo e a articulação do raciocínio lógico, importantes no processo de ensino-aprendizagem do escopo educacional.

O estudo de Física está associado ao desenvolvimento de determinadas competências e habilidades que são destacadas nos PCN em três grupos: representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sócio-cultural. Todas estão relacionadas, basicamente, à construção diferenciada de visão de mundo e ao desenvolvimento do senso crítico.

A educação escolar destinada à população rural é pouco importante para a maioria da população urbana e, geralmente, até desvalorizada pelos próprios habitantes das zonas rurais, que necessitam de mão de obra para manter sua produção. No meio rural, quando as crianças atingem maturidade para manusearem ferramentas ou cuidarem de animais, acabam trabalhando no campo, o que costuma ocorrer a partir dos 5 anos de idade (Rede Peteca, 2017).

Com tal cultura, muitas crianças e adolescentes não finalizam o ciclo escolar para trabalhar no cultivo familiar e, isto faz com que o número de estudantes do Ensino Médio seja baixo. Entre muitos, destacamos dois fatores a serem

considerados como co-responsáveis por este cenário: a estrutura escolar e a abordagem do conteúdo programático. Quanto à estrutura escolar rural, destaca-se o baixo número de escolas de Ensino Médio e o transporte deficiente. Uma das consequências da falta de unidades escolares é forçar os alunos a buscarem formação nas cidades e, ao fazerem isto, encontram dificuldades financeiras, culturais, de transporte e de aprendizado (Nunes, 2014).

Em 2010, a Conferência Nacional de Educação estipulou diretrizes infraestruturais para atender a população rural em idade escolar (Brasil, 2010b).

Criar e manter as escolas do campo de acordo com os padrões básicos de infraestrutura que contemplem: transporte escolar intracampo, equipamentos tecnológicos de informação e comunicação agrícolas, material didático, acervo bibliográfico, quadra esportiva, laboratórios científicos e de informática com acesso à internet com qualidade, a qualificação e formação continuada para o uso das tecnologias pelos/as educadores/as, custeadas pelo poder público, salas de aula adequadas e equipadas. (Brasil, 2010).

Quanto ao conteúdo, Ribeiro (1985, p. 3) analisa essa situação, ressaltando que:

...mesmo para as famílias que enviam seus filhos para a escola rural, o ensino feito através desta escola não os prepara para permanecerem na terra. Toda a política para a educação

rural tem se restringido a oferecer um arremedo da escola urbana, que nem habilita os filhos dos agricultores para dar continuidade às lides dos pais, nem os qualifica para os empregos urbanos.

Assim sendo, a falta de amparo efetivo e real faz com que a educação escolar não seja significativa para esta população.

A Educação no Campo sempre foi um dilema e vem sendo estudada há vários anos. Em seu trabalho, Rangel e Carmo (2011) recuperam alguns dos eventos históricos da Educação do Campo, onde

... os primeiros indícios de visibilidade da educação no meio rural remontam ao século XIX. No entanto, apenas nos anos 30 do século XX começaram a surgir modelos de educação rural, baseados em projetos de modernização do campo, patrocinados por organismos de cooperação norte-americana ...

Um estudo realizado por Barreiro (2006) mostra a influência Norte-Americana no meio rural por meio da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), em 1952. Em 1955 surge o Serviço Social Rural (SSR), que fomenta a organização do cooperativismo, associativismo, economia doméstica e artesanato (Calazans, 1993).

Outro ponto levantado em estudos relacionados à Educação no Campo aborda conflitos agrários, tema explorado por Oliveira (2013). As Políticas Públicas e

Legislações voltadas para o ensino no campo também são abordadas por Rosa e Caetano (2008), Etchebéhère Junior e Barros (2009) e Aksenon e Miguel (2015).

Trazemos aqui uma investigação da situação da educação nas áreas rurais do Estado do Tocantins por meio da análise de dados oficiais relativos à população, número de escolas e quantitativo de discentes regularmente matriculados nas diferentes regiões geográficas. A discussão norteadora por regiões é necessária porque o Estado é heterogêneo quanto aos aspectos econômicos, sociais e culturais. O principal interesse foi obter um panorama do acesso dos estudantes das zonas rurais ao ensino em geral, mais especificamente, ao ensino de Física.

Com a advinda do Mestrado Nacional Profissional em Ensino e Física para a Universidade Federal do Tocantins (UFT) – Pólo Araguaína, e motivados principalmente pela escassez de trabalhos relacionados ao estudo da Física no meio rural, um grupo de professores e pesquisadores do referido programa entendeu que o passo inicial para gerar uma discussão em torno deste tema seria expor os dados educacionais da população rural, e com isto mostrar a realidade educacional imposta aos habitantes do campo.

## Metodologia

Este trabalho primou por compilar, apresentar e discutir dados educacionais do Tocantins focando no ensino de Física nas escolas rurais do Estado. Os dados utilizados tiveram como fonte documentos disponibilizados pela Secretaria de Educação do Estado do Tocantins - SEDUC-TO (Tocantins, 2015) e a base de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (Brasil, 2010a). Estimativa populacional, quantitativo de escolas, quantitativo de alunos, número de alunos do 9º ano e número de alunos do Ensino Médio da rede estadual foram analisados segundo as regiões tocaninenses a que pertenciam, ou seja, Bico do Papagaio, Norte, Nordeste, Noroeste, Centro Oeste, Central e Jalapão, Sudeste e região Sul. O grupo de interesse era formado pelos estudantes regularmente matriculados no Ensino Médio e que têm Física como disciplina independente na grade regular, mas como descrito acima também consideramos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, pois estes possuem Física dentro da disciplina de Ciências.

Houve trabalho de condensação das informações dispersas em diferentes documentos oficiais publicados pelos órgãos públicos e, todos os dados pertinentes foram graficados utilizando um programa computacional. Exploramos nos

gráficos gerados, os dados levantados e baseamos nossas análises exclusivamente no cunho quantitativo, pois expor os números educacionais do campo voltados para o estudo de Física pode servir de catalisador para iniciar discussões sobre o tema entre pesquisadores da área.

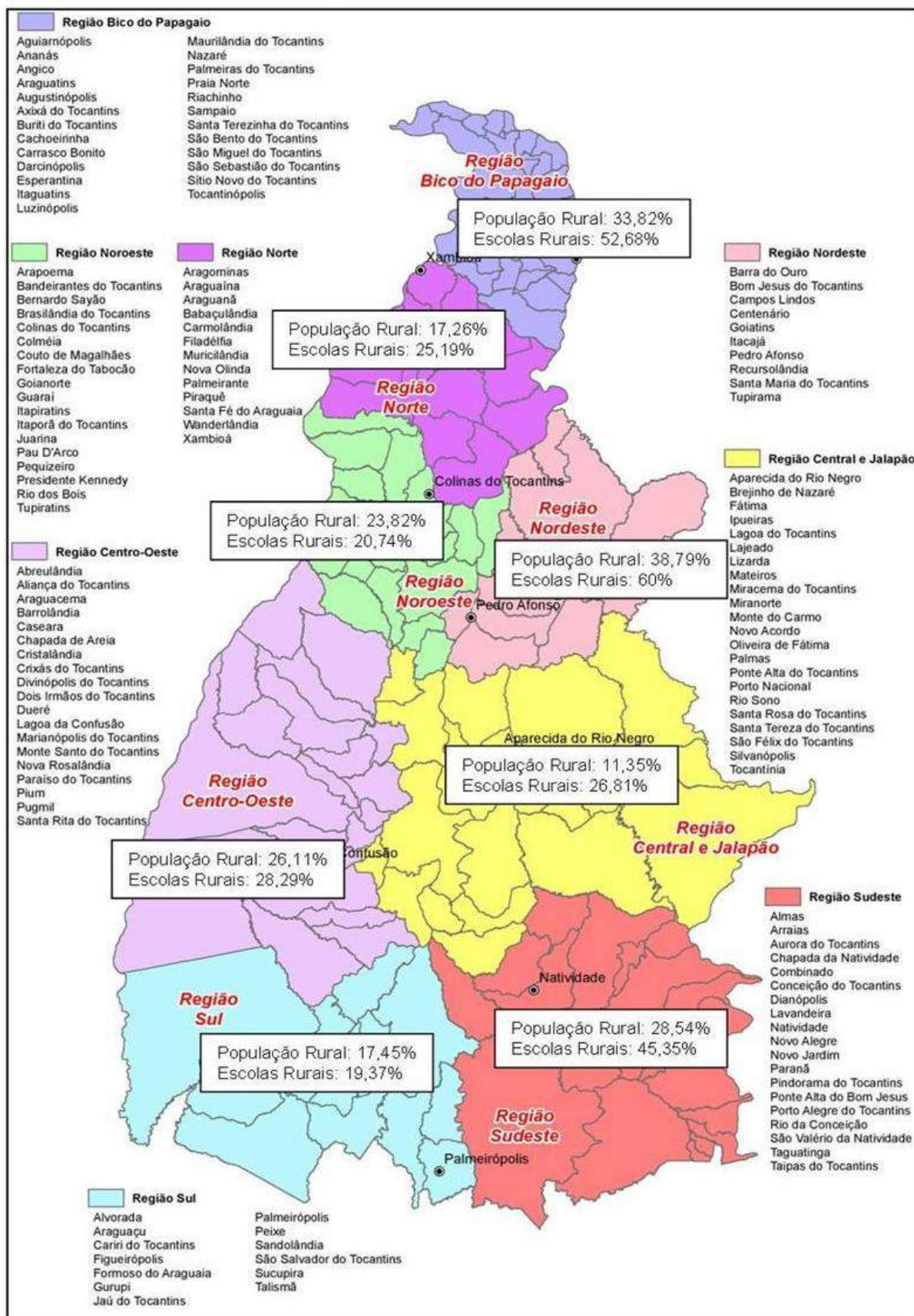
## Resultados e Discussão

As informações compiladas dos documentos oficiais da SEDUC e do IBGE (Tocantins, 2016a; Brasil, 2010a) que subsidiaram as análises para a educação escolar da população rural do Tocantins, são apresentados aqui em duas frentes: a primeira descreve a distribuição populacional e escolar rurais pelas regiões do Estado e, a segunda foca a quantidade de alunos que têm a disciplina Física como parte do currículo vigente nas escolas rurais do Tocantins. Em todos os casos, as especificidades regionais foram investigadas.

O mapa do Tocantins é apresentado na Figura 01 e mostra a distribuição das 139 cidades pelas 8 regiões (Bico do Papagaio, Norte, Nordeste, Noroeste, Centro Oeste, Central e Jalapão, Sudeste e Sul) do Estado. Este mapeamento também apresenta resumidamente, a taxa de pessoas que vivem nas zonas rurais e a porcentagem de escolas voltadas a estas populações, em cada uma das regiões.

A região Nordeste do Estado tem 38,79% de sua população e 60% de suas escolas localizadas no campo, sendo esta a maior taxa do Tocantins. Por outro lado, a região Central e Jalapão possui a menor taxa populacional rural (11,35%) e, a mais baixa porcentagem de escolas rurais (19,37%) se encontra na região Sul. O que estes números evidenciam, é a não uniformidade dos níveis de desenvolvimento social, cultural e econômico que caracteriza as regiões que compõem o Estado.

Figura 01. Mapeamento regional do Estado do Tocantins. Inclui-se o quantitativo de municípios em cada região, bem como a taxa de moradores da zona rural e a porcentagem de escolas rurais que atendem cada área.



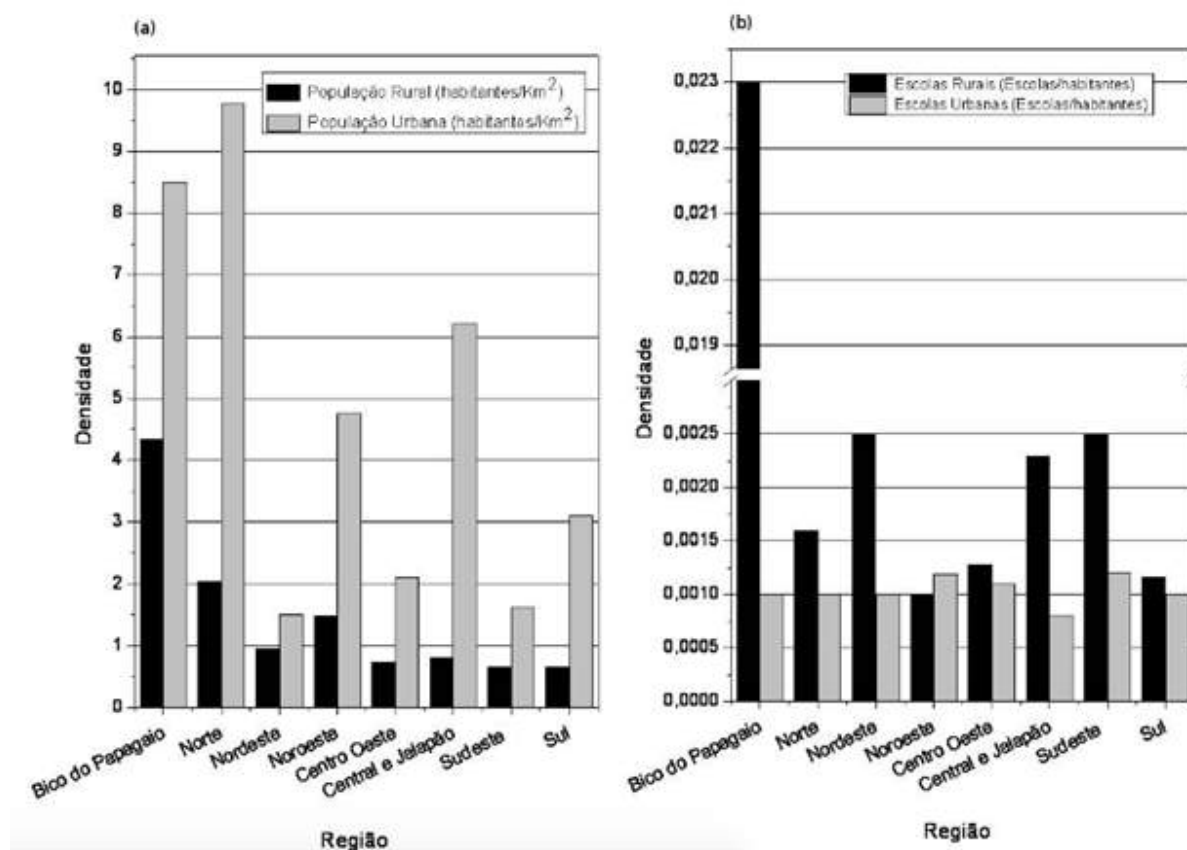
Fonte: Tocantins (2016b) – Adaptado.

Outra forma de ratificar as diferenças sociais, culturais e econômicas dentro do Tocantins apontadas anteriormente, é comparar os índices populacionais e escolares entre as regiões Norte e Sul presentes na Figura 01. Nota-se que estes dois extremos regionais possuem praticamente a mesma taxa populacional vivendo no Campo (aproximadamente 17%), entretanto, o Norte tocantinense possui 5,82% mais escolas rurais que o Sul do estado, sendo 25,19% na região Norte contra 19,37% no Sul. Está claro que não

se trata apenas de diferentes espaços geográficos.

Assim sendo, é interessante analisar os dados com maior refinamento e detalhar as devidas peculiaridades. A Figura 02 apresenta a densidade populacional (número de habitantes por km<sup>2</sup>) e escolar (escolas por número de habitantes) das zonas urbanas e rurais para cada região do Tocantins. Introduziu-se quebra na escala vertical da Figura 02(b) com o intuito de possibilitar a visualização de todos os dados.

Figura 02. Em (a) Densidade demográfica (urbana e rural) em cada região do Estado do Tocantins e em (b) número de escolas rurais e urbanas distribuídas pelos habitantes destas áreas e separadas por regiões do Estado.



Fonte: Pesquisa dos autores (2017).

A densidade demográfica brasileira é de 22,43 hab/Km<sup>2</sup> e o Estado do Tocantins possui apenas 4,98 hab/Km<sup>2</sup>, mas ainda assim tem maior densidade que aquela atribuída à região Norte brasileira (4,12 hab/Km<sup>2</sup>). Um dos desafios associados à vasta quantidade de território e o baixo valor de densidade demográfica é a implementação de políticas públicas, onde a oferta de serviços básicos à população é dificultada e onera o orçamento. Se somarmos as densidades populacionais urbanas e rurais apresentadas na Figura 02(a), apenas quatro regiões estão acima da média tocantinense (Bico do Papagaio, Norte, Noroeste e Central/Jalapão).

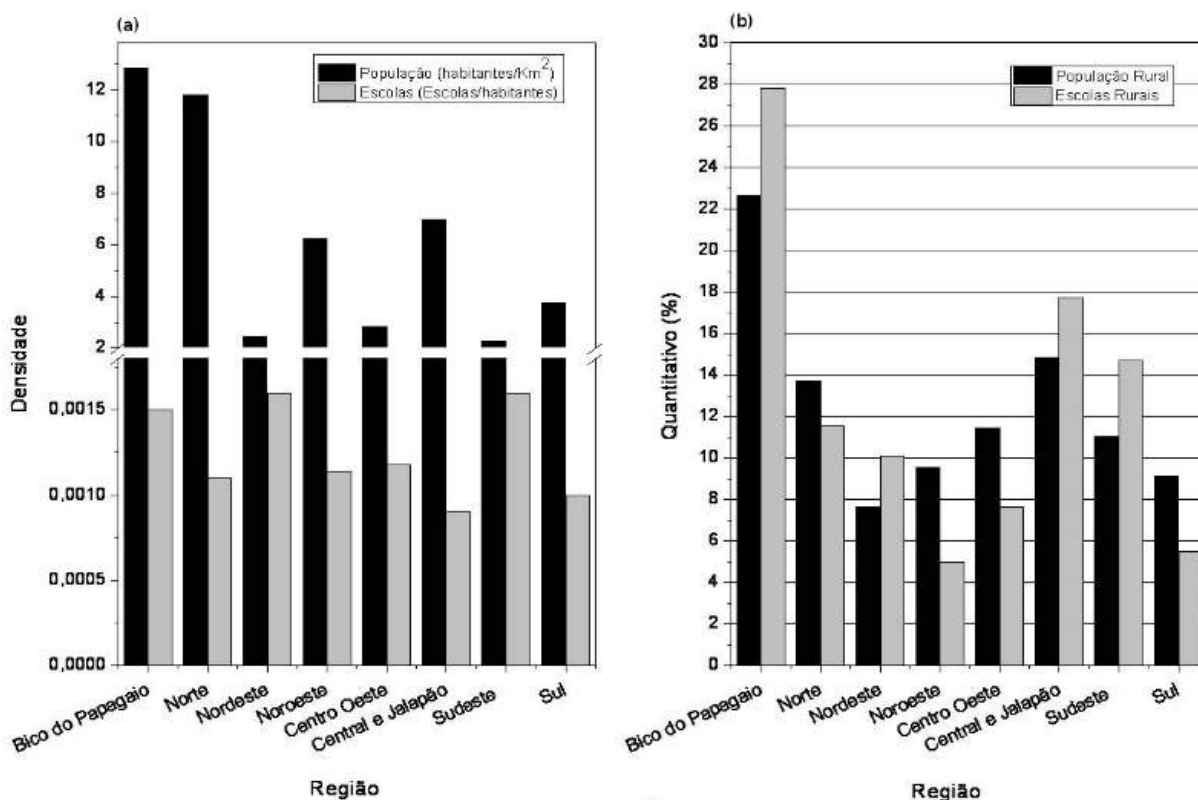
Focando na população rural, o Norte brasileiro possui 1,09 habitantes por Km<sup>2</sup> e apenas três regiões do Tocantins ultrapassam este número (Bico do Papagaio, Norte e Noroeste). Está claro que o Bico do Papagaio possui a maior quantidade de moradores no campo (4,3 hab/Km<sup>2</sup>), ou seja, 1/3 dos habitantes desta região mora na zona rural (Tocantins possui 1,056 hab/Km<sup>2</sup> no campo). Observe que naquela região a população relativa no campo supera inclusive a densidade populacional total do Norte brasileiro.

É interessante comparar a densidade de escolas (Escolas/Habitantes) em cada

região do Estado, o que se pode fazer analisando a Figura 02(b). No Tocantins a proporção de escolas é de, em média, 0,0012 escolas por habitantes nas zonas urbanas e na zona rural aumenta para 0,0019, em outras palavras, a quantidade de escolas por habitantes é maior na zona rural. A única exceção é identificada para a região Noroeste do Estado. Graficamente (ver Figura 02(b)), as áreas urbanas tocantinenses contam com 0,001 escola para cada habitante, com pequenas variações nas regiões Noroeste, Centro Oeste, Central/Jalapão e Sudoeste. No campo, apenas três localidades (Noroeste, Centro Oeste e Sul) estão no patamar urbano. A região do Bico é a que mais se destoa das demais, possuindo surpreendentes 0,023 escolas por habitante. Dado numérico que está em harmonia com os números de densidade populacional rural da Figura 02(a). E, por fim, vê-se que as regiões Norte, Nordeste, Central/Jalapão e Sudoeste apresentam a maior densidade de escolas rurais do Estado e estes números variam entre 0,0015 e 0,0025. Mais detalhes podem ser trazidos à luz quando comparamos o número de habitantes do campo e escolas das zonas rurais (ver Figura 03 – a quebra na escala vertical permite a melhor visualização).



Figura 03. Comparativo entre moradores do campo e escolas rurais separado pelas regiões do Tocantins. Em (a) densidade demográfica e escolar no campo e em (b) a distribuição percentual.



Fonte: Pesquisa dos autores (2017).

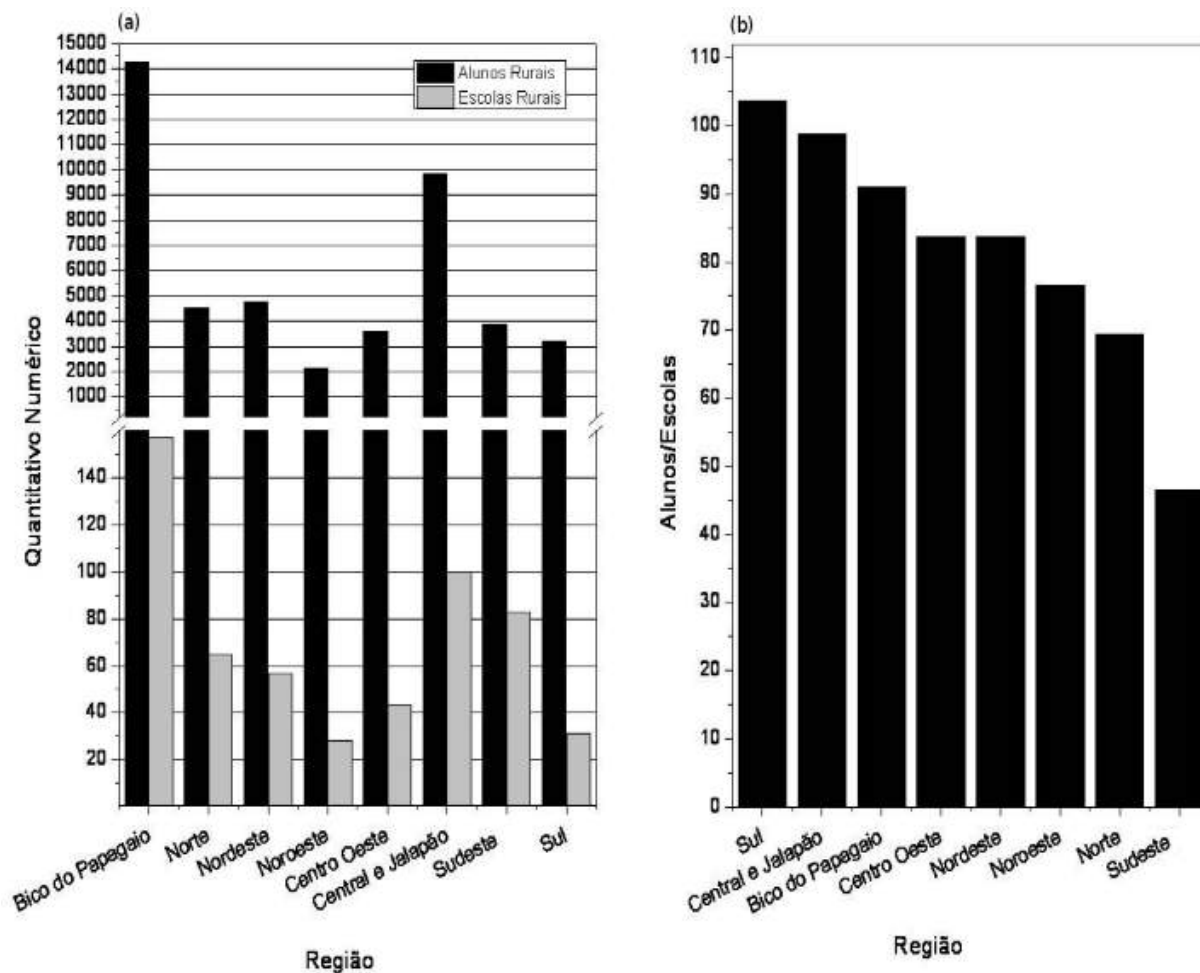
A população rural tocantinense é de 293.339 habitantes atendidos em 564 escolas. As regiões do Bico, Norte e Noroeste detêm as maiores densidades demográficas rurais (Figura 03(a)), mas com exceção da região do Bico do Papagaio, as instituições escolares voltadas a este público não são distribuídas proporcionalmente à demanda populacional (Figura 03(a)). A distribuição percentual de moradores e escolas rurais ao longo das regiões do estado (Figura 03(b)) reforça a robustez do Bico do Papagaio na atuação rural e, seguida com base nestes

parâmetros, pelas regiões Central/Jalapão, Norte e Sudeste, respectivamente.

Ter acesso adequado e pleno ao sistema de ensino é um direito que deve ser garantido à população. Especificamente, o atendimento escolar está restrito, em sua maioria, ao que se denominam cidadãos em idade escolar (crianças e adolescentes). Na Figura 04, condensamos informações sobre o número de alunos matriculados nas escolas rurais de cada região, com o intuito de analisar a distribuição do atendimento educacional rural no Tocantins (Figura 04). São considerados matriculados todos aqueles registrados em creches, pré-

escolas, ensino básico, médio e educação de Jovens e adultos (EJA).

Figura 04. Gráfico comparativo entre a quantidade de alunos matriculados e o número de escolas rurais (a) e o quantitativo de estudantes por escola nas regiões do Tocantins (b).



Fonte: Pesquisa dos autores (2017).

O Tocantins possui 46.276 alunos matriculados em escolas no campo, ou seja, 11,33% dos estudantes do Estado. Para atender a este público, a rede de ensino rural detém 34,04% das escolas. Ao distribuir este quantitativo nas diferentes regiões do Estado, a Figura 04(a) expõe as realidades locais. Está evidenciado que há coerência entre o número de instituições de ensino e o quantitativo populacional que deve ser atendido. Na Figura 04(b),

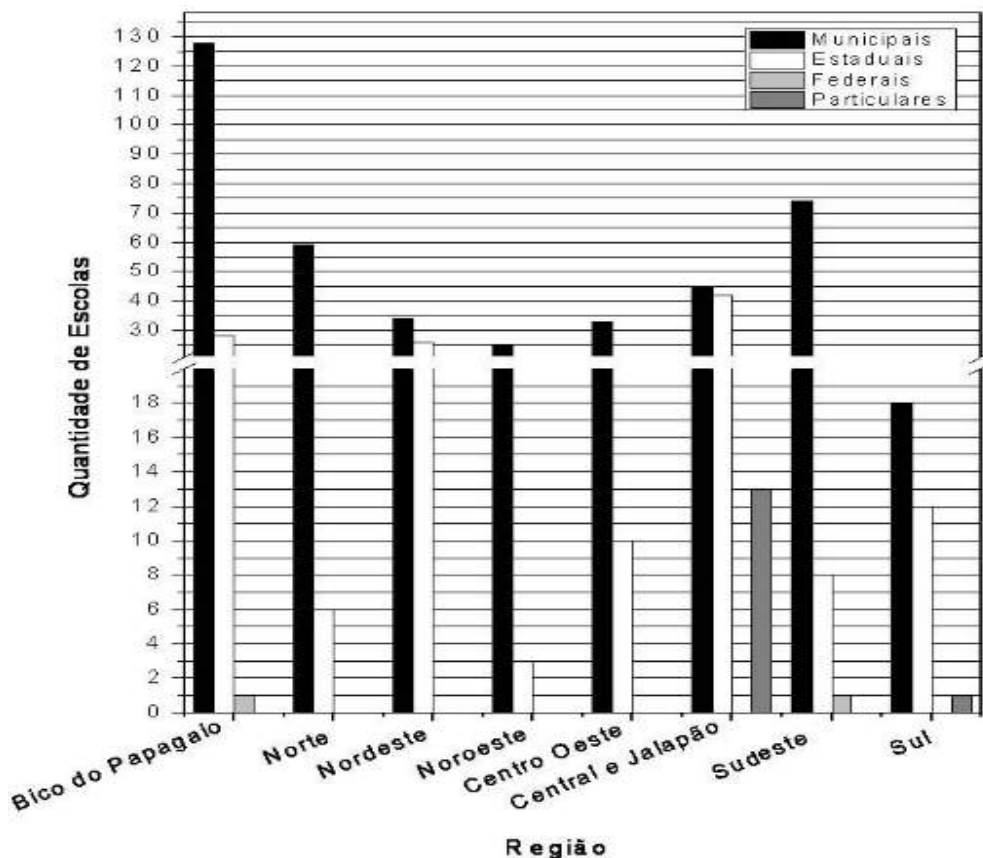
apresenta-se, em ordem decrescente, a média de alunos atendidos pelas escolas em cada uma das regiões do Estado. Há mais de 100 estudantes atendidos no Sul e este número é de, aproximadamente, 50 alunos no Sudoeste tocantinense. Se a distribuição fosse uniforme, cada região rural deveria comportar 82,05 alunos por escola.

As 564 escolas rurais são mantidas pelos municípios (Escolas Municipais),

pelo governo estadual (Escolas Estaduais), federal (Federais) ou são entidades privadas (Particulares) e, a distribuição dos

diferentes estabelecimentos no Estado pode ser vista na Figura 05.

Figura 05. Gráfico do quantitativo de escolas rurais municipais, estaduais, federais e particulares no Estado do Tocantins.



Fonte: Pesquisa dos autores (2017).

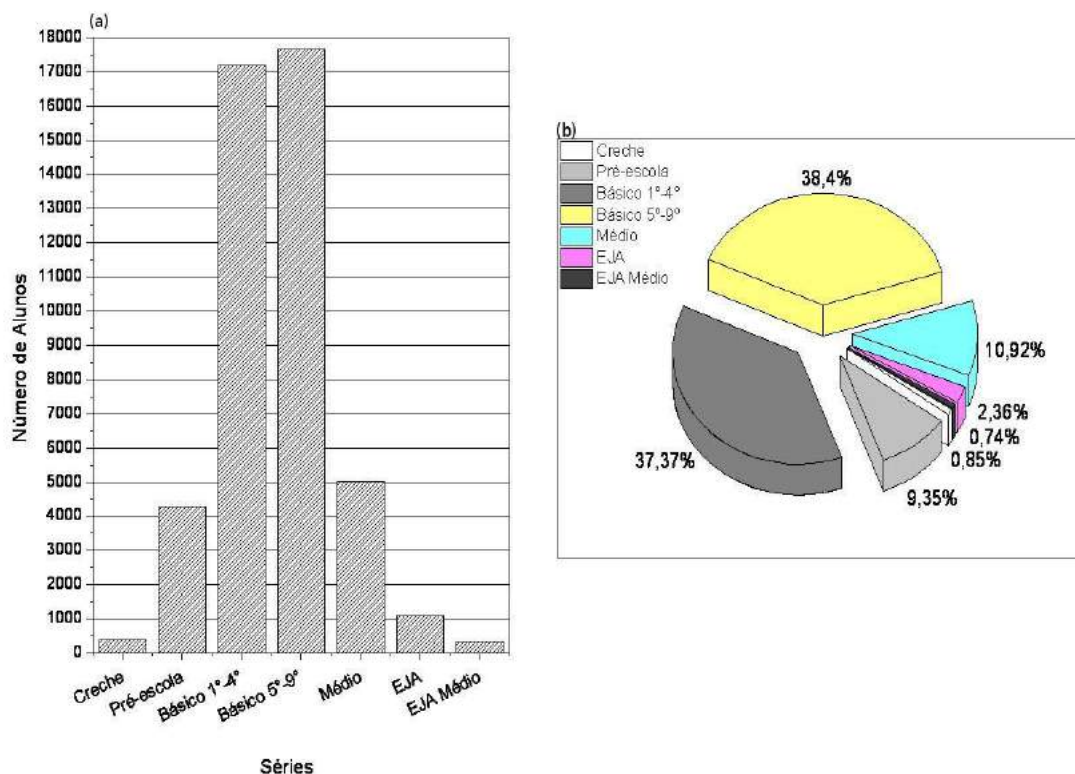
As prefeituras são as grandes subsidiárias do ensino rural (73,76% da rede), seguidas pelo Estado (23,93%) e, a rede particular e União, representam 2,48% e 0,35% do total de estabelecimentos educacionais, respectivamente. Nas regiões Nordeste e Central/Jalapão o número de escolas fornecidas pelos governos municipais e estadual são similares (> 10 escolas). No Centro (Central/Jalapão) e no

Sul do Estado a rede privada está presente com 13 e 1 escolas, respectivamente. A União contribui apenas com 1 unidade no Bico do Papagaio e outra no Sudoeste tocantinense.

Comentamos anteriormente que a população de discentes rurais do Estado é composta por 46.275 alunos regularmente matriculados. O quantitativo de discentes em creches, pré-escolas, nível básico,

médio e educação de jovens e adultos são resumidos nos gráficos da Figura 06.

Figura 06. Alunos distribuídos em séries ofertadas no meio rural. (a) Valores nominais e (b) percentual.



Fonte: Pesquisa dos autores (2017).

Dentre os diferentes ciclos estudantis, o fundamental é o que mais concentra alunos: são mais de 17.000 estudantes em cada um dos ciclos (1º - 4º ano e 5º - 9º ano). Em sequência, temos o Ensino Médio (pouco mais de 5.000 alunos) e a pré-escola, que atende 4.500 estudantes. Ou seja, 75,77% de alunos matriculados no Ensino Fundamental, 10,92% no Ensino Médio, 9,35% na pré-escola, e os outros 3,95% na creche e EJA.

Toda a análise anterior é fundamental para dar suporte ao foco deste trabalho. A Física é matéria basal no aprendizado de

ciência e faz parte do ensino no mundo “civilizado”. Em sequência, será apresentado um diagnóstico dos alunos que possuem o direito de aprender tal ciência no Tocantins.

Segundo o currículo oficial vigente no Estado, a Física é ministrada para três grupos de estudantes: compõem a ementa da disciplina de ciências, a partir do 9º ano do Ensino Fundamental e é disciplina obrigatória e independente no Ensino Médio regular e, também na modalidade EJA-médio. Atualmente no Tocantins, 91.201 alunos estudam Física (22,33% da

população estudantil), enquanto no campo temos 7.859 discentes nesta situação. Considerando que a Física é ministrada a partir do 9º ano, no meio urbano, 23,02% dos estudantes têm aulas de Física. Na

zona rural, o quantitativo é de 16,98% dos alunos, ou seja, 6,04% a menos que a porcentagem das regiões urbanas. Estes dados são resumidos na Tabela 01.

Tabela 01. Quantitativo de alunos com acesso aos conteúdos de Física, explicitando os totais estaduais, da zona rural e da zona urbana. Os números e a taxa destes discentes distribuídos em diferentes níveis de escolaridade também foram incluídos.

<b>Abrangência</b>	<b>Total</b>	<b>9º ano</b>	<b>Médio</b>	<b>9º ano + Médio</b>
TOTAL	408.322	24.429	66.772	91.201 (22,33%)
URBANA	362.057	21.593	61.749	83.342 (23,02%)
<b>RURAL</b>	<b>46.275</b>	<b>2.836</b>	<b>5.023</b>	<b>7.859 (16,98%)</b>

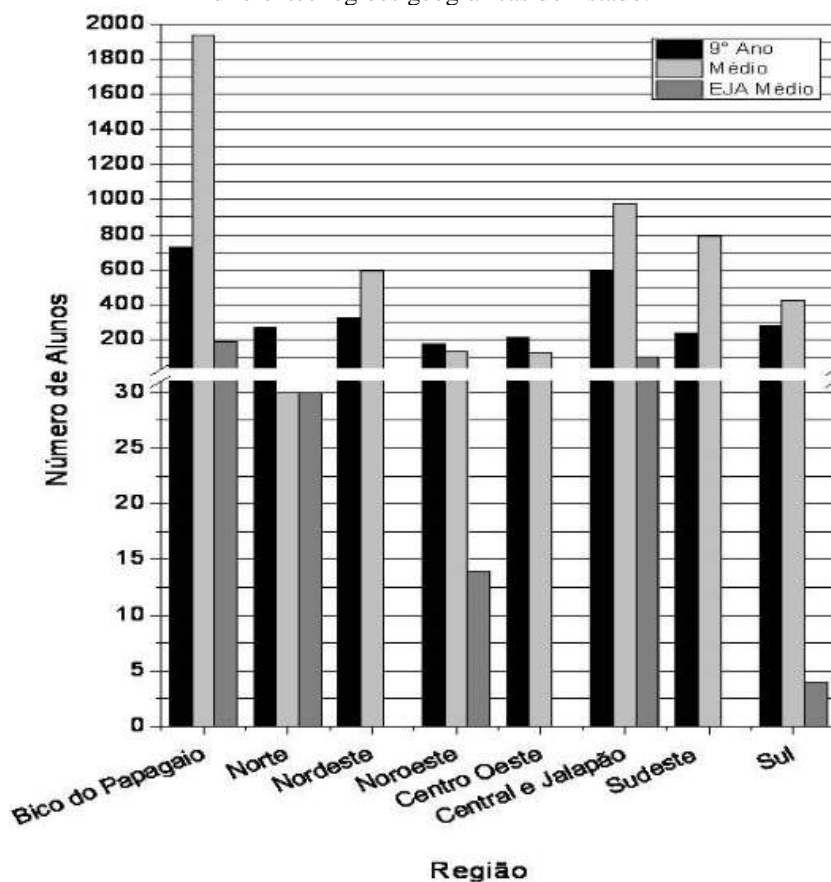
Fonte: Pesquisa dos autores (2017).

É interessante comparar a taxa de matriculados que têm acesso ao ensino de Física entre a população rural e urbana. Para a população do campo, que corresponde a 21,2% dos tocantinenses, a taxa de alunos que estudam Física em escolas rurais é de apenas 8,62% daqueles regularmente matriculados nas séries nas quais esta disciplina é ministrada. Isto é latente para os estudantes do Ensino Médio, pois a falta de escolas rurais para este público impõe a interrupção dos

estudos ou a matrícula em escolas urbanas. Infere-se daí que há deficiência no atendimento da população rural durante a vida estudantil no que se refere ao ensino de Física.

A Figura 07 apresenta o número de alunos que têm contato com conteúdos de Física, ou seja, aqueles regularmente matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, para cada uma das regiões geográficas que compõem o Estado.

Figura 07: Número de alunos matriculados no 9º ano do ensino básico, no ensino médio e EJA médio para as diferentes regiões geográficas do Estado.

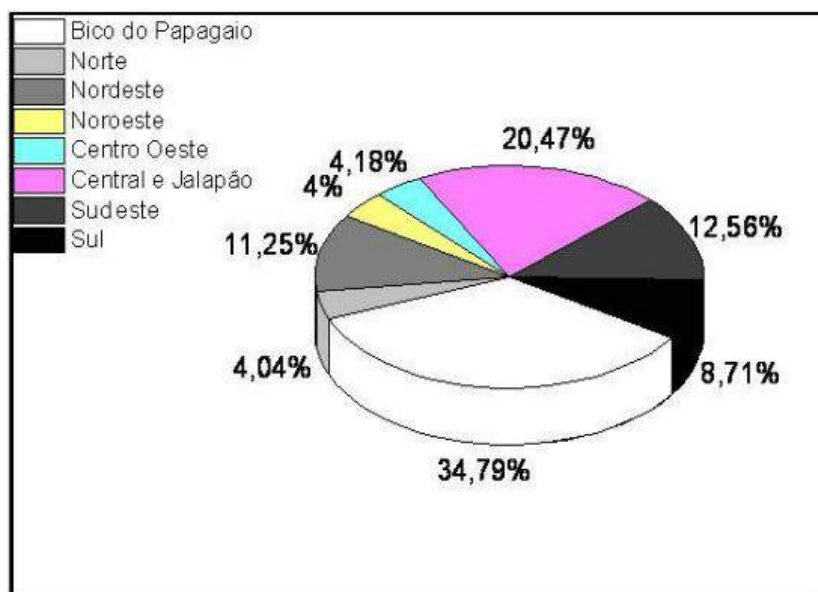


Fonte: Pesquisa dos autores (2017).

No 9º ano, há aproximadamente, 200 estudantes na região Centro Oeste e pouco mais de 700 no Bico do Papagaio (Figura 07). Variação drástica se observa no quantitativo daqueles que têm Física como disciplina específica (ensino médio): temos apenas 30 estudantes no Norte e, este número ultrapassa 1.900 no Bico do Papagaio. Note-se ainda que não há estudantes pertencentes à modalidade EJA no Nordeste, Centro Oeste e Sudoeste.

Ao todo, 7.859 alunos estão matriculados em séries nas quais se ministram aulas de Física (Tabela 01) e, estão distribuídos em 80 cidades (Tabela 02) disseminadas em oito localidades do Estado (Figura 01). A porcentagem total de estudantes que atendem a esta condição e, separados pelas diferentes regiões geográficas pode ser vista no gráfico da Figura 08.

Figura 08. Percentual de alunos da zona rural e que estudam Física separados por regiões geográficas do Tocantins.



Fonte: Pesquisa dos autores (2017).

O Bico do Papagaio concentra 34,79% dos alunos matriculados no 9º ano e Médio, seguido das regiões Central/Jalapão, Sudoeste e Nordeste

(entre 11 e 20%). O Sul agrega 8,71% e, as regiões Norte, Noroeste e Centro Oeste somam pouco mais de 12% (ver dados da Tabela 02).

Tabela 02. Quantitativo de estudantes da zona rural regularmente matriculados nas diferentes etapas da educação formal no Estado do TO e que têm aulas de Física. O número de cidades de cada região também foi incluído entre os dados.

Região	Cidades	Cidades com 9º ano	Cidades com ensino Médio e Eja Médio	Cidades onde alunos estudam Física
Bico do Papagaio	25	17 (68%)	10 (40%)	17 (68%)
Norte	13	7 (53,84%)	2 (15,38%)	7 (53,84%)
Nordeste	10	8 (80%)	4 (40%)	8 (80%)
Noroeste	18	7 (38,89%)	4 (22,22%)	7 (38,89%)
Centro Oeste	19	8 (44,44%)	1 (5,26%)	8 (44,44%)
Central e Jalapão	22	16 (72,72%)	7 (31,82%)	16 (72,72%)
Sudeste	19	8 (42,1%)	6 (31,58%)	8 (42,1%)
Sul	13	8 (61,54%)	4 (30,77%)	9 (69,23%)
<b>TOTAL</b>	<b>139</b>	<b>79 (56,83%)</b>	<b>38 (25,9%)</b>	<b>80 (57,55%)</b>

Fonte: Pesquisa dos autores (2017).

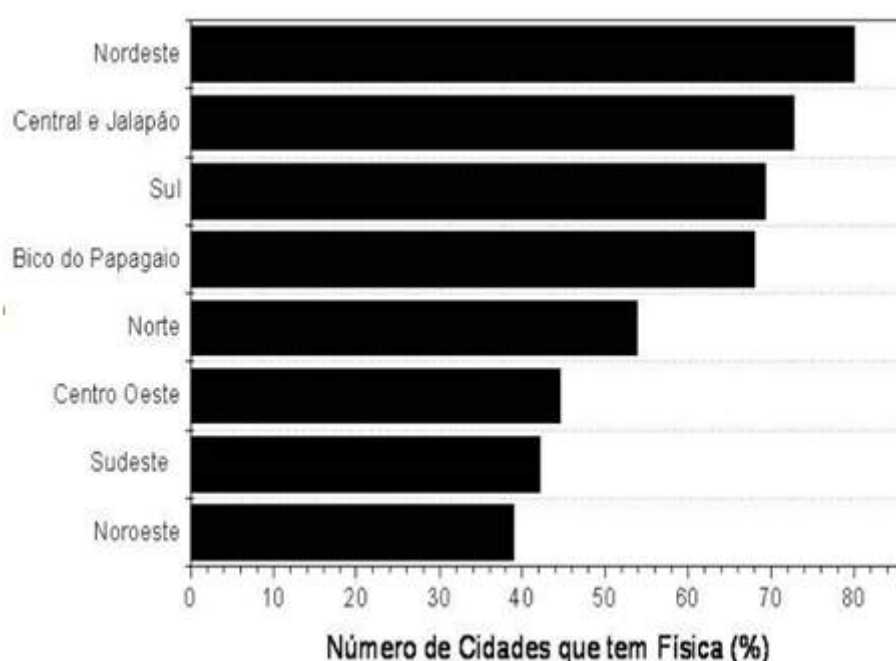
Pode-se analisar como variam os números discutidos anteriormente, mas em

função das cidades que compõem as diferentes regiões (ver Figura 09). Dentre

as 139 cidades do estado, 21,58% não possuem qualquer atendimento escolar no campo. Constatase que no meio rural, 43,17% dos municípios não têm alunos no 9º ano do ensino básico e apenas 25,9% das cidades atendem a população com escolas secundárias rurais. Para o

quantitativo de cidades que atendem a esta série, apenas 80 delas estão na zona rural. Para nossa discussão, o ordenamento decrescente da porcentagem de estudantes de Física mostrado na Figura 09 é esclarecedor e nos deparamos com números surpreendentes.

Figura 09: Porcentagem de cidades que possuem alunos atendidos pela Física



Fonte: Pesquisa dos autores (2017).

Temos regiões onde este público é atendido em 80% das cidades, como na Região Nordeste. Mas, este percentual é de apenas 38,89% no Noroeste do Tocantins. O Bico do Papagaio, região que mais possui alunos nesta situação (Figura 08), aparece com estes estudantes concentrados em 17 cidades (68%).

O que os resultados aqui discutidos evidenciam, é que a falta de escolas

voltadas aos alunos do Ensino Médio no meio rural é um tema a ser levado em consideração, pois limita o direito humano à educação, uma vez que não atende a todos. Além disso, impõe aos estudantes das regiões desprovidas de atendimento, o deslocamento até as áreas urbanas, o que certamente tem contribuição relevante para a evasão escolar. Estas afirmações são corroboradas pelos dados apresentados. A



população rural do Estado conta com 34,04% do total das unidades de ensino, atendendo 11,33% dos discentes regularmente matriculados. A maioria pertence ao ciclo básico (ver Figura 06) e apenas 1,92% dos estudantes têm acesso ao ensino de Física nas localidades que vivem. Soma-se a este fato, a constatação de que somente 57,55% das cidades do Estado têm oferta do ensino de Física e, a falta de distribuição heterogênea pelo Estado (ver Figura 09), diante dos dados expostos, apresenta uma situação preocupante.

### **Conclusão**

Apresentou-se uma discussão sobre o acesso que a população da zona rural das diferentes regiões do Estado do Tocantins tem ao ensino de Física. Para isto, foram utilizados dados de densidade demográfica, o número de alunos regularmente matriculados e o quantitativo de unidades escolares distribuídos pelas cidades que compõem cada região geográfica do Estado e, os níveis de ensino e séries ofertadas em cada região do Tocantins. Fez-se coleta dos dados publicados por órgãos públicos oficiais e o respectivo tratamento dos mesmos, com ênfase em obter o número de alunos que estudam Física em escolas rurais.

Identificou-se que a densidade demográfica do Tocantins é de 5,52 habitantes por Km<sup>2</sup>, sendo este número cinco vezes maior que nas áreas rurais (1,056 hab/Km<sup>2</sup>), enquanto o quantitativo de escolas por habitante mantem-se praticamente o mesmo (Urbano = 0,0012 escolas/habitantes – Rural = 0,0019 escolas/habitantes). A região do Bico do Papagaio era a que detinha o maior número de unidades escolares rurais e, também a maior quantidade de alunos matriculados. A região Noroeste foi a menos favorecida nestes quesitos. Todavia, quando se comparou o quantitativo de alunos distribuídos por instituições de ensino, houve uma mudança de cenário e, o maior número de alunos por escolas está na Região Sul e o menor no Sudoeste, ou seja, cada escola do Sudoeste do Tocantins atende em média 50 alunos e no Sul passa de 100 estudantes.

Ao compararmos a composição da rede de ensino tocantinense (Rural), ficou evidente que os municípios são os grandes subsidiários do ensino (73,76% da rede), seguidos pelo Estado (23,93%), a rede particular e a União, com 2,48% e 0,35% cada. Nas regiões Nordeste e Central/Jalapão o número de escolas municipais e estaduais são muito similares (> 10 escolas). A rede privada está presente com 13 escolas (Central/Jalapão) e uma no Sul. Sobre tutela do governo

Federal temos apenas 1 unidade no Bico do Papagaio e outra no Sudoeste tocantinense.

Quanto à população escolar, observou-se que o ensino básico rural concentra a maior quantidade de alunos (17.000). Ensino Médio e pré-escola contam apenas com pouco mais de 5.000 e 4.500 estudantes, respectivamente. Considerando valores percentuais, 75,77% dos matriculados estão no ensino básico, 10,92% no médio e, 9,35% e 3,95% em creches e EJA, respectivamente.

Levando em consideração que a Física é ministrada a partir do 9º ano da educação básica, 16,98% dos alunos rurais têm acesso ao ensino desta ciência no campo, e a região do Bico do Papagaio concentra 34,79% deste público, acompanhada pela região Central/Jalapão, Sudoeste e Nordeste (entre 20 e 11%). O Sul agrega 8,71% e o Norte, Noroeste e o Centro Oeste somam pouco mais de 12%. Uma análise deste quesito nas diferentes cidades evidenciou que dentre as 139 cidades do Estado do Tocantins, 21,58% dos municípios não possuem qualquer atendimento escolar no campo e pouco mais da metade (57,55%) das cidades dispõe de ensino de Física no meio rural.

Para se ter uma visão geral da situação estadual, deve-se ter em mente que 21,2% dos habitantes do Tocantins moram no campo, e 34,04% das escolas do estado estão na zona rural e são

responsáveis pelo atendimento de 11,33% do total de alunos. Aqueles que possuem o “privilégio” de estudar Física sem ter que se deslocar para as cidades, formam apenas 1,92% de estudantes, abrangendo 57,55% das cidades do Tocantins, destaque para região Nordeste com 80% dos municípios. A região do Bico do Papagaio é a localidade tocantinense que se destaca em vários quesitos levantados aqui.

Os dados indicaram que a oferta de escolas à população rural é deficitária e por isto o acesso ao ensino de Física é limitado em relação à população urbana. Estas conclusões são importantes e alertam para a necessidade de implementar políticas públicas mais eficientes e que priorizem o ensino de uma ciência tão fundamental para o desenvolvimento do humano. Uma alternativa para sanar este problema seria a expansão do número de escolas no campo destinadas ao Ensino Médio, onde a Física é estudada como uma disciplina independente.

Fato é que o Estado do Tocantins é o mais novo estado da federação, com apenas 29 anos de criação, e conhecer as diferentes realidades regionais pode ser uma importante ferramenta que certamente contribui para sanar os problemas educacionais do meio rural. Além disso, a análise dos dados subsidia e possibilita a implantação eficiente das diretrizes

estipuladas pela Conferência Nacional de Educação – CONAE (Brasil, 2010b).

## Referências

Aksenen, E. Z. & Miguel, M. E. B. (2015). A Educação Rural à Luz da Legislação Brasileira: 1927 a 1971. *Revista Diálogo Educacional.*, 15(46), 703-722. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/dialogo.educ.15.046.DS05>

Barreiro, I. M. F. (2006). Articulação entre Desenvolvimento Econômico e Educação aos Países Latinos: Educação Rural no Brasil-Anos Cinquenta. *Proj. História*, (32), 123-142. Recuperado de: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/2420/1510>

Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Recuperado de: [https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/proen/ldb\\_11ed.pdf](https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/proen/ldb_11ed.pdf)

Brasil. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Ensino Médio. Parte III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Brasília, DF: MEC/SEF. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/li vro01.pdf>

Brasil. (2010a). *Instituto brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo Demográfico*. Recuperado de: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>

Brasil. (2010b). *CONAE - Conferência Nacional de Educação. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação. Diretrizes e Estratégias de Ação. Documento Final*. Brasília, DF: Imprensa Oficial.

Recuperado de: [http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf)

Calazans, M. J. C. (1993). Para Compreender a Educação do Estado no Meio Rural. In Damasceno, M, & Therrien, J. (Orgs.). *Educação e escola no campo*. 1-7. Campinas, SP: Papius. Recuperado de: <https://pt.scribd.com/document/281441666/1-CALAZANS-Para-Compreender-a-Educacao-Do-Estado-No-Meio-Rural-1>

Etchebéhère Júnior, L., & Barros, S. S. (2009). Projetos de Valorização do Ensino Rural e as Políticas Públicas. *Pesquisa em Debate*, edição especial, 1-15.

Nunes, R. B. (2014). Realidade Escolar dos Alunos do Meio Rural do Município de Dom Feliciano/RS. In *X Anped Sul*, Florianópolis, SC.

Oliveira, M. C. P. (2013). Educação do Campo: Concepção, Contribuições e Contradições. *Revista Espaço Acadêmico*. 12(140), 43-52.

Rangel, M.; & Carmo, R. B. (2011). Da Educação Rural à Educação do Campo: Revisão Crítica. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, 20(36), 205-214. Recuperado de: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeba/article/view/311/261>

Rede Peteca. (2017). *Trabalho de crianças no campo cresce e preocupa, mostra estudo da Abrinq*. Recuperado de: <http://www.chegadetrabalho infantil.org.br/noticias/materias/trabalho-de-criancas-no-campo-cresce-e-preocupa/>

Ribeiro, C. J. (1985). *História de Uma Escola para o Povo: Projeto João-de-Barro-Maranhão*. São Luís, MA: UFMA. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/9408>

Rosa, D. S., & Caetano, M. R. (2008). Da educação rural à educação do campo: uma trajetória... Seus desafios e suas perspectivas. *COLÓQUIO – Revista Científica da Faccat*, 6(1-2), 21-34.

Tocantins. (2015). *Plano Estadual de Educação do Tocantins. Lei nº 2.977, de 08 de julho de 2015, publicada no diário oficial nº 4.411*. Palmas, TO. Recuperado de: [www.al.to.leg.br/arquivo/38073](http://www.al.to.leg.br/arquivo/38073)

Tocantins. (2016a). *Censo Escolar 2015*. Fornecido pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Estado do Tocantins. Palmas, TO.

Tocantins. (2016b). *2016-2019. Secretaria do Planejamento e Orçamento*. Palmas, TO. Recuperado de: <http://ppa.seplan.to.gov.br/site>

#### Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 15/09/2017  
Aprovado em: 15/12/2017  
Publicado em: 07/05/2018

Received on September 15th, 2017  
Accepted on December 15th, 2017  
Published on May 7th 2018

**Contribuições no artigo:** 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 dessa versão final publicada.

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

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

**Conflict of Interest:** None reported.

#### Orcid

Alexsandro Silvestre da Rocha

 <http://orcid.org/0000-0002-9469-6082>

Regina Lélis de Sousa

 <http://orcid.org/0000-0002-7145-5147>

Denisia Brito Soares

 <http://orcid.org/0000-0002-9223-5303>


Nilo Maurício Sotomayor Choque

 <http://orcid.org/0000-0002-8952-1907>

Liliana Yolanda Ancalla Dávila

 <http://orcid.org/0000-0002-4008-2050>

Shirlei Nabarrete Dezidério

 <http://orcid.org/0000-0001-6074-4093>

Érica Cupertino Gomes

 <http://orcid.org/0000-0001-5534-0887>

#### Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Rocha, A. S. et al. (2018). Ensino de Física para a população rural do Tocantins: desafios e problemas a serem superados. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(2), 359-380. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p359>

ABNT

ROCHA, A. S. et al. Ensino de Física para a população rural do Tocantins: desafios e problemas a serem superados. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 3, n. 2, mai./ago., p. 359-380, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p359>

## Educação do Campo e Autonomia: desenvolvimento comunitário e pedagogia de participação no Assentamento do Movimento Sem Terra [MST], Luís Inácio Lula da Silva (Lulão)

Altemar Felberg<sup>1</sup>, Geovani de Jesus Silva<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - ULHT. Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração. Campo Grande, 276, 1749-024. Lisboa. Portugal. <sup>2</sup>Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Autor para correspondência/Author for correspondence: [felberg\\_imt@hotmail.com](mailto:felberg_imt@hotmail.com)

**RESUMO.** Este artigo busca apresentar o papel da Educação do Campo no processo de formação de sujeitos autônomos, a partir de estudo realizado em um assentamento do Movimento Sem Terra no Sul da Bahia, que buscou compreender de que modo os indicadores de desenvolvimento refletem o grau de autonomia de seus moradores. A investigação foi realizada por meio da pesquisa quali-quantitativa, tendo como instrumentos de coleta de informação o questionário, entrevistas semiestruturadas e grupos focais. Define-se aqui a autonomia como a capacidade do indivíduo governar-se, conforme uma lei própria, de maneira livre e racional, conduzindo-o à dignidade humana; configurando-se como um poderoso recurso capaz de livrar os indivíduos não só da submissão a processos heterônomos que interferem sobre suas liberdades de escolha e ação, mas também dos quadros de vulnerabilidade social e econômica. Ter mais autonomia e agir com maior liberdade de pensamento e ação melhora o potencial das pessoas para cuidar de si mesmas e para influenciar o mundo - questões centrais para o processo de desenvolvimento. Para potencializar a autonomia, a educação exerce um papel fundamental, no universo e na população estudada, efetivando-se na práxis da vida cotidiana, no exercício da cidadania e na participação social, consolidando-se como prática de liberdade.

**Palavras-chave:** Educação do Campo, Autonomia, Desenvolvimento Comunitário Rural.

## **Rural Education and Autonomy: community development and pedagogy of participation in the Settlement of the Landless Movement [MST], Luís Inácio Lula da Silva (Lulão)**

**ABSTRACT.** This article seeks to present the role of Rural Education in the process of training autonomous subjects, based on a study carried out in a settlement of the Landless Movement in the South of Bahia, which sought to understand how development indicators reflect the degree of Autonomy of its residents. The research was carried out through qualitative research, with the questionnaire, semi-structured interviews and focus groups as instruments of information collection. Here autonomy is defined as the capacity of the individual to govern himself, according to a law of his own, in a free and rational way, leading him to human dignity; Setting itself up as a powerful resource capable of freeing individuals not only from submission to heteronomous processes that interfere with their freedoms of choice and action, but also from the frameworks of social and economic vulnerability. Having more autonomy and acting with greater freedom of thought and action improves people's potential to take care of themselves and to influence the world - issues central to the development process. To empower autonomy, education plays a fundamental role in the universe and in the population studied, taking place in the praxis of everyday life, in the exercise of citizenship and in social participation, consolidating itself as a practice of freedom.

**Keywords:** Rural Education, Autonomy, Rural Community Development.

## **Educación del Campo y Autonomía: desarrollo comunitario y pedagogía de participación en el Asentamiento del Movimiento Sin Tierra [MST], Luís Inácio Lula da Silva (Lulão)**

**RESUMEN.** Este artículo busca presentar el papel de la Educación del Campo en el proceso de formación de sujetos autónomos, a partir de un estudio realizado en un asentamiento del Movimiento Sin Tierra en el Sur de Bahía, que buscó comprender de qué modo los indicadores de desarrollo reflejan el grado de autonomía de sus habitantes. La investigación se realizó a través de la investigación cualitativa, teniendo como instrumentos de recolección de información el cuestionario, entrevistas semiestructuradas y grupos focales. Se define aquí la autonomía como la capacidad del individuo de gobernarse, conforme a una ley propia, de manera libre y racional, conduciéndolo a la dignidad humana; Configurándose como un poderoso recurso capaz de liberar a los individuos no sólo de la sumisión a procesos heterónomos que interfieren en sus libertades de elección y acción, sino también de los cuadros de vulnerabilidad social y económica. Tener más autonomía y actuar con mayor libertad de pensamiento y acción mejora el potencial de las personas para cuidar de sí mismas y para influir en el mundo - cuestiones centrales para el proceso de desarrollo. Para potenciar la autonomía, la educación desempeña un papel fundamental en el universo y en la población estudiada, que se efectúa en la praxis de la vida cotidiana, en el ejercicio de la ciudadanía y en la participación social, consolidándose como práctica de libertad.

**Palabras clave:** Educación del Campo, Autonomía, Desarrollo Comunitario Rural.

## Introdução

Buscamos, neste artigo, apresentar de que modo os indicadores de desenvolvimento comunitário rural do Assentamento do Movimento Sem Terra [MST], Luís Inácio Lula da Silva (Lulão), integrante da Brigada Elias Gonçalves de Meura, localizado no Extremo Sul da Bahia, refletem o grau de autonomia de seus moradores, homens e mulheres do campo, destacando, nessa relação, o papel da Educação do Campo no processo de formação de sujeitos com maior capacidade de reflexão crítica e ação, sobre si mesmos e o mundo.

Para obter os resultados expressos neste trabalho, adotamos a pesquisa quali-quantitativa, como enfoque metodológico, com a convergência das pesquisas descritiva e exploratória, tendo como instrumentos de coleta de informação, o questionário, entrevistas e grupos focais, aplicados a uma amostra de 30 pessoas, respeitando-se a divisão paritária e os critérios de gênero e geração, dentre os 57 associados/as originais do Assentamento.

Nessa jornada epistemológica, três importantes conceitos foram mobilizados para compreender a questão. Primeiro, a autonomia, entendida como a capacidade do indivíduo governar-se conforme uma lei

própria, de maneira livre e racional, conduzindo-se à dignidade humana. Pode ser compreendida como um poderoso recurso capaz de livrar os indivíduos não só da submissão a processos heterônomos que interferem sobre suas liberdades de escolha e ação, mas também dos quadros de vulnerabilidade socioeconômica, devendo ser considerada como importante medida na avaliação do desenvolvimento, conforme os estudos de Kant (1974), Adorno (1984), Castoriadis (1991), Freire e Shor (1986), Chauí (1990), dentre outros. Segundo, a Educação do Campo, que conforme os estudos de Cury (2002), Arroyo, Caldart e Molina (2004) e Caldart (2009), surge como crítica à realidade do sistema educacional no Brasil, particularmente à situação educacional da população brasileira que trabalha e vive no/do campo, ao modelo de sistema econômico capitalista e sua injusta distribuição de renda, ao incentivo ao agronegócio e à expropriação de terras tradicionais, à elitização do acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e às suas produções, enfim, críticas a não universalização de direitos que garantem uma maior cidadania. Terceiro, e último, o desenvolvimento comunitário rural, que se configura como um processo através do qual a comunidade amadurece em relação



a si mesma, reconhece suas fragilidades e potenciais de desenvolvimento, rompe seus casulos e se transforma em novas possibilidades de ser (Silva & Arns, 2002). Na visão de autores como Favareto (2006), Veiga (2005; 2006), Sen (2008), Sachs (2000), este tipo de desenvolvimento é identificado por meio de indicadores que ultrapassam o mero crescimento econômico, levando em consideração a avaliação de aspectos mais subjetivos, como acesso a oportunidades sociais, liberdades políticas e facilidades econômicas.

Assim, discutimos e analisamos os diversos aspectos que envolvem essas três categorias, estabelecendo as inúmeras possibilidades de relação entre elas, no universo e sujeitos estudados, buscando compreender o desenvolvimento e exercício da autonomia, a partir dos contributos da Educação do Campo, rumo ao ‘desenvolvimento com autonomia’.

### **Autonomia: uma condição do sujeito de “ser para si”**

Em revisão literária, podemos perceber que o conceito de autonomia – que etimologicamente vem do grego *autós* (ele mesmo, por si mesmo) e *nomos* (lei, convenção, regra), que significa o poder de dar a si a própria lei – fora construído

historicamente pelas diferentes características culturais, econômicas e políticas que configuraram as sociedades ao longo de sua trajetória, tendo sido refletido inicialmente pelos historiadores e filósofos gregos e ganhado destaque e notoriedade na modernidade com os estudos de Kant (1974).

Posteriormente aos estudos kantianos, diversos outros autores se debruçaram sobre a temática, abordando a autonomia numa perspectiva mais política e sociológica, a partir de um entendimento de que os conceitos de autonomia e participação social possuem tênue relação. Adorno (1984), Freire e Shor (1986), Chauí (1990), Castoriadis (1991), Bobbio (2000) e Sen (2008) são apenas alguns destes autores, dentre muitos outros.

Para Castoriadis (1991), a autonomia conduz diretamente ao problema político e social da humanidade, posto que não se pode desejá-la sem desejá-la a todos, e cuja realização só pode conceber-se plenamente como empreitada coletiva. Esse entendimento é também defendido por Freire e Shor (1986) quando nos alertam de que mesmo quando nos sentimos mais livres, mais autônomos, se esta conquista não for utilizada a favor da coletividade, estaremos apenas exercitando uma

autonomia individualista, no sentido do empoderamento pessoal.

Nesta mesma linha, Chauí (1990) nos diz que a autonomia é a posição do sujeito sócio-histórico-cultural que, por sua própria ação e vontade ética, é criador das leis e regras da sua existência social e política; o que na perspectiva freiriana tem a ver com o ‘ser para si’, onde num contexto histórico subdesenvolvido dos oprimidos, a autonomia está intimamente relacionada com a libertação. É justamente sob esta perspectiva que se pretende firmar este texto, reconhecendo a autonomia como defende Pereira (2007), como um recurso capaz de livrar os indivíduos não só da heteronomia de processos opressores sobre as suas liberdades de escolha e de ação, mas também da miséria e do desamparo, da privação do exercício de um dos direitos sociais mais sagrados: a participação ativa e qualificada nos processos de discussão, formulação e usufruto efetivos das políticas de desenvolvimento.

O conceito de autonomia advém do sentido de participação política e social, a qual é considerada como um das mais importantes medidas na avaliação do desenvolvimento “...a liberdade de participação ou dissensão política ou as oportunidades de receber educação básica,

são ou não são conducentes ao desenvolvimento” (Sen, 2008, p. 19), ideia corroborada também por Frey (2000), o qual defende que autonomia apresenta-se como dimensão a ser considerada, seja nos indicadores, seja no ciclo das políticas públicas.

Para os autores, ter mais autonomia e agir com maior liberdade de pensamento e ação, melhora o potencial das pessoas para cuidar de si mesmas e para influenciar o mundo – questões centrais para o processo de desenvolvimento. E como conquistar ou potencializar essa autonomia? Aí entra o papel da educação, seja formal ou informal.

Na sua obra sobre pedagogia, Kant (1996) fala sobre a importância de a ação educativa seguir a experiência. A educação não deve ser puramente mecânica e nem se fundar no raciocínio puro, mas deve apoiar-se em princípios e guiar-se pela experiência. A partir da pedagogia kantiana, podemos dizer que uma educação que vise formar sujeitos autônomos deve unir lições da experiência e os projetos da razão.

Neste sentido, a temática da autonomia, que ganhou centralidade nos pensadores e na educação moderna, especialmente em Freire e Shor (1986) que a atribui um sentido sócio-político-

pedagógico: autonomia é a condição sócio-histórica de um povo ou pessoa que tenha se libertado, se emancipado das opressões que restringem ou anulam sua liberdade de determinação. E conquistar a própria autonomia implica, para Freire e Shor (1986), em libertação das estruturas opressoras – uma das bandeiras defendidas pelos educadores e educadoras da Educação do Campo.

Não é preciso estar no dia a dia das populações que vivem no/do campo para notar o quadro de marginalidade e exclusão em que se encontram, seja na esfera nacional ou local, delineado a nosso ver, principalmente, dentre outros fatores, pela ineficácia das políticas públicas, principalmente no que tange ao oferecimento de uma educação de qualidade e libertária da dependência e alienação – base primordial para a conquista do poder, em suas várias dimensões, capaz de promover e transformar a sociedade. Um poder, no sentido usado por Freire e Shor (1986), como um aumento da conscientização e desenvolvimento de uma “faculdade crítica”; um poder de “fazer” e de “ser capaz”, bem como de sentir-se com mais capacidade para agir e desempenhar um papel ativo nas iniciativas de desenvolvimento.

Nesse contexto, há perspectivas que apontam que a restrição da autonomia dos atores sociais do meio rural elidem as possibilidades desses grupos menos favorecidos em participar ativamente dos processos de discussão, formulação e usufruto efetivos de políticas de desenvolvimento local. Por outro lado, a autonomia construída a partir da expansão das capacidades individuais e coletivas, de refletir e decidir autonomamente sobre aquilo que é significativo e de valor para si e para seu grupo, pode ampliar as possibilidades de exercício da cidadania, de luta contra as pressões externas e de desenvolvimento.

### **Sentido da autonomia para moradores do Assentamento Lulão**

O Assentamento Luiz Inácio Lula da Silva (Lulão), antiga Fazenda Coroa Cabrália, com área total aproximada de 650 hectares, está localizado no Município de Santa Cruz Cabrália, Costa do Descobrimento, Extremo Sul da Bahia, na altura do Km 22, às margens da rodovia BR 367, a 167m de altura, com latitude de 1638328135 e longitude de 39.38086867, encontrando-se a 46 km de Porto Seguro (BR 367), 03 km de Vera Cruz (BR 367) e 23 km de Eunápolis.

Atualmente, possui 57 famílias assentadas<sup>i</sup> e uma população estimada em 228 habitantes, que vivem sob um sistema de moradia organizado em Agrovila, possuindo, cada assentado, uma área de produção individual de 5,00 hectares (3,4 de terra livre e 1,6 de reserva legal) e a possibilidade de participação em atividades coletivas de produção.

Inicialmente, era conhecido como Projeto de Assentamento Coroa de Cabrália, fruto de um processo de luta do MST, que teve início em meados de 2002, a partir da chegada à região, do militante Francisco de Assis Souza, conhecido como “Estrela”. Naquela época, o espaço onde hoje é o Assentamento era uma área improdutiva e desabitada, com uma grande descrença em relação à conquista da terra, como descreve um dos assentados entrevistados:

Eu lembro. No início aqui era uma fazenda, uma fazenda, é... cheia de mato; eu morava aqui ao lado, na cidade de Vera Cruz, aqui perto, aí o pessoal acampou botando barraco de lona e tudo, a minha mãe mesmo foi uma delas...Aí eu falei assim: “Meu Deus do céu, minha mãe, a senhora tá doida, ficar nesse lugar aqui?” (++) um deserto, não tinha ninguém, o pessoal estava fazendo casa ... dormindo debaixo das lonas, com medo de sumir os material (Indaiá, excerto extraído do Grupo Focal nº 02, realizado em maio de 2016, p. 1).

Mesmo encontrando dificuldades no processo de articulação e mobilização de famílias para inserção na luta pela terra na região, “Estrela” surpreendeu, ao reunir mais de 1.500 pessoas para a ação de ocupação de terra em área próxima ao entroncamento de Trancoso, em Porto Seguro, às margens da BR 367. Pela conjuntura política e dimensão da ação, o acampamento recebeu o nome de Luís Inácio Lula da Silva, apelidado depois de “Lulão”.

As famílias que hoje se encontram assentadas no Assentamento “Lulão” participaram e são oriundas de inúmeros acampamentos do MST, espalhados pela região do Extremo Sul da Bahia, de acordo com os relatos abaixo:

... aí um dia passa uma pessoa em minha casa e falou: “Você não quer participar, pegar essas famílias e participar do MST?” Ia ter a ocupação do Chico Mendes (++) . Aí eu falei: “Vou pensar”. Depois eu falei não. Vou nada, não vou, porque é muita bagunça, muita briga, e eu não vou pegar essas famílias, né, e levar pra isso, que a gente estava tentando, naquela ilusão de que conseguiria as coisas, tudo numa boa, né? ... eu conheci o acampamento do MST, e aí surgiu o interesse, também pelo fato de entrar no acampamento, ver a organização né, ver ali aquelas famílias já produzindo né, então eu resolvi ir para esse acampamento do MST, em Guaratinga, que era Itatiaia, e lá a gente começou a nossa história no movimento ... (Areca,

excerto extraído do Grupo Focal nº 01, realizado em maio de 2016, p. 1).

... eu fui pra lá em 1998, e aí permaneci lá até 2003, na Rosinha do Prado. Rosinha do Prado é tudo, até hoje, em qualquer canto. Foi a minha escola. Ali, conversei com eles, foi o momento que eles colocaram que o município de Porto tava montando um acampamento, que estaria surgindo um acampamento em Eunápolis, se eu poderia ajudar. Eu coloquei pra eles que eu iria pensar, mas que realmente, pra mim, era uma alegria que eu estava dentro da organização, mas não fui logo, aí foi assim que surgiu o Salgado. E aí, dali do Salgado, em 2005, nós acabamos vindo pra aqui. (Aricuri, excerto extraído do Grupo Focal nº 01, realizado em maio de 2016, p. 2-3).

Quando nós chegou aqui, já tinha uma quantidade de pessoas né, já... né, de outro local, que era do Lulão, que a gente veio do Salgado, né, perto de Eunápolis, próximo à Eunápolis. Quando a gente veio pra aqui, começou a conhecer, né, esses outros barracos, né, fomos conviver com as pessoas que a gente não conhecia ainda. (Babaçu, excerto extraído do Grupo Focal nº 02, realizado em maio de 2016, p. 1).

Os três depoimentos demonstram características peculiares dos sujeitos sem-terra: primeiro, de serem forçados e formados no movimento, na luta pela terra, por direitos e por melhores condições de vida; segundo, pelo aparente sentimento de pertencimento a um grupo social; e terceiro, pela solidariedade e coesão social demonstrada nos processos de construção e

desenvolvimento dos acampamentos sem-terra.

Em abril de 2004, a ocupação foi estendida às terras de uma multinacional de celulose, que ficavam ao lado do acampamento “Lulão”, ação que forçou o Governo Federal a negociar três áreas para assentar as famílias: Fazenda Serro Azul, situada no Município de Porto Seguro, hoje Assentamento Milton Santos; Fazenda Bela Vista Movelar, situada no Município de Cabrália, hoje Assentamento Ojeferson Santos; e a Fazenda Coroa de Cabrália, situada no Município de Santa Cruz Cabrália, hoje Assentamento Luís Inácio Lula da Silva.

Fato histórico e de muito orgulho para os sem-terra do Acampamento Lulão ocorreu no dia 20 de janeiro de 2005, quando o então Presidente da República, Luis Inácio Lula da Silva, visitou o acampamento e reafirmou a luta do seu governo para a consolidação da Reforma Agrária no país, comprometendo-se com as famílias presentes a assentar todas elas ainda naquele ano, e participar da entrega oficial da emissão de posse das áreas.

Conforme o prometido, em 22 de setembro de 2005 chegou a notícia, pelas mãos de dirigentes do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária [INCRA], do Governo do Estado da Bahia e de

líderes do MST, que as terras reivindicadas pelas famílias estavam liberadas para o processo de Assentamento, o que foi motivo de grande comemoração e alegria, segundo relata Santos (2015).

Assim, imediatamente à confirmação da tão esperada notícia, as famílias seguiram para as três áreas recentemente conquistadas, dando origem aos Assentamentos Milton Santos, Ojeferson Santos e Luís Inácio Lula da Silva. Esse acontecimento é narrado por Macaúba:

... aí depois foi quando saiu pra cada um o pedaço de terra, aí cada um foi mudando pros seus lugares, só que ainda não era o local certo, aí minha mãe ficou logo em uma terrinha aqui próxima, e aí nós ia pra lá, e aí todo mundo ficou mudando. Uns ficou aqui, outros foram mudando pras terrinhas, aí depois que teve o local certo, que dividiu os lotes e cada um foi pros seus lotes, aí cada um foi se virar e fazer o seu. (Macaúba, excerto extraído do Grupo Focal nº 02, realizado em maio de 2016, p. 1).

Depois de devidamente assentadas, com moradias em regime de Agrovilas, lotes individuais e áreas coletivas de produção, o então Presidente Luís Inácio Lula da Silva reúne-se, no dia 27 de setembro de 2005, com todas as famílias, para entregar oficialmente a imissão de posse das áreas. O presidente abre seu discurso, dizendo:

Eu queria chamar aqui o seu Tertuliano, se ele pode ficar aqui do lado, porque eu acho que a nossa querida Anita Maria de Jesus e o nosso querido Tertuliano Dias Nascimento, ela com 64 anos de idade, e ele com 82 anos de idade, são a mais viva demonstração... E eu vou repetir uma coisa que eu dizia em 89, em 94, em 98, e não posso mudar o meu discurso porque eu virei Presidente da República. Eu sempre achei que a grande coisa, ou uma das grandes coisas que o Movimento Sem-Terra faz, pelo Brasil, é que o Movimento Sem-Terra é capaz de tirar pessoas que estão quase virando párias da sociedade, espalhadas por esse mundo, sem esperança, e transformá-las em guerreiros e guerreiras, como ele fez com a Dona Anita ou com o senhor Tertuliano: dar esperança, perspectiva, mostrar um horizonte para as pessoas, o que só acontecerá com muita perseverança e com muita luta (Brasil, 2005, p. 1-2).

Em seu discurso, o presidente fala da árdua luta dos trabalhadores e trabalhadoras rurais sem-terra, e reconhece a importante contribuição do MST para a construção de um país mais justo, fraterno e humano, com igualdade de oportunidades a todo brasileiro.

Considerando o potencial de desenvolvimento da terra conquistada, a aprendizagem social oportunizada por meio da participação no MST e a luta e esforço dos sem-terra no Assentamento “Lulão”, dez (10) anos depois da sua criação, é que tratamos de compreender de que modo os indicadores de

desenvolvimento comunitário rural desse assentamento refletem o grau de autonomia de seus moradores e qual o papel da educação no processo de formação de sujeitos autônomos.

A partir do entendimento de que a autonomia pode ser definida como a capacidade de conceber e fazer suas próprias escolhas, tratando-se de uma condição a ser conquistada individualmente pela independência da vontade e pela liberdade de ação, apresentamos, a seguir, o sentido dessa autonomia para os homens e as mulheres trabalhadores/as rurais sem-terra, sujeitos da pesquisa realizada no Assentamento “Lulão”.

No universo pesquisado percebe-se que a autonomia individual das mulheres – traduzida na capacidade destas, de conceber e fazer suas próprias escolhas – é bastante significativa, registrando-se uma alta porcentagem, entre 86,67% e 100%, que demonstram decidir autonomamente sobre questões do âmbito da vida privada, considerando-se o representado nas questões que tratam da liberdade e poder de decisão de ir e vir, de levar a vida conforme seus próprios preceitos, de realizar trabalhos domésticos por vontade própria, de como se vestir, de visitar amigos quando sente vontade, de como

utilizar o tempo livre e de relaxar quando sente vontade. Todavia, se analisarmos as questões que se relacionam à vida coletiva, notaremos que esta capacidade de pensar e agir autonomamente sofre interferência, especialmente no que se refere à externalização de ideias, opiniões e emoções.

Vale destacar que 53,33% descartam a possibilidade de respeitarem ou seguirem somente as regras que julgam necessárias, o que confirma a tese defendida por Morin (2002), quando este afirma que a autonomia não se trata de uma liberdade total e plena, livre de qualquer dependência e influência externa, mas uma autonomia que depende de seu meio ambiente; o que é visivelmente representado no seguinte relato de uma das assentadas:

... aqui tem uma regra, mas você escolhe, você é livre, ninguém vai impedir o que você vai fazer, só que aí você tem que respeitar as normas do movimento, e eu creio assim: se você quer fazer algo, não querer respeitar as normas daquele assentamento, se acontecer algo com você ou alguma coisa, a direção não tem nada a ver, porque você que escolheu a sua escolha, então você tem livre arbítrio pra fazer o que você quiser, só que tem que fazer o certo pra você poder ter o reconhecimento aqui dentro e poder desfrutar do que tem aqui no assentamento, porque tem muita coisa boa, agora basta você querer (Macaúba, excerto extraído do Grupo Focal nº 02, realizado em maio de 2016).

O fato de o sujeito decidir abdicar de sua autonomia individual, a favor do bem-estar coletivo, não significa que o mesmo perdeu sua capacidade intelectual de conceber e fazer suas próprias escolhas, como bem explica Morin (2002), pois a pessoa dotada de liberdade, sem intervenção alheia, torna-se autônoma à medida que utiliza a liberdade com maior clareza e consciência em suas atitudes na sociedade, de acordo Kant (1974), uma vez que, no estado civil, o homem adquire uma liberdade moral, já que ele passa a obedecer a uma lei que ele instituiu a si próprio, em vez de seguir o impulso, conforme Rousseau (1978).

Fazendo uma análise comparativa entre a autonomia para as mulheres e a autonomia para os homens, podemos inferir que a autonomia individual dos homens é bastante similar à das mulheres, com registro de alta porcentagem de autonomia (entre 86,67% e 100%) para as questões relacionadas à vida privada, já explicitadas na análise anterior, com exceção aqui para a questão relacionada à liberdade de ir e vir, onde 33,33% dos homens disseram nunca sair sem autorização, e a questão relacionada à decisão de como gastar/investir a renda familiar, onde 26,67% afirmaram sentir a necessidade de dividir a decisão com a

companheira, o que pode aqui ser justificado pelo fato de serem casados e culturalmente compartilharem as decisões da vida cotidiana com as mulheres, que no universo e população estudados, tem grande poder de decisão, conforme relatos abaixo:

A minha história veio através da minha esposa, eu não gostava do movimento, eu tinha uma imagem que o movimento era (++) não era boa a imagem do movimento. Minha esposa, ela tem alguns parentes na liderança do movimento há vinte e cinco (25), trinta (30) anos... eu comecei a namorar com ela e ela me convidava pra eu visitar, e eu falava: “eu não, você vai só, eu não vou não” (Buriti, excerto extraído do Grupo Focal nº 01, realizado em maio de 2016, p. 1).

No relato acima é retratada a influência da mulher nas decisões da vida privada, mas, sobretudo, seu papel nos processos de mobilização social e representação do MST, conquistando sua autonomia a partir de uma atuação efetiva no movimento.

Já no que diz respeito às demais questões que se relacionam à vida coletiva, à capacidade de pensar e agir conforme sua própria razão e vontade, percebe-se uma interferência, especialmente no que se refere à externalização de ideias, opiniões e emoções. 53,33% descartam a possibilidade de respeitarem ou seguirem



somente as regras que julgam necessárias, comportamento já, outrora, explicado por Rousseau (1978), Kant (1974) e Morin (2002), que existe um consenso de que a vontade individual cede lugar à vontade coletiva.

Por fim, a pesquisa também revela que uma das estratégias para o desenvolvimento e sua avaliação é a importância e valorização da participação e da autonomia dos indivíduos, transformando-os em sujeitos de ação, o que pode ser entendido como a busca de um maior grau de conscientização e interferência no processo de dinamização socioeconômica e cultural da localidade, através da ação coletiva e organizada.

### **Educação do/no Campo: construção de uma pedagogia do movimento**

Essa história é muito bem contada pelos estudiosos e militantes da área, Miguel Arroyo, Roseli Caldart e Mônica Molina (2004), dando voz e repercutindo o desejo de um grupo que brada um pedido de respeito a uma população historicamente marginalizada; um manifesto por uma educação não periférica às das cidades, que considere a singularidade do modo de vida do homem e mulher do campo; que considere sua história, valores, cultura e identidade e;

que desmistifique o campo como lugar atrasado, obsoleto e fadado à extinção.

Essa retrospectiva começa com a luta dos movimentos sociais e dos educadores e educadoras do campo pelo direito à educação, assim como à reforma agrária. Direito esse que foi negado e usurpado à população brasileira do campo há décadas, com raízes que remontam o processo de colonização da nação brasileira, como salienta Batista (2011, p. 54-55):

As lutas no campo brasileiro têm início com o processo de invasão e colonização portuguesa. Os movimentos se originam dos conflitos em torno da luta por terra, mas também se rebelam contra as relações sociais de produção marcadas pela exploração, pela dominação e degradação da pessoa humana, como a escravidão, contra a negação da cidadania, pelos direitos sociais e trabalhistas, pelo reconhecimento das diferentes culturas. Essas múltiplas demandas envolveram diferentes sujeitos, índios, negros, caboclos, agricultores, escravos, ferreiros, barqueiros. O que denota que a resistência dos povos oprimidos e despossuídos esteve presente ao longo da história brasileira, nos períodos colonial, monárquico e republicano e é um dos elementos da identidade política do povo.

Nos séculos seguintes à colonização, até meados do início do século XIX, ainda segundo a autora, é fato que diversas mudanças socioeconômicas e culturais ocorreram – sobretudo por força dos

processos de resistências – sem, contudo, provocarem transformações sociais efetivas e duradouras, especialmente no campo da educação, prevalecendo o método pedagógico jesuítico do período colonial, que se estendeu de 1549 a 1759, ressoando nas décadas seguintes até a independência. Com essa ruptura, daí em diante, algumas iniciativas relativas à educação foram efetivadas, contudo, apesar dos avanços na área, ainda não se tinha um sistema educacional de âmbito nacional, o que só se concretizou no século XX.

Em relação à Educação do Campo, os militantes e profissionais “por uma educação diferenciada do campo” declaram que apesar dos movimentos docente e pedagógico progressista do Brasil buscarem o reconhecimento da educação como um direito humano desde a década de 80, as conquistas alcançadas pelo movimento não geraram os frutos esperados no campo. Argumentam que o direito à educação então conquistado pelo movimento progressista “ficou vinculado a uma concepção abstrata de cidadania, não traduzindo a concretude humana e social em que os direitos se tornam realidade” (Arroyo, Caldart & Molina, 2004, p. 10). Tal concepção reafirmava o discurso

elitista da época, ao considerar cidadãos somente os habitantes da cidade.

Diante desse contexto, fica clara, então, na percepção aguçada dos autores citados, em especial na releitura do assunto por Roseli Caldart (2009), que a Educação do Campo nasceu, essencialmente, como crítica à realidade do sistema educacional no Brasil, particularmente à situação educacional da população brasileira que trabalha e vive no/do campo. Uma crítica não apenas à educação, mas ao modelo de sistema econômico capitalista e sua injusta distribuição de renda; ao incentivo ao agronegócio e a expropriação de terras tradicionais; à elitização do acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e às suas produções; enfim, críticas a não universalização de direitos que garantem a plena cidadania.

Dessa forma, a crítica, ainda na visão da autora, não foi voltada exclusivamente à educação escolar em si, mas como essa educação estava desalinhada à realidade educacional do país, que não considerava a especificidade dos processos sociais, políticos e culturais pujantes do campo, processos estes que extrapolavam sobremaneira as discussões para além de uma educação linear, cartesiana e formadora de indivíduos na ótica do capitalismo; e ainda, como essa educação

desconsiderava a totalidade do sujeito, sua natureza e condição de agente sócio-histórico-cultural, ou seja, “precisamos considerar na análise que há uma perspectiva de totalidade na constituição originária da Educação do Campo” (Caldart, 2009, p. 38). Vale destacar que a crítica não se deu no campo da epistemologia da educação (ainda que isso ocorresse naturalmente por consequência do processo), pelo contrário, foi fundamentada numa “crítica prática”, forjada no calor das reivindicações dos movimentos sociais, que lutavam pelo direito à educação a partir da “realidade da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna de seres humanos no lugar em que ela aconteça” (Caldart, 2009, p. 39). Tratou-se, então, de

uma crítica prática que se fez teórica ou se constituiu também como confronto de ideias, de concepções, quando pelo ‘batismo’ (nome) assumiu o contraponto: Educação do Campo não é Educação rural, com todas as implicações e desdobramentos disso em relação a paradigmas que não dizem respeito e nem se definem somente no âmbito da educação. (Caldart, 2009, p. 40).

Retornando à sua origem, sabida e reconhecidamente, os grandes protagonistas do processo de criação da Educação do Campo e seu

aperfeiçoamento foram os “movimentos sociais camponeses em estado de luta” (Caldart, 2009, p. 40), com destaque aos movimentos sociais de luta pela reforma agrária, particularmente ao MST.

No decorrer da luta, outros movimentos sociais em defesa do povo camponês foram surgindo e aderindo à causa por uma Educação do Campo, consolidando-a como hoje a conhecemos: o Movimento dos Atingidos por Barragens [MAB], o Movimento das Mulheres Camponesas [MMC], o Movimento dos Pequenos Agricultores [MPA], a Pastoral da Juventude Rural [PJR], a Comissão Pastoral da Terra [CPT] e a Federação dos Estudantes de Agronomia [FEAB]. Somaram-se às iniciativas o movimento sindical do campo, especialmente àqueles vinculados à Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura [CONTAG] e à Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar [FETRAF]. Assim,

o vínculo de origem da Educação do Campo é com os trabalhadores ‘pobres do campo’, trabalhadores sem-terra, sem trabalho, mas primeiro com aqueles já dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra ‘o estado da coisa’, para aos poucos buscar ampliar o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo. (Caldart, 2009, p. 41).

Para a autora, talvez seja essa a marca histórica mais incômoda e

fascinante da Educação do Campo no contexto sócio-histórico-político-econômico e cultural do país: o protagonismo e a autonomia dos sujeitos que vivem do/no campo. Hoje, por todo país,

milhares de educadoras e educadoras se mobilizam, se reúnem, debatem, estudam e refazem concepções e práticas educativas em escolas de comunidade camponesas, em escolas-família agrícola, em escolas dos reassentamentos do Movimento dos Atingidos pelas Barragens, em escolas de assentamentos e de acampamentos do Movimento dos Sem Terra, ou em escolas de comunidades indígenas e quilombolas. (Arroyo, Caldart & Molina, 2004, p. 09).

Assim, diante o exposto, fica evidente que a Educação do Campo surgiu em um determinado momento e contexto histórico brasileiro que não pode ser compreendida e analisada em si mesma, segundo afirma Caldart (2009), tomando unicamente por base os “parâmetros teóricos da pedagogia”. Ela extrapola o campo da ciência da educação e provoca reflexões em várias outras áreas, como a política, a sociologia e a economia; gerando discussões no intuito de romper velhos paradigmas e propor novos caminhos para um desenvolvimento mais ético, justo e igualitário.

### **Educação como prática da liberdade: contributos da Educação do Campo para construção da autonomia de homens e mulheres do campo**

Exposto em que contexto a Educação do Campo surgiu e se desenvolveu (a Educação do Campo como crítica ao sistema e como resultado da luta de classes, protagonizada pelos atores sociais que reivindicavam a educação como um direito), partamos agora para outra frente de compreensão do fenômeno, a Educação do Campo como práxis pedagógica, como princípio e fundamento da luta e das conquistas dos trabalhadores e trabalhadoras.

Preliminarmente à apresentação dessa outra frente de entendimento da Educação do Campo enquanto fenômeno não apenas educativo, mas social, cabe aqui destacar a realização e os resultados das discussões e consensos da I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, realizada em Luziânia, Goiás, entre 27 a 31 de julho de 1998, evento que é considerado o “batismo coletivo” de toda uma luta pelo direito à educação, na qual, foram discutidas e analisadas várias demandas, dentre elas: a) o tipo de educação que estava sendo ofertada no campo era contrária à proposta de educação proposta pelo movimento,

uma educação mais ampla, voltada à formação humana do sujeito; b) revisão do que se entende por educação básica e escolarização, resultando na formulação de uma proposta de escola do campo, que considere experiências exitosas e significativas de educação não formal e de caráter popular; c) a substituição do termo “meio rural” por “campo”, a fim de trazer ao termo a essência do conceito de camponês, que representa a diversidade de sujeitos que vivem do/no campo e; d) a construção de pilares metodológicos para uma educação básica do campo, que representasse seu caráter diferenciado, assumindo a identidade do meio rural e voltada a um projeto nacional de desenvolvimento do campo brasileiro.

Não podemos perder de vista a riqueza das experiências e aprendizagens adquiridas por Miguel Arroyo (2004) quando da sua participação no 1º Encontro de Educadores dos Assentamentos de Belo Horizonte, em 1994, e na 1ª Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, em 1998, o que ele chama de pedagogia dos gestos, pedagogia do fazer, expressando as muitas formas de expressão e linguagens utilizadas pelos educadores e membros dos movimentos sociais do campo, que a todo o momento, formam e educam para a cidadania, uma nova

concepção de escola. A grande reflexão e contribuição trazida pelos documentos resultantes desses encontros é o ‘movimento social como princípio educativo’ e como ferramenta de luta por direitos. Para o Miguel Arroyo (2004) “o movimento social no campo representa uma nova consciência do direito a terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação” (p. 73).

No início dos anos 2000, Roseli Caldart escreveu o documento intitulado “A Escola do Campo em Movimento”, o qual retrata a experiência particular das escolas do MST e sua proposta pedagógica de formação para a autonomia, a partir da dinâmica das lutas pela implementação de um projeto de desenvolvimento do campo. O texto carrega em si três importantes argumentos e pontos de reflexão: o primeiro, de que o campo no Brasil encontra-se em constante movimento e processo de mudança social; o segundo, de que a Educação do Campo está sendo construída na dinâmica social desse processo desenvolvimentista, sendo retroalimentada a todo instante pelos atores sociais que dela participam e; terceiro, de que é dinâmico o processo de humanização no campo a partir da educação e da assunção dos sujeitos enquanto sujeitos

sócio-histórico-culturais, agentes de transformação, protagonistas de suas próprias histórias de desenvolvimento, pessoal e social.

Em seguida, Bernardo Fernandes redige as “Diretrizes de uma Caminhada”, documento que se configura como uma grande conquista do Movimento “Por uma Educação do Campo” iniciado em 1998, trazendo uma análise dos significados da aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. O texto faz menção a uma caminhada que se iniciou em 1997 quando da realização do Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária [ENERA] – evento em que se começava a materializar as ideias progressistas que mais adiante resultou na criação do Setor de Educação na estrutura organizacional do MST, que, mesmo tendo todo o sistema educacional contra, alimentava o desiderato de uma “nova escola”. Em síntese, a aprovação das referidas diretrizes representa a conquista da cidadania no meio rural por meio da luta e a luta traduzida em lei, resgatando o campo como lugar de desenvolvimento, como “... lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem

tem o seu lugar, a sua identidade cultural” (Arroyo, Caldart & Molina, 2004, p. 137).

E por último, o texto que finaliza a retrospectiva histórica do Movimento “Por uma Educação do Campo” é chamado de Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção, escrito por Roseli Caldart a partir de sua exposição no Seminário Nacional Por uma Educação do Campo, realizado em Brasília no período de 26 a 29 de novembro de 2002. E como o próprio título sugere, propõe reflexões sobre a identidade dos protagonistas do movimento e daqueles que pretendem disseminar seu ideário.

Em resumo, o texto destaca que

na sua origem, o ‘do’ da Educação do Campo tem a ver com esse protagonismo: não é ‘para’ e nem mesmo ‘com’: é dos trabalhadores, Educação do Campo, dos camponeses, pedagogia do oprimido... Um ‘do’ que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade. (Caldart, 2009, p. 41).

Partindo do pressuposto, foi justamente por melhores condições e qualidade de vida nos acampamentos e assentamentos do MST que a luta pelo direito à educação se juntou à luta pela terra, no começo sem muita relação.

Todavia, desde o princípio da luta social, os trabalhadores(as) do campo já carregavam em si a certeza de que uma transformação mais profunda se daria por meio da educação, conforme sublinha Caldart (2000), mas a instauração e consolidação de um modelo educativo dinâmico, que esteja voltado à formação para a autonomia, para a plenitude, para a formação de sujeitos qualificados à construção de novos paradigmas de educação e desenvolvimento, com mudanças educativas e sociais efetivas e duradouras, que inclua e considere o homem e a mulher do campo e suas utopias.

Passados dez anos da inauguração do Assentamento “Lulão”, localizado no Sul da Bahia, procuramos desenvolver uma pesquisa no intuito de investigar e compreender de que modo os indicadores de desenvolvimento refletem o grau de autonomia de seus moradores, e qual o papel da educação no processo de formação de sujeitos autônomos.

A pesquisa revela que, em relação ao acesso a educação formal no assentamento, majoritariamente, mulheres (100%) e homens (93,33%) pesquisados/as afirmam terem este direito garantido, com igualdade de oportunidade a todos que desejam estudar, bem como respeitando as

especificidades dos homens e mulheres do campo.

Já em questões relacionadas aos processos de luta social como estratégias de formação do sujeito, 100% das mulheres e 80% dos homens pesquisados atestam que a luta pela terra, pelo trabalho e por condições de uma vida digna tem relação com a sua educação e a dos seus filhos. Também, 93,33% das mulheres e 80% dos sujeitos pesquisados reconhecem que a participação do movimento tem influência positiva no modo como eles e seus filhos aprendem e vivem dentro e fora do Assentamento, comprovando que há uma pedagogia dentro e fora da escola, circunscrita na luta, no movimento.

Tanto nos dados quantitativos trazidos na pesquisa, quanto nos qualitativos representados nas falas dos sujeitos, evidencia-se a importância atribuída à educação para o desenvolvimento sócio-econômico-cultural e ambiental do assentamento, dando grande destaque ao MST como promotor da expansão das liberdades e capacidades do indivíduo, formando-o para o exercício da cidadania. Os resultados reforçam as palavras de Cury (2002, p. 260), quando declara que

o acesso à educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo

uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções. O direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si.

Nesta percepção de formação para autonomia, Caldart (2009, p. 5) também destaca que “Os Sem Terra se educam, quer dizer, se humanizam e se formam como sujeitos sociais no próprio movimento da luta que diretamente desencadeiam”. A afirmação da autora corrobora a narrativa de Areca, quando define a educação como instrumento que potencializa a luta, e o conhecimento como um bem inviolável de homens e mulheres.

A educação é a base de tudo né, então assim se você não tem educação ... não consegue até mesmo lutar né, porque se você não tiver educação, você não tem a capacidade de ir pra luta né, então, o conhecimento né, esse conhecimento vem através da educação... não ter dinheiro é uma coisa, agora você enquanto pessoa, você tem os seus direitos né, você tem o direito a estudar, é através do estudo que você vai ter uma vida mais digna né, porque o conhecimento é algo que ninguém tira de você, não é? então é isso que você leva pra sua vida, e o Movimento Sem Terra esclarece muito bem isso, é dizer: oh, você tem direitos né, você é dono do seu próprio destino, não é os outros que vai fazer o seu destino, e sim você mesmo (Areca, excerto extraído do Grupo Focal nº 01, realizado em maio de 2016).

Areca também nos chama atenção ao papel do MST frente à construção da autonomia dos sujeitos, especialmente ao declarar que, cada um é dono do seu próprio destino, contudo, apreendendo o que tem de direito e lutando por ele. Desse modo, como destaca Freire (1983, p. 32), a autonomia é uma conquista, e implica em libertação das estruturas opressoras. “A libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela”.

Outro relato que merece destaque, dentre outras, é o de Aricuri, lembrando umas das místicas do movimento, “o assentamento é a nossa escola e o MST é o nosso principal educador”, vê-se nessa frase que educar não é somente o papel da instituição escolar, mas o território, o movimento, a casa, a terra, que vão se configurando numa grande escola, e vão tecendo currículos que não estão preocupados apenas com o seguimento escolar, mas com a vida, o trabalho e a luta, dentre outros elementos. Ainda em relação à frase supracitada, Aricuri diz que

ela acaba ajudando a todos nessa parte da educação, porque em primeiro lugar, primeiramente em tudo, pra gente buscar tudo, a gente precisa ter a educação, não é a educação que ocorre em quatro paredes, que é uma escola ali que vai



formar, e sim aquela educação que está presente no buscar, no agir, é aquela educação diferenciada que você precisa compreender que não é só em quatro paredes que você vai obter essa educação, é nessa conversa que a gente tá tendo aqui, que a gente vai direcionar, que a gente vai buscar esse passo a passo, não precisa a gente está nessa visão da escola de quatro paredes, mas debaixo de um pé de árvore, em uma palestra que a gente tem ali... na busca pela educação, o movimento ele se preocupa muito, em primeira instância ele se preocupa em montar num acampamento, o segundo objetivo dele é a escola, ali junto com a saúde ... ele procura buscar cada dia mais cursos: às vezes a gente vai está em uma reunião, em uma assembleia, por exemplo, ali nós achamos que só é uma discussão que está no assentamento, muitos não conseguem compreender que aquela assembleia tá sendo uma escola, porque aquela assembleia ali, ela tá direcionando, então isso que é interessante, que a cada dia me passa a cativar mais pelo movimento, porque você sem perceber acaba, a cada instante, aprendendo, como diz, somos eternos aprendizes né, a cada momento a gente tá ali buscando ... (Aricuri, excerto extraído do Grupo Focal nº4, realizado em maio de 2015).

Evidencia-se neste discurso a relevância da educação não formal dentro do MST, uma educação para além dos muros da escola; uma educação que se dá na práxis da vida cotidiana, no exercício da cidadania e na participação social; uma educação que se oportuniza na luta por direitos, no enfrentamento às estruturas de poder e opressão; o que Kant (1996, p. 30)

bem defende quando diz que a educação não deve ser puramente mecânica e nem se fundar no raciocínio puro, mas deve apoiar-se em princípios e guiar-se pela experiência, por aquilo que nos toca, como bem traduz Aricuri: uma aprendizagem infinita com os pares, nas reuniões, nas assembleias, nas conversas, nas ocupações, nos conflitos, na luta.

Formar para a autonomia, tornar consciente e reflexivo este processo de aprendizagem que se dá na trajetória de luta, é, para Caldart (2009), um dos grandes desafios pedagógicos do MST e uma das principais razões de se valorizar cada vez as estratégias e práticas pedagógicas desencadeadas no interior dos assentamentos e acampamentos do movimento.

Neste sentido, somente nos assumindo como seres sócio-histórico-culturais, como recomenda Freire (2007), nos reconhecendo como sujeitos de ação e ressignificação na/da história, poderemos avançar nesta expansão de capacidades e liberdades fundamentais, neste estado de consciência crítica e reflexão a que chamamos de autonomia. Sem isto, conforme Caldart (2009, p. 6), “os novos sujeitos sociais não conseguirão se tornar sujeitos políticos, capazes de efetivamente fazer diferença no desenrolar da luta de

classes, e na reconstrução de nosso projeto de humanidade”.

Na visão da autora, os sem-terra se educam, se formam, se libertam e, enfim, se humanizam como sujeitos sociais na medida em que participam do próprio movimento da luta pela terra e por direitos, ou seja, como já dizia Freire “a libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela”. (Freire, 1983, p.32).

Os relatos dos sujeitos dessa pesquisa evidenciam, a todo o momento, o quão educativo é a vivência dos processos de luta pela terra e manutenção e desenvolvimento das áreas de assentamento. A escola se configura como mais uma ferramenta de formação para autonomia dos sujeitos que ali vivem, dentre tantas outras que se desenvolvem na dinâmica da vida em comunidade. A educação, seja formal ou não, tem especial relevância e influência no desenvolvimento sócio-econômico-cultural e ambiental do Assentamento, destacando-se o princípio educativo do próprio MST, como agente promotor da expansão das liberdades e capacidades dos sem-terra, formando-os para a autonomia e para o exercício da cidadania.

### **Desenvolvimento Comunitário Rural: um desenvolvimento medido a partir da autonomia, participação e liberdades dos sujeitos**

Segundo Silva e Arns (2002), a ideia de desenvolvimento comunitário como uma ação governamental surgiu no pós-guerra, período da história em que se deu a divisão do mundo nos blocos de capitalistas e socialistas. Conforme os autores, surgiu também no início da guerra-fria, como uma estratégia dos países capitalistas para assegurar a ordem social. A ação prática proposta para o desenvolvimento comunitário, ainda segundo os referidos autores, fundamentou-se na ideia de que “a pobreza tornava os povos receptivos à propaganda comunista e de que a ajuda aos povos subdesenvolvidos reverteria em benefícios econômicos aos Estados Unidos” (Silva & Arns, 2002, p. 6).

Foi somente a partir dos anos 50 que a Organização das Nações Unidas [ONU] se empenhou em divulgar mais sistematicamente o desenvolvimento comunitário como um

processo através do qual cada povo participa do planejamento e da realização de programas que se destinam a elevar o padrão de suas vidas. Isso implica na colaboração indispensável entre os governos e o povo para tornar eficazes os

esquemas de desenvolvimento viáveis e equilibrados (Ammann, 1981, p. 148).

Silva e Arns (2002, p. 6) ainda revelam que o conceito de desenvolvimento começou a ganhar destaque no Brasil a partir da década de 40, com os primeiros projetos voltados ao “incremento da produção de alimentos e a educação rural e industrial”, e com a criação de algumas instituições governamentais, com destaque para a Associação de Crédito e Assistência Social [ACAR], em 1948, e as Campanhas de Educação Rural [CNER] e o Serviço Social Rural, nas décadas de 40 e 50.

Já no início da década de 60, ainda conforme os autores, a prática do desenvolvimento comunitário avançou, notadamente com o fortalecimento do Movimento de Educação de Base [MEB], originado da Igreja de Natal (RN), órgão do Estado responsável por ministrar a educação nas comunidades e organizá-las socialmente.

A partir de 1964, com as mudanças no rumo político do país, em virtude do golpe militar, que reprimiu os movimentos sociais, é que o desenvolvimento comunitário seguiu outros caminhos, “passando ao contexto de ‘integração social’ que via a participação popular

como meio de ‘ajustar, cooptar, colaborar’ com as diretrizes traçadas pelo Estado em programas que passaram a privilegiar os aspectos quantitativos do desenvolvimento”. (Silva & Arns, 2002, p. 6)

Foi a partir de então, de acordo com o II Plano Nacional de Desenvolvimento, que o desenvolvimento comunitário passou a ser visto como um “processo pelo qual os responsáveis locais são induzidos, por equipe técnica, a escolherem alternativas de desenvolvimento mutuamente coerentes e que se integrem nas diretrizes emanadas das instâncias superiores do governo” (Silva & Arns, 2002, p. 6).

Como retratam os autores, o processo de mudança nos objetivos do desenvolvimento comunitário, dando aos seus programas nova orientação política, não se deu, entretanto, de forma pacífica. Ocorreram muitos conflitos nesta transição, principalmente devido ao fato do Serviço Social Rural não ter aceitado muito bem esta reestruturação do desenvolvimento comunitário em bases diferentes daquelas preconizadas pelo órgão, o qual concebia o desenvolvimento comunitário como uma pedagogia de participação. Diferentemente, o que predominou foi “uma concepção prática de participação e articulação que tinha como

objetivo resultados estabelecidos que deixavam de fora questões estruturais do desenvolvimento” (Silva & Arns, 2002, p. 7).

Mais adiante, na década de 1970, segundo os mesmos autores, foi que os programas de desenvolvimento comunitário foram substituídos pelo Programa Nacional de Centros Sociais Urbanos, “consolidando sua estratégia de transformar as ações de comunidades em atividades comunitárias de integração social como lazer, treinamento profissional, previdência e assistência jurídica” (Silva & Arns, 2002, p.7).

Seguindo esta trajetória, continuam os autores, foi que a noção de desenvolvimento comunitário ficou carregada de preconceitos, uma vez que este passou a ser entendido como encobridor de “diferenças de classe e das desigualdades sociais” (Silva & Arns, 2002, p.7). Em resumo, o desenvolvimento comunitário foi considerado pelo governo da época como uma “estratégia governamental de cooptação e desarticulação nos movimentos sociais. Já o serviço social passou a ser compreendido como conjunto de práticas assistencialistas, de caráter paliativo com o objetivo de encobrir as questões estruturais da

dinâmica social”. (Silva & Arns, 2002, p. 7).

Por isso, pela trajetória equivocada do desenvolvimento comunitário, particularmente no meio rural, é que, para resolver as desigualdades sociais existentes neste meio, sobretudo erradicar o problema da pobreza, o desenvolvimento rural deve ser uma prioridade, segundo Weigand Junior *et al.* (2003, p. 8-9). Na visão dos autores,

A experiência nacional e internacional dos organismos de promoção do desenvolvimento em áreas rurais tem mostrado apenas insucessos e sucessos limitados. Apesar de mais de 50 anos de ações de organismos internacionais de promoção do desenvolvimento em áreas rurais, o número de pobres rurais ainda cresce, e a proporção de pobres nas áreas rurais é maior que nas áreas urbanas. A diferença de renda entre populações rurais e urbanas é agravada ainda pela falta de oportunidades e de acesso a educação e saúde.

Todavia, ainda de acordo com os autores, apesar de todas as dificuldades enfrentadas na tentativa de promoção do desenvolvimento comunitário rural, com seus sucessos e insucessos, as estratégias adotadas no sentido de promover o desenvolvimento em territórios fragilizados “têm mostrado que a participação das populações locais no diagnóstico dos problemas, e no

planejamento e implementação de soluções torna as políticas e programas de desenvolvimento mais eficazes” (Weigand Junior *et al.*, 2003, p. 9). Segundo os autores, “programas de desenvolvimento em que as populações locais participam encontram melhor aceitação, utilizam melhor os recursos locais e lidam mais frequentemente com os problemas mais importantes para as populações locais” (p. 9). Nesta perspectiva, Silva e Arns (2002, p. 8), utilizando-se da metáfora do “casulo”, definem o desenvolvimento comunitário como

... o processo através do qual a comunidade amadurece em relação a si mesma e a seus potenciais, rompe seus casulos e se transforma em novas possibilidades de ser. A comunidade pré-existe ao técnico ou ao programa. Para o bem e para o mal, sua história, sua trajetória, seus significados, nos precedem, configurando cada uma delas como ser único.

Neste contexto de transformação, os autores destacam que, assim como a borboleta rompe seu casulo e alça voo, da mesma forma a comunidade tem a capacidade de amadurecer, de definir e controlar suas próprias prioridades para a mudança rumo a um modelo de desenvolvimento real, sustentável, justo e igualitário.

O sentido de comunidade a que nos referimos, trata-se de “uma relação social quando e na medida em que a atitude na ação social repousa no sentimento subjetivo dos participantes de pertencer (afetiva ou tradicionalmente) ao mesmo grupo” (Weber, 1972, p. 25). Segundo Bauman (2003, p. 15-16), “é um sentimento recíproco e vinculante - a vontade real e própria daqueles que se unem; e é graças a esse entendimento e somente a esse entendimento, que na comunidade as pessoas permanecem essencialmente unidas a despeito de todos os fatores que as separam”. Essa ideia é corroborada por Areca:

Não é que o líder vai interferir assim no que a comunidade quer fazer, não é uma interferência, há sim uma orientação, agora você pode, a sua vida é a sua vida, se nós buscamos pela independência, né, (++) ... agora depende também do que você vai atrapalhar ... (Areca, excerto extraído do Grupo Focal nº 01, realizado em maio de 2016, p. 9-10).

Ainda conforme Bauman (2003, p. 19), este tipo de comunidade, constituída a partir de um pacto social, como o que caracteriza as áreas de assentamento, “nunca será imune à reflexão, contestação e discussão” permanentes. Vimos, na pesquisa, que esse pacto social é selado entre assentados e lideranças, na forma de regimento, após ampla discussão em

assembleia, como destacado nos relatos abaixo:

... porque aqui tem tipo um papel, o que deve e o que não pode, tipo assim, um documento de regimento falando tudo o que pode e não pode, aí você entra nas normas daquele documento e faz só o certo, porque se você sai fora da norma, você tá desrespeitando a nossa coordenação (Macaúba, excerto extraído do Grupo Focal nº 02, realizado em maio de 2016, p. 8).

Em assembleia (++) tem algumas coisas que tem atas registradas que tudo que não pode aqui, por exemplo, quem mora aqui, pegar sua casa e alugar pra outra pessoa que vem de fora, que a gente nem conhece, aí não pode, porque vai trazer um monte de problema pra gente, trazer filhos com problemas com drogas, com roubo, com uma série de coisas, aí a gente não aceita (Guariroba, excerto extraído do Grupo Focal nº 01, realizado em maio de 2016, p. 10).

Bauman (2003) também afirma que a comunidade de entendimento comum, mesmo que alcançada, permanecerá sempre frágil, suscetível e vulnerável, exigindo a constância de forças atuantes no sentido de vigiar, reforçar e defender sua ordem e organicidade.

Ademais, com base nos dados e informações coletados no Assentamento “Lulão”, constatamos que no Assentamento existe uma clara diferenciação entre os objetivos das produções individual e coletiva dentro da

área, sem, contudo, ser atribuído qualquer grau de superioridade a um ou a outro, apenas de função. Enquanto a primeira produção está relacionada à composição da renda pessoal e familiar, necessária ao provento das necessidades da família e à busca por uma melhor qualidade de vida, a segunda tem uma função mais social, formativa, voltada à manutenção da cultura do associativismo.

Percebemos, ainda, que existe uma grande defesa dos processos coletivos de produção e de articulação, e mobilização social na reivindicação por políticas públicas, destacando-se a importância da união para a comunidade, a qual é atribuída à maioria dos indicadores de desenvolvimento percebidos: escola, posto de saúde, agroindústria etc. Assim, se tomarmos a oferta de serviços públicos na localidade, como indicador de desenvolvimento local, podemos inferir que o Assentamento “Lulão” é desenvolvido, se comparado a outros assentamentos rurais da região, corroborando o desiderato da comunidade, em torná-lo em referência.

### **Considerações finais**

Neste artigo, partimos do pressuposto de que não se pode alcançar o desenvolvimento à custa da privação do

outro, mas a partir do reconhecimento de que o desenvolvimento é influenciado positivamente pelo acesso às oportunidades econômicas, liberdades políticas, poderes sociais e por condições habilitadoras, a exemplo da educação e da participação social.

Defendemos que é através de uma participação consciente, decisória e integrada de amplos contingentes da população local, que é possível aproveitar o saber-fazer tradicional, o conhecimento detalhado da realidade e a vontade de agir dos atores sociais. No que diz respeito à educação, nossa defesa aqui, para além desta como um direito humano que deve ser emergencialmente efetivado, é que não é mais possível conceber e aceitar o desenvolvimento sem pensá-lo atrelado à ideia de promoção da autonomia dos sujeitos e à ampliação de suas capacidades e liberdades fundamentais; sem dar-lhes condições para a conquista do poder como o conhecimento que possibilita a percepção crítica da realidade e a reação frente às injustiças e desigualdades sociais; sem destacar a diversidade cultural e o respeito à diferença como importantes medidas de avaliação no processo desenvolvimentista; sem possibilitar que as populações historicamente excluídas consigam se descobrir e se assumir como capazes de

traçarem suas trajetórias de desenvolvimento.

Em linhas gerais, seja no sentido da autonomia para os sujeitos, seja na dimensão social desta, constatamos que os indicadores de desenvolvimento do Assentamento Lulão têm relação direta com o elevado grau de autonomia de seus moradores. Uma autonomia forjada no próprio espaço de vivência, construída na práxis da luta por direitos e por uma vida digna, utilizada a favor da coletividade, da vida comum.

Por fim, fica clara neste artigo a intenção de ressoar a voz dos companheiros coautores deste trabalho, repercutindo o desejo de um grupo que brada um pedido de respeito a uma população historicamente subjugada. Um discurso a favor dessa educação que denuncia, de forma contundente, as heteronomias do sistema, e que nos encoraja, homens e mulheres que vivenciam a ética universal do ser humano, a nos unirmos a este movimento social e político, a promovermos e reivindicarmos essa educação que liberta e transforma.

## Referências

Adorno, T. W. (1984). *Negative Dialektik*. In Adorno, T. W. (Org.). *Gesammelte*

*Schriften* (pp. 7-412). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

<http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>

Ammann, S. B. (1981). *Ideologia do Desenvolvimento Comunitário no Brasil*. São Paulo, SP: Cortez.

Castoriadis, C. (1991). *A Instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Arroyo, M. G. (2004). 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. 65-86). Petrópolis, RJ: Vozes.

Chauí, M. S. (1990). *Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo, SP: Cortez Editora.

Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (2004). (Orgs.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Cury, C. R. J. (2002). Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de pesquisa*, 116, 245-262. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>

Batista, M. S. X. (2011) (Org.). *Movimentos sociais, estado e políticas públicas de Educação do Campo: pesquisa e práticas pedagógicas*. João Pessoa, PB: UFPB.

Favareto, A. S. (2006). *Paradigmas do desenvolvimento rural em questão – do agrário ao territorial*. São Paulo, SP: USP.

Bauman, Z. (2003). *Comunidade – a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Ed.

Freire, P. (1983). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Bobbio, N. (2000). *O Futuro da democracia*. São Paulo, SP: Brasiliense.

Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Brasil. (2005). *Discurso do Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, na visita ao Assentamento Lulão*. Recuperado de

<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva/discursos/1o-mandato/2005/28-09-2005-discurso-do-presidente-da-republica-luiz-inacio-lula-da-silva-na-visita-ao-assentamento-201clulao201d>

Freire, P., & Shor, I. (1986). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

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

Frey, K. (2000). Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *Planejamento e Políticas Públicas*, 21, 211-259. Recuperado de <http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/viewFile/89/158>

Caldart, R. S. (2009). Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. *Trab. educ. saúde*, 7(1), 35-64. DOI:

Kant, I. (1974). Fundamentação da metafísica dos costumes. In Civita, V. (Org.). *Os pensadores*. São Paulo, SP: Abril Cultural.

Kant, I. (1996). *Crítica da Razão Pura*. Trad. Valério Rohden e Udo Valdur



Moosburger. São Paulo, SP: Nova Cultural.

Morin, E. (2002). *A cabeça bem – feita*. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil.

Pereira, M. R. (2007). A inclusão da autonomia como indicador de desenvolvimento humano diante da formação da social brasileira. Jornada Internacional de Políticas Públicas (JOINPP). In *III Jornada Internacional de Políticas Públicas*. São Luís, MA, 28 a 30 de agosto 2007.

Rousseau, J. J. (1978). *Do contrato social*. São Paulo, SP: Abril Cultural.

Sachs, W. (editor). (2000). *Dicionário do Desenvolvimento: guia para o conhecimento como poder*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Santos, J. (2015). *Agroecologia na Escola Municipal Paulo Freire Santa Cruz Cabralia BA: estudo da relação comunidade escola*. São Paulo: USP.

Sen, A. K. (2008). *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.

Silva, M. T. R., & Arns, P. C. (2002). *Desenvolvimento Comunitário. Empreende. Projeto BNDES - Desenvolvimento Local - Cooperação Técnica do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)*. Recuperado de <http://docplayer.com.br/8552493-Projeto-bndes-desenvolvimento-local-cooperacao-tecnica-do-pnud-desenvolvimento-comunitario-maria-teresa-ramos-da-silva-paulo-cesar-arns.html>

Veiga, J. E. (2005). *Desenvolvimento Sustentável: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro, RJ: Garamond.

Veiga, J. E. (2006). *Meio Ambiente e desenvolvimento*. São Paulo, SP: SENAC, 2006.

Weigand Junior, R., Viana, C. F. G., Shiki, S. F. N., Duncan, M., & Eneias, L. (2003). Experiências brasileiras de desenvolvimento territorial rural sustentável. In *Fórum Internacional Território, Desenvolvimento Rural e Democracia*, 1., Fortaleza, CE.

Weber, M. (1972). *Economia e sociedade*. Brasília, DF: UnB.

<sup>i</sup> Segundo dados da Secretaria Municipal de Saúde/Unidade Básica de Saúde (2016).

#### Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 24/07/2017  
Aprovado em: 23/10/2017  
Publicado em: 07/05/2018

Received on July 24th, 2017  
Accepted on October 23th, 2017  
Published on May 7th 2018

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

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

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

**Conflict of Interest:** None reported.

#### Orcid

Altemar Felberg



<http://orcid.org/0000-0001-8795-3768>

Geovani de Jesus Silva



<http://orcid.org/0000-0003-4180-4534>

#### Como citar este artigo / How to cite this article

##### APA

Felberg, A., & Silva, G. J. (2018). Educação do Campo e Autonomia: desenvolvimento comunitário e pedagogia de participação no Assentamento do Movimento Sem Terra. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(2), 381-410. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p381>

##### ABNT

FELBERG, A.; SILVA, G. J. Educação do Campo e Autonomia: desenvolvimento comunitário e pedagogia de participação no Assentamento do Movimento Sem Terra. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 3, n. 2, mai./ago., p. 381-410, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p381>

## Educación cooperativista y extensión rural

Palloma Rosa Ferreira<sup>1</sup>, Diego Neves de Sousa<sup>2</sup>, Michele Silva Costa<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal de Viçosa - UFV. Departamento de Economia Doméstica. Avenida P. H. Rolfs, s/n, Campus Universitário. Viçosa - MG. Brasil. <sup>2</sup>Embrapa Pesca e Aquicultura. <sup>3</sup>Universidade Federal do Tocantins  
*Autor para correspondência/Author for correspondence: pallomarf@yahoo.com.br*

**RESUMEN.** Este estudio pretende analizar las relaciones entre educación cooperativista y extensión rural en la gestión de cooperativas agrarias. En la metodología se utilizó la técnica del cuestionario que fue enviado a las cooperativas agrarias del estado de Minas Gerais. En los resultados, se muestra que el desarrollo de esta modalidad de educación y el trabajo llevado a cabo por las organizaciones, especialmente la Empresa de Asistencia Técnica y Extensión Rural del Estado de Minas Gerais (Emater-MG), se ha manifestado como auténticas organizaciones de naturaleza consultiva. Con esta investigación se concluye que la extensión rural proporciona el establecimiento de actividades educativas junto a las organizaciones cooperativas agrarias. En este sentido, se puede decir que educación cooperativista y extensión rural son prácticas indisolubles para una adecuada gestión de cooperativas.

**Palabras clave:** Emater, Cooperativas Agrarias, Educación Cooperativista.

## Cooperative education and rural extension

**ABSTRACT.** This study aims to analyze the relationship between cooperative education and rural extension in the management of agrarian cooperatives. Methodologically was used the questionnaire technique that was sent to agrarian cooperatives in the state of Minas Gerais. Among the results, it shows that the development of cooperative education and the work carried out by organizations, especially the Company of Technical Assistance and Rural Extension of the State of Minas Gerais (Emater-MG), have proven themselves as authentic consultative organizations. It concludes that rural extension provides the establishment of cooperative education activities with agrarian cooperatives organizations. In this sense, it can be said that cooperative education and rural extension are inseparable practices for the proper management of cooperatives.

**Keywords:** Emater, Agrarian Cooperatives, Cooperative Education.

## Educação cooperativista e extensão rural

**RESUMO.** Este estudo tem por objetivo analisar a relação entre educação cooperativista e extensão rural na gestão de cooperativas agrárias. Na metodologia utilizou a técnica de questionário que foi enviado às cooperativas agrárias do estado de Minas Gerais. Entre os resultados, mostra que o desenvolvimento da educação cooperativista e o trabalho realizado pelas organizações, especialmente a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Minas Gerais (Emater-MG), tem se demonstrado como autênticas organizações de natureza consultiva. Com esta investigação conclui que a extensão rural proporciona o estabelecimento de atividades de educação cooperativista junto as organizações cooperativas agrárias. Nesse sentido, pode-se dizer que a educação cooperativista e a extensão rural são práticas indissociáveis para uma adequada gestão de cooperativas.

**Palavras chave:** Emater, Cooperativas Agrárias, Educação Cooperativista.

## Introducción

La educación cooperativista siempre ha sido una acción relevante para las cooperativas y por lo tanto merece la atención de los estudiosos. Incluso antes de que oficialmente se creara la primera cooperativa en 1844, los precursores de la Sociedad Equitativa de los Pioneros de Rochdale, llamados utópicos socialistas, Robert Owen y Charles Fourier, ya habían añadido el tema en la agenda de sus debates en grupos de estudio y trabajo, especialmente en materia de desarrollo humano, con miras a mejorar las condiciones de vida del tejido social.

Directamente influenciado por los socialistas utópicos y comulgando con algunos de sus supuestos, los propios pioneros proponen que la educación cooperativista sea una de las bases para el desarrollo de las cooperativas, proponiéndola como uno de los principios o normas que garantizan su funcionamiento. Para hacerla posible, fue necesario la creación de un fondo específico para financiarla, conocido en el derecho brasileño como Fondo de Asistencia Técnica, Educativa y Social (Fates).

Desde la creación de las cooperativas y hasta la actualidad, la educación cooperativista es uno de los principios que se aplican en las organizaciones con

algunas modificaciones introducidas posteriormente en las diferentes reuniones de la Alianza Cooperativa Internacional (ACI): 1934 (Londres), 1937 (París), 1966 (Viena) y 1995 (Manchester), como señala Pinho (2003).

La última modificación de los principios ocurrió en 1995, cuando las cooperativas del mundo asociadas a la ACI democráticamente realizaron su reunión y modificaron el texto del quinto principio cuyo título es: educación, formación e información. Este principio tiene la siguiente explicación:

Las cooperativas proporcionan educación y capacitación para sus miembros, representantes elegidos y empleados para que puedan contribuir eficazmente al desarrollo de sus cooperativas. Informar al público en general, especialmente jóvenes y líderes de opinión acerca de la naturaleza y beneficios de la cooperación (ACI, 2017, p. 1).

Esto concepto amplía también el contenido de la educación cooperativista, incluyendo además de los asociados, administradores, ejecutivos y demás empleados de las cooperativas, pues la asamblea ACI recomienda que los beneficios de las mismas se difundan entre el público en general y en particular entre los jóvenes y los líderes de las comunidades donde están presentes.

Debido a la importancia de la educación cooperativista para estas

organizaciones y delante de los rasgos específicos de las cooperativas y su diferente naturaleza, la pregunta que orienta este estudio es ¿Cómo implementar la educación cooperativista y cuáles son los contenidos privilegiados de la formación y capacitación dirigidos a los distintos públicos presentes en las cooperativas agrarias? También es importante saber cuáles son los organismos responsables por la realización de la educación cooperativista y cómo este trabajo es realizado.

Las cooperativas agrarias son organizaciones intermediarias entre los agricultores y sus mercados, cuyo objetivo es prestar servicios a sus miembros, y contribuir a la viabilidad económica de propiedades rurales y/o con el aumento de la calidad de vida.

Obviamente, las propias cooperativas agrarias son responsables por la educación cooperativista, pero hay toda una gama de otras organizaciones que asisten o complementan las actividades de las mismas. Son aquellas organizaciones que de una u otra manera se centran en el desarrollo socio-económico. Entre las dedicadas a promover la educación dentro de sus respectivas áreas de especialización en el estado de Minas Gerais, se puede citar la Emater y algunas organizaciones pertenecientes al Sistema Si, como Sebrae, SESCOOP y SENAR, además de otras

instituciones de educación superior, las ONG regionales y las Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares (ITCP).

En todo el enunciado se puede percibir, por lo tanto, que el trabajo de la educación cooperativista llevado a cabo por las cooperativas agrarias, muchas veces, por su rol y por el público que atienden, pueden ser actividades consideradas de extensión rural. En este sentido, este estudio pretende analizar las relaciones entre educación cooperativista y extensión rural en la gestión de cooperativas agrarias.

Para eso, fueron enviados cuestionarios que contienen 24 temas, con preguntas para respuestas cerradas y abiertas, a las cooperativas agrarias de Minas Gerais identificadas, en lo cual hubo el retorno de 51 cuestionarios.

Así, en primer lugar, fueron dirigidas a identificar la situación actual de la educación cooperativista en relación a las cooperativas agrarias. En un segundo momento, las preguntas pretenden determinar qué organizaciones han ayudado a la realización del trabajo de este tipo de educación. Y, por último, intenta verificar en qué áreas se perciben los efectos de la educación cooperativista y cuales ramificaciones de esta formación corresponde específicamente a las organizaciones cooperativas agrarias.

## La educación cooperativista

Este tema es apropiado para resaltar las observaciones formuladas por ACI, a través de su Comité Especial constituido en 1966, sobre ciertas consideraciones de la educación cooperativista. La Comisión enfatiza sobre la importancia de este concepto al explicar que se debe ir más allá de la simple educación formal, señalando la necesidad de la realización de un proceso permanente de aprendizaje cooperativo, que trasciende la educación institucionalizada en universidades y escuelas.

Para cumplir esta directiva, Desroche (2006, p. 137) subraya que:

A nivel cooperativo, tal visión pedagógica se caracteriza por la dualidad de la formación, en la cual, por un lado, centros, institutos y universidades ofrecen oportunidades de educación cooperativista, a menudo sin contactos con el movimiento cooperativo, y por otro lado, la condición autodidacta de gerentes y ejecutivos de las cooperativas que: o no reciben, o reciben incorrectamente cuando la toman o, es formación incompleta en lo cooperativo y no es la formación necesaria para la gestión social y económica de las cooperativas.

Pero ¿Quién debe ser responsable por la educación cooperativista? En el punto de vista del Comité Especial, es que todos son directamente responsables por la educación cooperativista. De esta manera, pone relieve que, en primer lugar, debe

provenir de los socios de las cooperativas, quienes mediante el uso de metodologías apropiadas de educación de adultos deben participar en discusiones en agrupaciones regionales, grupos de trabajo, cursos, seminarios, congresos, conferencias, reuniones, asambleas y pre-asambleas, entre otros medios de participación como miembros, lo que les permite actuar de manera más incisiva en la vida de sus cooperativas.

Los directores, oficiales y empleados se ponen en segundo lugar. Y en lo suyo, los asociados han requerido cada vez más técnica y formación adecuada, universitaria complementada con una formación específica sobre cooperativas en su administración específica. Así, según orientaciones de la Comisión, se torna más difícil para que un profesional administre una cooperativa porque se requiere ciertos conocimientos profesionales adicionales, como los aspectos sociales.

En tercer lugar y no menos importante, la educación debe llegar a la comunidad como un todo, porque es de donde proviene el potencial candidato (a) que futuramente puede convertirse en asociado (Schneider, 1999).

En líneas generales, la educación cooperativista promueve un rol de liderazgo entre los miembros de las organizaciones cooperativas y la cooperación como una estrategia



económica para el desarrollo. Sin embargo, para habilitar la participación de los asociados en la gestión de la cooperativa, se requiere capacitación específica en determinados contenidos vinculados a las organizaciones de gestión económica.

Por lo tanto, la formación cooperativista es específica para ese tipo de organización socio-económica y sus públicos. Una formación simple de administración de negocios no sería suficiente, tampoco no sería adecuada una que sólo tendría protagonismo en la discusión de los aspectos sociales de la organización. Así, la formación debe realizarse teniendo en cuenta las múltiples facetas del sistema cooperativo y esencialmente enseñar a los ciudadanos a cooperar, a administrar su propia empresa para finalmente poder democratizar a la economía (Amodeo, 2001).

De esta manera, los cursos que se lleven a cabo deben tener en cuenta los diferentes públicos presentes en las cooperativas, quienes a su vez, requieren necesariamente contenidos educativos que pueden administrarse conforme a sus exigencias y rasgos específicos.

Otra pregunta complementaria a la primera que se formula a la ACI (2017) es: ¿Qué se entiende por educación cooperativista? La respuesta de la institución es toda actividad que despierte el interés de los asociados, si ya están

comprometidos con un método de educación. Este concepto aplica de manera similar a varias actividades relacionadas con la economía, la sociedad, la cultura y de una manera especial, con los cursos, seminarios y trabajos en grupo, organizado, por ejemplo, por los comités de educación (Schneider, 1999).

También se menciona que estas actividades deben, sobre todo, planificarse bien, con objetivos claros, para que el contenido pueda contemplar tanto los aspectos administrativos y económicos, como los aspectos sociales. Y, en este sentido, la recomendación es utilizar métodos de enseñanza que estimulen la participación constante de asociados en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, es notable que la participación es el objetivo - porque es precisamente con el fin de participar en los beneficios y la riqueza generada por su trabajo que las personas se unen en esta forma de sociedad - y el medio - porque sólo a través de la efectiva participación, consciente y responsable de todos los miembros, es que se obtiene el éxito de los objetivos socio-económicos de la cooperativa - para crear y mantener una cooperativa.

Cuando se piensa en el contenido de la educación cooperativista, Schneider (2003) agrega que se debe tener en cuenta tanto la educación cooperativista como la práctica de la cooperación con sus

metodologías y estilos adecuados para conducir el proceso de cooperación. La enseñanza doctrinal es fundamental, porque es ella quien, a través de sus valores y principios, confiere sentido a todo el proceso, que alienta y dirige todas las actividades y prácticas colaborativas hacia un mayor bienestar y dignidad de las personas que conforman la cooperativa. El trabajo sobre los principios y valores cooperativos es el responsable por crear entre los actores afinidad emocional de cooperación que les motiva a cooperar y a seguir cooperando. Sin embargo, la dimensión doctrinal, para alcanzar sus objetivos de manera eficiente, requiere el uso de prácticas, tecnologías apropiadas y metodologías (Schneider, 2003).

Es en este sentido que Valadares (2005) establece la educación cooperativista

como un proceso y un método para formular y ejecutar políticas de educación, cuyas características se refieren a aspectos esenciales para la práctica de la cooperación: gestión democrática. Comprender el proceso de preparación y adopción de planes y estrategias de las cooperativas y las bases de las decisiones de los líderes y en su aplicación por parte del organismo responsable, en la administración, del servicio educativo y el régimen de organización adoptado por la cooperativa (Valadares, 2005, p. 33).

Por lo tanto, y como se presenta aquí, la educación cooperativista es un proceso

continuo de aprendizaje, que debe involucrar diferentes públicos (empleados, gerentes, asociados, comunidad) y con diferentes niveles educativo. Esto se justifica porque hay ciertos requisitos que son específicos para cada una de esas audiencias y por lo tanto requieren una gestión cooperativa de diferentes contenidos, formación y capacitación, con propuestas para gestión empresarial, participación social, cooperación, producción, lo que hace el proceso muy complejo y especializado.

### **Organización de Cuadros Sociales**

La Organización de Cuadros Sociales (OCS)<sup>ii</sup> es una práctica educativa reconocida por los voceros de las cooperativas y sus órganos representativos, como primordial en el desarrollo de la labor educativa, formación y capacitación de asociados, contribuyendo directamente a la promoción de la participación de los miembros que se asocian a la organización. Es una forma de organizar la gestión social, ampliamente utilizada en las cooperativas agrarias. Bien gestionada, puede favorecer importantes espacios de formación de OCS y participación de los miembros, aumentando considerablemente la participación directa de los distintos grupos de agricultores asociados en la toma de decisiones y control de la gestión empresarial de las cooperativas. Así,

además de ser un instrumento de educación cooperativista, la OCS puede actuar como un canal importante para el desarrollo de los trabajos de extensión rural.

En la denominación de Organización de Cuadros Sociales, se incluyen diversas prácticas que tienen como objetivo la formación de una nueva instancia del ejercicio del poder en las cooperativas, además de las instancias que se encuentran normalmente en sus estructuras tradicionales. Estas prácticas conducen a la conformación de Comités Educativos o Consejos de Representantes, que, a pesar de sus diferentes formas de organización y peculiaridades en su operación, son conducidos por los mismos objetivos: estructurar un espacio de poder en la cooperativa, lo que permite la participación democrática de la mayor cantidad de miembros en la gestión de la empresa cooperativa (Valadares, 1996, p. 47).

Esto es porque la institucionalización de la práctica de OCS en la cooperativa significa una instancia de más participación, pero de carácter menos formal que las Asambleas, en el entorno de la organización. La OCS permite la extensión del ejercicio de poder en la cooperativa, conduce a nuevas formas de control democrático y la participación de los miembros. En general, los comités locales están organizados en diferentes lugares de la zona de influencia de la cooperativa, formada por socios, quienes se reúnen periódicamente para obtener información de su organización y

productos, discutir temas de interés vinculados a la cooperativa, recibir capacitación en diversos aspectos, incluyendo técnicas sobre cuestiones productivas. Es posible mencionar que por medio de la instrumentalización de la OCS en las cooperativas agrarias, se abordan directamente tres contenidos: gestión social, gestión empresarial y asistencia técnica (Ferreira, Amodeo & Sousa, 2013).

La educación cooperativista referente a la rama agraria dispensa atención de modo especial la capacitación y formación vinculada con la asistencia técnica brindada a los agricultores, trata de influir en los procesos productivos de la propiedad rural de los miembros de la cooperativa.

En este contexto, la educación y la información permanentes a los asociados toma un lugar prominente.

Las prácticas de Organización de Cuadros Sociales son posibles a través de los comités educativos y otros direccionados a ampliar las posibilidades de participación directa de los distintos grupos de agricultores rurales asociados; en la toma de decisiones y control de la gestión empresarial de las cooperativas, trae implicaciones políticas significativas para el manejo y la conformación de conflictos entre los grupos dominantes y los grupos dominados de áreas regionales de acción cooperativa (Valadares, 1996, p. 11).

Si por un lado, la aplicación de la práctica educativa puede significar para los pequeños agricultores, mayores posibilidades de acceso a bienes y servicios prestados por las cooperativas; por otro lado, para los grandes agricultores, la participación puede tener connotación de amenaza, debido a la introducción de nuevos actores sociales que participan más activamente en las decisiones de la cooperativa (Valadares, 1996).

Según el mismo autor, para dar vida a los trabajos relacionados con la OCS, muchas cooperativas agrarias están creando un departamento propio conocido como Comité Educacional, que está vinculado directamente al Consejo de Administración, responsable por las actividades relacionadas con el desarrollo político y social de los miembros, con el fin de prepararlos, mediante actividades de capacitación, para que puedan actuar como usuarios y propietarios reales.

El crecimiento del número de miembros de las cooperativas agrarias ha provocado también la reducción de su participación. Así, muchas cooperativas han procurado establecer de forma institucional la formación de subgrupos en diversas localidades con miembros pertenecientes a su ámbito de operación, a fin de mejorar las condiciones de participación de los asociados, permitiendo de este modo enfrentar en grupo los

aspectos burocráticos existentes en la cooperativa. Por lo tanto, a criterio de Valadares (1996, p. 17), la OCS es "un canal a través de lo cual los miembros pueden expresar sus necesidades, deseos y preocupaciones, además de proporcionar un medio de comunicación e información importante entre los administradores y las bases sociales".

### **Relaciones entre educación cooperativista y la Emater-MG**

La trayectoria de Emater-MG está entrelazada con la historia de la extensión rural en Brasil. En este sentido, como su predecesor, se puede citar la Asociación de Crédito y Asistencia Rural (Acar), fundada en 1948, que más tarde se amplió por otros Estados de Brasil. La dicha institución fue pionera con respecto a la asistencia técnica y extensión rural en el país, con su labor dirigida a la introducción de nuevas técnicas en agricultura y economía doméstica, fomentó la organización y el enfoque del conocimiento generado en los centros de investigación a los agricultores (EMATER, 2009).

Las Acars se reemplazó por la Emater en 1975, dejando de funcionar como asociaciones, para constituirse en empresas estatales que prestan servicios a los agricultores y sus familias (Emater, 2009).

El estado de Minas Gerais fue el escenario de esta primera experiencia, a través de un acuerdo celebrado con la Asociación Internacional de Economía y Desarrollo Social (AIA), de los Estados Unidos, quien colaboró decisivamente para la aplicación de este proceso.

En todos los países que han adoptado la extensión rural, es notable la influencia estadounidense sobre la filosofía, principios, métodos y el uso de los medios de comunicación. A partir de esta influencia, la AIA logró establecer una innovadora experiencia en Minas Gerais, al definir la familia del productor como foco de acción de los extensionistas y no los productos generados por ellos, así como una pionera manera de combinar el crédito rural y la asistencia técnica (Emater, 1999, p. 5).

Actualmente ese enfoque sigue vigente, aunque algunas veces, el contexto histórico haya cambiado en cada situación vivida, como el perfil de estas intervenciones con consecuencias positivas y negativas de este proceso.

La Emater-MG fue una importante incentivadora de la organización y del desarrollo de grupos asociativos, como las cooperativas y asociaciones. En primer lugar, en consonancia con la mentalidad generalizada en las décadas de 1970 y 80, en la cual las organizaciones de agricultores se consideraron como importantes activadores e instrumentos del aspirado "desarrollo rural". También,

basados en su propia experiencia se ha demostrado que a través del trabajo colectivo es posible lograr mayores beneficios que trabajando aisladamente.

Por lo tanto, al promover organizaciones de agricultores, habría mayor poder de negociación en la comercialización de productos y en la compra de insumos necesarios para la producción, permitiendo mejores ingresos, generando oportunidades y encontrando en su propio medio las condiciones sociales de reproducción, con calidad de vida. Añadido a esto, se generarían oportunidades para mejorar las condiciones de acceso a las políticas públicas para este segmento, porque dependiendo de las características específicas, estas políticas serían generalmente direccionadas a grupos de individuos que se encuentran organizados de alguna manera.

En este contexto, existe el entendimiento de que el servicio individual a las familias rurales es más costoso. Así, la orientación al productor se desarrolla, en su gran mayoría, alrededor de las declaraciones del alcance colectivo. Otra premisa que responde a esto es que "las personas en el grupo aprenden más fácilmente, se acostumbran a resolver problemas comunes y a fortalecer el espíritu comunitario" (Renault y Santana, 1996, p. 5).

En este punto, debe destacarse que la Emater-MG está directamente relacionada con la Política Nacional de Extensión Rural para los agricultores familiares, jornaleros y colonos de la reforma agraria. En este marco, además de resaltar la productividad de las propiedades rurales, promueve la mejora en la calidad de vida junto con estos agricultores y sus familias de manera sostenible. La Emater se ha comprometido a asesorar las formas organizativas, con el objetivo de promover la participación de los agricultores en la realización de programas y proyectos de desarrollo social y económico. Lo hace, movilizándolo a los agricultores para participar en cursos y entrenamientos profesionales, conferencias, reuniones, días de campo, reuniones técnicas, Diagnóstico Rápido Participativo (DRP) y otros eventos de capacitación. Los contenidos de estas actividades se orientan a: satisfacer las necesidades de los agricultores en la realización de trabajos del día a día en sus propiedades; incluir en sus programas la certificación de la producción y, en consecuencia, su mejor aceptación en el mercado de consumo; promover el uso de ciertas tecnologías para cada tipo de procesos productivos, educación ambiental, economía familiar, entre otros.

En cuanto la esfera de competencia de la Emater-MG y su relación con las asociaciones/cooperativas, las directrices

tienden a propagar la idea de la importancia de trabajar juntos y en cooperación para consolidar las comunidades rurales. Para eso, utiliza algunos materiales educativos visando apoyar este trabajo, tales como: carpetas y manuales, que pretenden ser auto-explicativos y fáciles de entender. Los temas incluyen parte relativa a la gestión cooperativa y asociativa, con énfasis en el aspecto comercial de estas organizaciones, contenidos acerca de las leyes de impuestos, sobre la constitución y legalización, las diferencias entre la asociación y la cooperativa y el paso a paso para la creación de estos emprendimientos colectivos, su funcionamiento, la doctrina, los principios y los valores del cooperativismo. Sin embargo, el énfasis principal de la Emater está en asistencia técnica a los agricultores y, por lo tanto, es en este sentido que ella articula sus acciones con las cooperativas y sus miembros, siendo su público privilegiado.

Para mejor definir las relaciones entre educación cooperativista y extensión rural, se debe considerar también la definición del concepto de extensión rural. En este sentido, Dias (2007, p. 2) afirma que:

La extensión rural es un conjunto bastante diverso de concepciones y prácticas que se expresan en servicios

especializados y técnicos, asistencia, asesoría, consultoría y apoyo ofertados por organizaciones públicas o privadas a una gran diversidad de agricultores. Que es o lo que puede ser extensión rural, depende del agente que proporciona este servicio y el propósito que guía su práctica. A pesar de esta diversidad, una característica parece ser común a esta variedad de concepciones y prácticas de extensión rural: la misión de promover el desarrollo.

De esta manera, la educación cooperativista, como se trabaja en este estudio podría considerarse un tipo específico de extensión rural, cuando se desarrolla orientada a las organizaciones cooperativas y sus miembros, con la cooperación y participación como directrices.

Cabe mencionar que la Emater es reconocida como una organización que realiza esta modalidad de educación. Como las organizaciones cooperativas agrarias están formadas por agricultores y el mercado procesa lo que producen para aumentar la productividad y la calidad. Así, afecta directamente a la empresa económica y, por tanto, consideran que parte de su papel de 'educadora' está para promover una "mejora de su capacidad productiva" y de los asociados, proporcionado por medio de la asistencia técnica. Sin embargo, la Emater no reconoce directamente su trabajo que desarrolla como de educación cooperativista, porque no entiende la

dimensión de ese principio, aún las actividades realizadas sean efectivamente características de educación cooperativista como entiende la literatura.

Por lo tanto, la Emater por su propia naturaleza tiene una larga trayectoria en asesoramiento y instrumentalización de la educación cooperativista, tratando de desarrollar acciones para promover la cooperación entre grupos de agricultores, fomentar el trabajo colectivo y la cooperación entre individuos y, especialmente, porque los asuntos relacionados con la asistencia técnica de las cooperativas agrarias se consideran parte del contenido de la educación cooperativista.

## Resultados y discusión

También se puede perfilar informaciones sobre la base de la recopilación de las 51 respuestas a los cuestionarios, lo que permite obtener una visión general de cómo es estructurada la educación cooperativista en las cooperativas, tomando como referencia el punto de vista de los encuestados, que son los participantes de las instituciones agrarias de esta investigación.

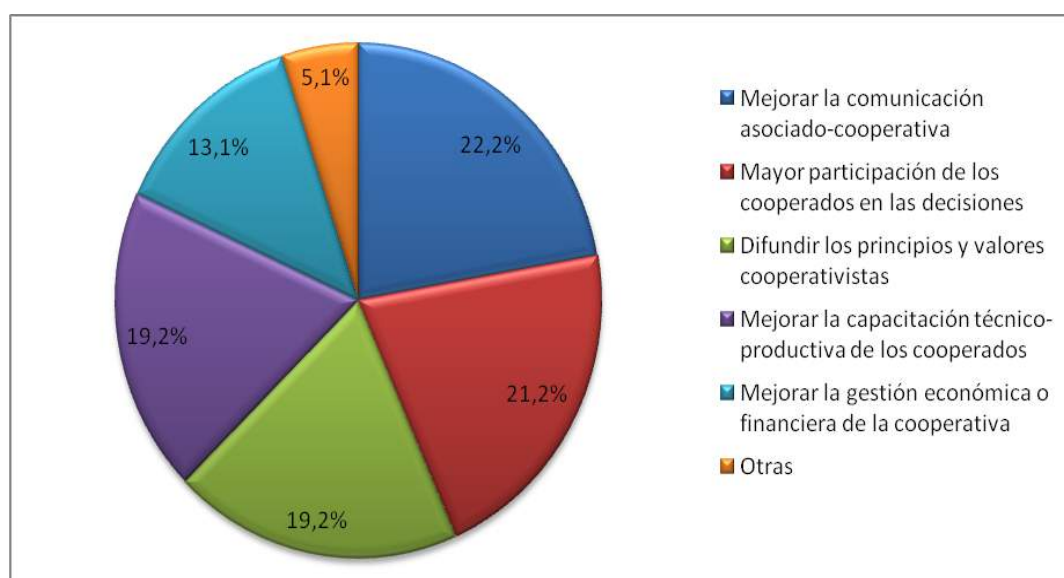
De acuerdo con las respuestas obtenidas, 22,2% de los informantes indicaron que la educación cooperativista

permite una mayor participación de los asociados en decisiones importantes y 21% reconoce que permite más comunicación entre el mencionado público y la cooperativa. Otros 19% de los encuestados afirmaron que a través de ese tipo de educación es posible difundir principios y valores, junto con otro porcentaje igual que registra como positiva la educación cooperativista para la mejora de la formación técnica de producción de los miembros.

Este último hallazgo se confirma, cuando se ratifica que las cooperativas pertenecientes a la rama agraria incluyen dentro de sus responsabilidades la realización de actividades de educación cooperativista, además del servicio de

asistencia técnica dirigido a los agricultores. Otros 13% creen que esta educación también permite mejoras de la gestión económica de la cooperativa. Con 5% aparecen aquellos que dan crédito a la unión de todas las alternativas anteriores, señalando también que permite una mayor adhesión de los miembros asociados en el día a día de la vida cooperativa, se vuelven más comprometidos con un proyecto de emprendimiento que destaca el enfoque sobre las posibilidades de implementar asociaciones de aparceros, esenciales para un mejor rendimiento en el mercado. La Figura 1 permite visualizar los datos descritos, evidenciando el papel de la educación cooperativista.

Figura 1 - El papel de la educación cooperativista.



Fuente: Datos de encuestados en trabajo de campo.



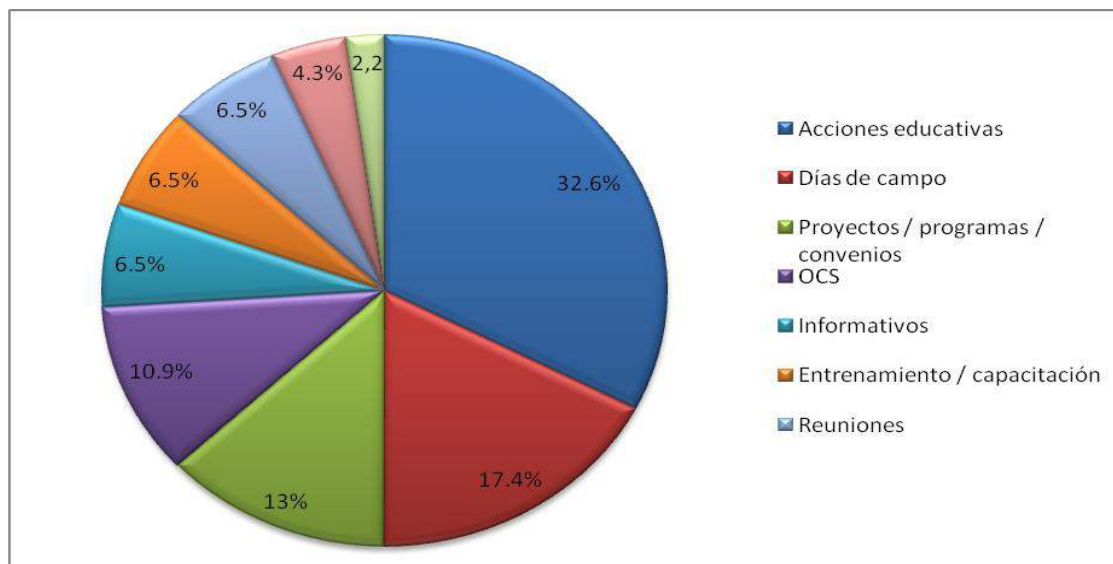
Al preguntar a los interlocutores si es pertinente realizar la educación cooperativista, 49% del total de los encuestados respondieron positivamente; 32,6% reportó que la forma más útil y efectiva para su logro es el desarrollo de actividades educativas, como respuesta a las diversas demandas y a los campos de la actividad de la cooperativa (Figura 2). Estas acciones incluyen conferencias, cursos, reuniones y eventos.

Un número significativo (17,4%) mencionó sobre la importancia de los días de campo. 13% de los encuestados señalaron como desmembramientos de la educación cooperativista proyectos/programas gubernamentales de asistencia técnica y proyectos/programas

comunitarios de integración cooperativa, junto con los de inclusión digital que se desarrollan en las escuelas y celebrar convenios con instituciones como el Sescoop, Sebrae, Emater y Senar.

También es significativa para los encuestados, con un porcentaje de 10,9% la práctica de OCS. Con el mismo porcentaje (6,5%) son mencionados los informativos, entrenamiento/capacitación y la realización de reuniones periódicas, tales como: las promovidas por la junta de directores, aquellas de técnicos con grupos de asociados; y las Comisiones de Productos y Servicios que son utilizadas para la integración entre los empleados y grupos de socios de las cooperativas en organismos internos similares.

Figura 2 - Actividades consideradas de educación cooperativista.



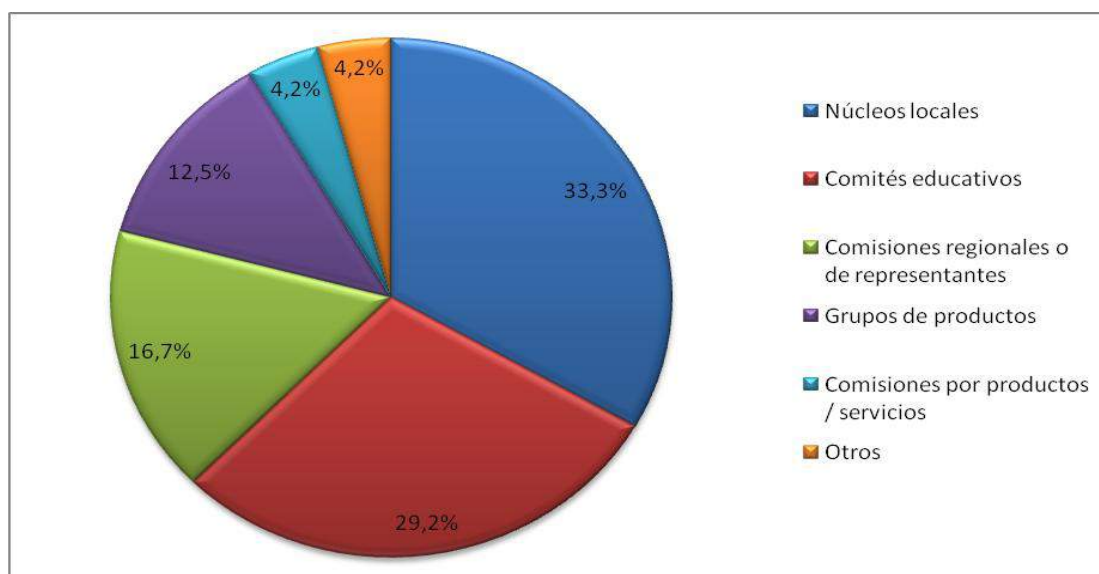
Fuente: Datos de encuestados en trabajo de campo.

En este sentido, es significativo identificar los órganos de control social, por la importancia que tienen como herramienta para la promoción de la educación cooperativista y participación en la gestión social y económica, especialmente porque esta práctica es desarrollada especialmente por la rama agraria.

Se constató a través de la investigación que el desarrollo de la OCS se realiza principalmente por medio de los

Comités Educativos (33,3%), Grupos de Agricultores Locales y los Centrales (29,2%). Como recurso de menor medida existen las Comisiones de Productos y Servicios (12,5%). Los hallazgos sobre cómo las cooperativas encuestadas desarrollan sus organismos internos de control social y con cuál frecuencia, se presenta en la figura 3.

Figura 3 - Cómo las cooperativas desarrollan sus organismos internos de control social



Fuente: Datos de encuestados en trabajo de campo.

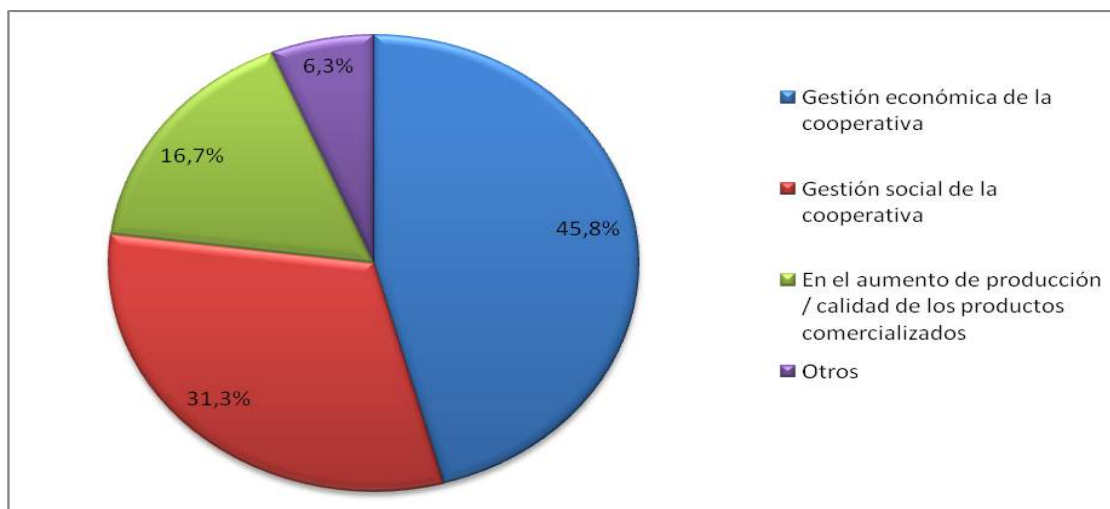
De acuerdo con los impactos positivos generados por la práctica de la educación cooperativista, 45,8% de los encuestados, asimilaron las reflexiones sobre la gestión social de la cooperativa. Los 16,7% del total de búsquedas, reconocen impactos positivos en la gestión económica. Los 31,3% de los encuestados,

siente el impacto en el aumento de la producción y la calidad de los productos comercializados. Esto está relacionado con las constantes solicitudes para mejoras de los procesos productivos de los asociados, para sobrevivir en los mercados donde se introducen. Incluso 6,3% de los encuestados señalan que el impacto de la

educación cooperativista se siente sobre la participación de miembros de la cooperativa en puestos de asesoramiento,

en la ampliación y capacitación de asociados (Figura 4).

Figura 4 - Los impactos de la educación cooperativista en el desarrollo de las cooperativas.

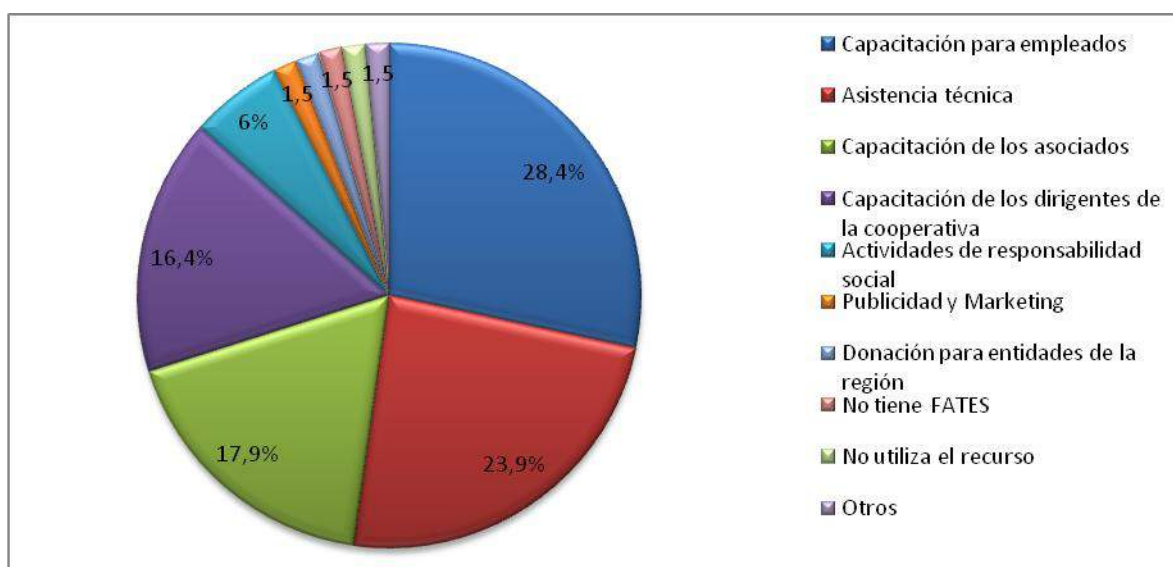


Fuente: Datos de encuestados en trabajo de campo.

Entre los recursos disponibles en las cooperativas para financiar la educación cooperativista se encuentran los destinos financieros, establecidos por el artículo 28 de la Ley número 5.764 de 16/12/1971. Los objetivos son "proporcionar asistencia a los miembros, sus familias y, los previstos en los estatutos para los

empleados de la cooperativa, con los recursos de al menos el 5% de los excedentes del ejercicio" (Brasil, 1971, p. 1). Se puede observar la distribución de los mencionados recursos - Fates - según sus destinos en las cooperativas estudiadas, en la figura 5.

Figura 5 - La distribución del uso de los recursos de Fates según sus destinos en las cooperativas.



Fuente: Datos de encuestados en trabajo de campo.

Los resultados de la encuesta muestran que la función de los destinos financieros debe utilizarse principalmente para la calificación de miembros asociados. O sea, un tercio de los recursos han sido destinados a la capacitación de personal y 58% para los servicios de asistencia técnica (agronomía o veterinaria). Esta utilización de los recursos muestra que es una situación que parece estar relacionada con el tamaño de la cooperativa. Las clasificadas como grandes cooperativas (número de miembros), hasta con 401 miembros, utilizan los recursos de la educación cooperativista, más intensamente con destino a capacitar a sus empleados.

Probablemente esto se debe al tamaño de la cooperativa, cuanto mayor es el número de empleados, más se necesita formación sobre los diversos aspectos

relacionados con las cooperativas para elevar la calidad de la participación de los miembros.

Igualmente se observa que en las decisiones de educación cooperativista pesa siempre la mención específica a la asistencia técnica (diseñada para incrementar o mejorar la producción en las propiedades de los asociados) aunque sea un destino no incluido en la ley, se puede considerar para ser añadido en algunos de sus ajustes. Sin embargo, asignar a los destinos financieros para la asistencia técnica es tradicional entre las cooperativas agrarias en Brasil.

### Conclusión

Educación cooperativista es uno de los pilares en lo cual se fundamenta el desarrollo de las cooperativas. Esta es reconocida desde los orígenes del

movimiento cooperativo y permanece manifestándose reiteradamente entre los miembros de las cooperativas, no sólo cuando se les pregunta específicamente sobre ella, sino también cuando se propone la enumeración de los puntos críticos.

Es posible identificar los diversos contenidos de educación cooperativista. Además puede verse en una amplia variedad de audiencias y promovidos temas, así como metodologías y el tipo de actividades incluidas en los procesos de educación destinadas a las cooperativas agrarias del Estado de Minas Gerais.

El caso de la Emater presenta una larga trayectoria en el trabajo de educación cooperativista, ya que desarrolla acciones para promover la cooperación con grupos de agricultores, fomentar el trabajo colectivo y la cooperación entre individuos, así como, en cuestiones relativas a la asistencia técnica que son consideradas por las cooperativas de producción agraria como parte de los contenidos de educación cooperativista.

Es de esta manera que el desarrollo del trabajo de educación cooperativista llevado a cabo por las organizaciones, especialmente la Emater, se muestra como auténtica empresa de asesoramiento, quienes con un trabajo de naturaleza extensionista, proporciona una serie de beneficios a las cooperativas que buscan

viabilizar y hacer en su vida cotidiana la materialización de las directrices y de la formación recibida.

Es interesante observar que el trabajo de la Emater ha sido relacionado con el desarrollo de acciones que incluyen educación cooperativista junta las cooperativas agrarias. A pesar de no reconocer como promotor de este principio, sus acciones fueron fundamentales en la consolidación de estas organizaciones, mediante la oferta de capacitación y formación adecuada a la realidad de las cooperativas, sea mejorando los aspectos de su diferente naturaleza o mismo para llevar a cabo la asistencia técnica a los asociados. Este fue considerado como componente de educación cooperativista por las cooperativas, porque no era considerado por los estudiosos como contenido de la educación cooperativista. Por lo tanto, parece que la extensión rural proporciona el establecimiento de actividades de educación cooperativista junto a las cooperativas. En este sentido, puede ser dicho que educación cooperativista y extensión rural son prácticas indisolubles para una adecuada gestión de cooperativas de la rama agraria.

## Referencias

ACI – Aliança Cooperativa Internacional (2017, 20 de marzo). *Princípios cooperativos*. Recuperado de <<http://ica.coop/en/what-co-operative>>.

Amodeo, N. B. P. (2001). As cooperativas e os desafios da competitividade. *Estudos Sociedade e Agricultura*, 17(1), 119-144.

Brasil. *Lei nº 5.764, de 16 de dezembro de 1971*. Estabelece a Política Nacional de Cooperativismo, institui o regime jurídico das sociedades cooperativas, e dá outras providências. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5764.htm)

Desroche, H. (2006). Sobre o projeto cooperativo: democracia, animação e ética. In Thiollent, M. (Org.). *Pesquisa-ação e projeto cooperativo na perspectiva de Henri Desroche* (pp.131-154). São Carlos, SP: EdUFSCAR.

Dias, M. M. (2007). Extensão rural para qual desenvolvimento? In Dias, M. M. (Org.). *Abordagens Atuais sobre Extensão Rural* (pp.35-47). Viçosa, MG: EdUFV.

Emater – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural/MG. (1999). *Relatório de atividades 1998*. Belo Horizonte, MG: EMATER.

Emater – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural/MG. (2009). *Relatório de atividades 2009*. Belo Horizonte, MG: EMATER.

Ferreira, P. R., Amodeo, N. B. P., & Sousa, D. N. (2013). Os públicos atendidos e os conteúdos da educação cooperativista nas cooperativas agrárias. *Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional*, 9(1), 67-90.

Klaes, L. S. (2005). *Cooperativismo e ensino a distância*. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Macedo, A. S., Sousa, D. N., & Amodeo, N. B. P. A. (2014). Organização do Quadro Social na interface entre gestão empresarial e social de cooperativas. *Desenvolvimento em Questão*, 12(1), 177-205.

Macedo, A. S., Sousa, D. N., & Amodeo, N. B. P. A. (2013). O papel da comunicação na articulação dos diferentes níveis de organização no modelo central-singular de cooperativas. *Bahia Analise & Dados*, 23(1), 89-105.

Pinho, D. B. A. (2003). Educação cooperativa nos anos 2000 valorizando a cidadania brasileira In Schneider, J. O. *Educação cooperativa e suas práticas* (pp.135-177). Brasília, DF: UNISINOS.

Renault, G. C., & Santana, M. C. G. (1996). *Conheça a Emater-MG*. Belo Horizonte, MG: Emater.

Schneider, J. O. (1999). *Democracia, participação e autonomia cooperativa*. São Leopoldo, MG: UNISINOS.

Schneider, J. O. (2003). Pressupostos da educação cooperativa: a visão de sistematizadores da doutrina do cooperativismo. In Schneider, J. O. *Educação cooperativa e suas práticas* (pp 15-38). Brasília, DF: UNISINOS.

Sousa, D. N., Amodeo, N. B. P., Macedo, A. S., & Milagres, C. S. F. (2015). As percepções sobre a articulação agroindustrial no modelo federado de cooperativas. *Extensão Rural (Santa Maria)*, 22(1), 104-115.

Sousa, D. N., Amodeo, N. B. P., Macedo, A. S., & Milagres, C. S. F. (2014). A comunicação na articulação agroindustrial entre uma cooperativa central, suas

cooperativas singulares e cooperados. *Revista de Economia e Sociologia Rural*, 52, 495-514.

Sousa, D. N., Pinho, J. B., Amodeo, N. B. P., & Milagres, C. S. F. A. (2013). comunicação como ferramenta da educação cooperativista. *Revista de Extensão e Estudos Rurais*, 2(1), 57-78.

Valadares, J. H. (2005). Profissionalização da gestão cooperativista: modismo ou necessidade? *Revista Universo*, 16(3), 50-66.

Valadares, J. H. (2005). *Participação e poder: o Comitê Educativo na cooperativa agropecuária*. Dissertação (Mestrado em Administração Rural). Universidade Federal de Lavras, Lavras.

Valadares, J. H. (1996). *A Prática de Organização do Quadro Social nas Cooperativas Mineiras*. Belo Horizonte, MG: OCEMG/PNFC/INTERCOOP.

---

<sup>i</sup> Son organizaciones del Sistema S: el Sebrae (Servicio Brasileño de Apoyo a las Micro y Pequeñas Empresas), el Senar (Servicio Nacional de Aprendizaje Rural), el Senai (Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial), el Senac (Servicio Nacional de Aprendizaje Comercial), el Senat (Servicio Nacional de Aprendizaje del Transporte), el SESCOOP (Servicio Nacional de Aprendizaje del Cooperativismo), todas las entidades de interés público y el privado, cada uno dedicado a un grupo social específico y generalmente vinculados e impulsada por los sindicatos correspondientes.

<sup>ii</sup> Organización de Cuadros Sociales (OCS) es el equivalente en español de OQS por sus iniciales en portugués. Sobre este tema ver Sousa *et al.* (2013, 2014, 2015) e Macedo *et al.* (2013, 2014).

---

#### Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 17/09/2017  
Aprovado em: 10/12/2017  
Publicado em: 07/05/2018

Received on September 17th, 2017  
Accepted on December 10th, 2017  
Published on May 7th 2018

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

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

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


**Conflict of Interest:** None reported.

#### Orcid

Palloma Rosa Ferreira

 <http://orcid.org/0000-0001-7523-4731>

Diego Neves de Sousa

 <http://orcid.org/0000-0003-3124-5150>

Michele Silva Costa

 <http://orcid.org/0000-0002-7250-3200>



---

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

APA

Ferreira, P. R., Sousa, D. N., & Costa, M. S. (2018). Educación cooperativista y extensión rural. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(2), 411-432. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufv.2525-4863.2018v3n2p411>

ABNT

FERREIRA, P. R.; SOUSA, D. N.; COSTA, M. S. Educación cooperativista y extensión rural. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 3, n. 2, mai./ago., p. 411-432, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufv.2525-4863.2018v3n2p411>



## **A Educação Física como componente curricular de uma escola do campo do município Jitaúna/Bahia**

Silvano da Conceição<sup>1</sup>, Poliana Freitas Brito<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Centro Interdisciplinar de Pesquisa Agroambiental - CIPAM. Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Jequiezinho. Jequié - BA, Brasil. <sup>2</sup>Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB  
*Autor para correspondência/Author for correspondence: silconceicao5@gmail.com*

**RESUMEN.** O presente artigo foi elaborado a partir de um estudo de caso realizado na Escola Municipal Pedro Virgínio, localizada no distrito de Santa Terezinha, zona rural do município de Jitaúna/BA (município localizado a 383 km de Salvador), na qual se buscou analisar as dificuldades para o desenvolvimento da disciplina de Educação Física, oferecida para as turmas do sexto ao nono ano do ensino fundamental. Para a coleta de dados foi utilizada a observação das aulas e a aplicação de um questionário semiestruturado. O estudo evidenciou que embora a legislação sobre educação do campo tenha avançado em vários aspectos a escola em questão permaneceu à margem das ações do poder público e essa situação tem prejudicado o desenvolvimento de todas as disciplinas do currículo escolar, não apenas da educação física. Diante disso, a letargia do poder público tem dificultado a construção de uma escola do campo de qualidade, que trabalhe temáticas e conteúdos que respeite, valorize e fortaleça a cultura e a identidade da população do campo.

**Palavras chave:** Escola, Educação Básica, Educação do Campo, Educação Física.

## The Physical Education as curricular component of a school of the countryside of the Municipal District Jitaúna/Bahia

**ABSTRACT.** This article was elaborated from a case study carried out at the Pedro Virgínio Municipal School, located in the district of Santa Terezinha, rural area of the municipality of Jitaúna/BA (municipality located 383 km from Salvador). Difficulties for the development of the discipline of Physical Education, offered for the classes of the sixth to ninth year of elementary school. For the data collection was used the observation of the classes and the application of a semi-structured questionnaire. The study showed that although the field education legislation has advanced in several respects the school in question remained on the fringes of public power and this situation has hampered the development of all disciplines of the school curriculum, not just physical education. Roughly speaking, the lethargy of public power has made it difficult to build a quality school that works on themes and content that respect, value and strengthen the culture and identity of the rural population.

**Keywords:** School, Basic Education, Rural Education, Physical Education.

## La Educación Física como componente curricular de una Escuela del Campo del Municipio Jitaúna/Bahia

**RESUMEN.** El presente artículo fue elaborado a partir de un estudio de caso realizado en la Escuela Municipal Pedro Virgínio, ubicada en el distrito de Santa Terezinha, zona rural del municipio de Jitaúna/BA (municipio ubicado a 383 km de Salvador), en la cual se buscó analizar las Dificultades para el desarrollo de la disciplina de Educación Física, ofrecida para las clases del sexto al noveno año de la enseñanza fundamental. Para la recolección de datos se utilizó la observación de las clases y la aplicación de un cuestionario semiestructurado. El estudio evidenció que aunque la legislación sobre educación del campo ha avanzado en varios aspectos la escuela en cuestión permaneció al margen de las acciones del poder público y esa situación ha perjudicado el desarrollo de todas las disciplinas del currículo escolar, no sólo de la educación física. En gran manera, el letargo del poder público ha dificultado la construcción de una escuela del campo de calidad, que trabaje temáticas y contenidos que respete, valore y fortalezca la cultura y la identidad de la población del campo.

**Palabras clave:** Escuela, Educación Básica, Educación del Campo, Educación Física.

## Introdução

O termo Educação Rural foi muito utilizado até 1988, porém, a partir de 2002, com a aprovação da Resolução CNE/CEB Nº. 01 de 03 de abril (as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo) passou-se a utilizar o termo Educação do Campo. Assim, a Educação do campo é uma discussão recente que surgiu há uma década, sendo que essa também é a contraposição à Educação Rural. Essa foi marcada por uma cultura dita como inferior em relação aos centros urbanos e pelos estereótipos feitos as identidades dos povos do meio rural.

Segunda Silva e Costa (2006), a Educação Rural era apenas vista como espaço físico sem proposta de mudança dentro das demandas de uma sociedade capitalista; já a Educação do Campo concebe o campo como lugar de lutas sociais por uma educação que reafirme a identidade do campo.

No Brasil atual temos um conjunto de Leis, Decretos e Diretrizes que reconhecem a importância de desenvolvermos uma Educação do Campo que respeite as especificidades das pessoas que vivem no campo. Porém, é preciso destacar que a legislação não garante, por si só, a melhoria desejada para as escolas localizadas no meio rural. Além dos investimentos em infraestrutura, transporte

e alimentação, é necessário que as universidades promovam, no espaço acadêmico e em seus currículos, discussões sobre a temática do campo.

De acordo com o Art. 15 das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica a educação física passou a ser um dos componentes curriculares obrigatórios da educação básica, devendo a mesma estar integrada na proposta político pedagógica das escolas. Em vista disso, este estudo refletiu sobre a ação pedagógica da disciplina de educação física ressaltando o quão é importante a sua aproximação com a Educação do Campo, no sentido de colaborar com a formação de cidadãos críticos e conscientes do seu valor na sociedade, além de fomentar práticas corporais que valorizem a cultura corporal dos camponeses e a sua identidade.

No desenrolar do texto buscamos analisar as ações pedagógicas que são priorizadas no currículo de Educação Física da Escola Municipal Pedro Virgínio, situada no distrito de Santa Terezinha no município de Jitaúna/BA, para assegurar o aprendizado dos alunos camponeses. A referida escola está anexada ao Colégio Estadual Valmir Oliveira Gomes, sendo a única escola localizada no meio rural de Jitaúna/BA que trabalha com a proposta de Educação do Campo.

O objetivo geral da pesquisa foi o de analisar as ações pedagógicas que foram

priorizadas pela docente no desenvolvimento da disciplina de educação física. Nessa perspectiva optou-se pela metodologia de cunho qualitativo, com a aplicação de questionário semiestruturado junto à professora da disciplina de educação física da escola supracitada, além do acompanhamento e observação de algumas aulas durante o ano de 2015. O questionário semiestruturado possuía um total de 19 questões, sendo oito questões fechadas e onze abertas.

O texto está organizado em duas partes, sendo que na primeira é apresentada uma discussão sobre o ensino da disciplina de educação física nas escolas do campo, com destaque para as contribuições da dessa no que tange ao desenvolvimento integral dos discentes. Já na segunda parte são apresentadas ao leitor algumas estratégias utilizadas pela professora da disciplina de educação física frente às inúmeras dificuldades que lhe são impostas no cotidiano, para o desenvolvimento do seu trabalho na Escola Municipal Pedro Virgínio.

### **O ensino da disciplina de educação física na escola do campo**

A obrigatoriedade da disciplina de Educação Física na Educação Básica é garantida pela Lei 9394/96 – LDB, que no artigo 26 afirma que as disciplinas do eixo

obrigatório do currículo devem se adequar às características de cada região e, especificamente no § 3º do referido artigo, dispõe que a Educação Física faz parte do componente curricular da Educação Básica.

Art. 26º. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 3º. A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica. (Brasil, 1996).

Nesse contexto, a Educação Física deve se adequar a Educação do Campo a perceber que esse espaço também é produtor de culturas por meio da identidade dos sujeitos que vivem no campo. Em vista disso, a educação deve exercer um papel preponderante no sentido de legitimar a necessidade de uma política pública concernente com a Educação do Campo.

Embora essa Lei represente um marco para a Educação Física, isso não é suficiente para garantir o acesso da disciplina para todos, pois segundo Taffarel (2008), a Educação Física enquanto uma dimensão da educação, constituída como bem cultural, na qual foi socialmente construída, não se faz presente

para aproximadamente 70% da população nordestina. Portanto, só será possível garantir esse direito por meio de lutas, cuja principal meta seja a reivindicação no âmbito educacional, ao consolidar transformações profundas no campo da Educação Física.

A Educação Física atua na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal. É responsável pela ação pedagógica e social, ao fomentar nos alunos a construção de movimentos embasados na interpretação e compreensão das práticas corporais vivenciadas. Destarte, a Educação Física fortalece o compromisso político e pedagógico na conjuntura educacional do campo, portanto, se faz necessária como componente curricular para a conquista de uma educação de qualidade. A este respeito, Souza (2008) explica que para conquistar uma educação do campo de qualidade, na qual atenda toda população campestre sem distinção socioeconômica é necessária que essa luta faça parte das reivindicações dos movimentos sociais.

Diante dos movimentos existentes no Brasil o MST é o de maior proeminência, pois exige do Estado iniciativas para a educação pública, visando melhorias na formação de profissionais para atuar nas escolas do campo e promover a construção de políticas públicas para a educação do

campo. Molina (2012) robustece a afirmação de Souza (2008), ratificando:

A pressão e o processo organizativo desencadeado pela ação social de reivindicação da garantia de seus direitos pelos camponeses têm obrigado diferentes níveis de governo a criarem espaços institucionais para o desenvolvimento de ações públicas que deem conta das demandas educacionais do campo. Essas instâncias governamentais tendem a excluir a materialidade dos conflitos presentes no campo, revelando uma compreensão do conflito carregada de um imaginário negativo, temido e que necessariamente deve ser eliminado. (Molina, 2012, p. 592).

Essas reivindicações devem continuar presentes como pauta dos movimentos sociais, com o intuito de aventar a construção de políticas públicas de Educação do Campo. Visto que ainda existem poucas escolas localizadas nos meios rurais, nas quais geralmente é imposto um modelo de educação com características urbanas. Segundo Souza (2008), os movimentos sociais devem indagar o protótipo de educação rural e propor uma Educação do Campo que comungue com políticas e práticas pedagógicas inerentes aos trabalhadores do campo.

Diante da complexidade que envolve o campo torna-se difícil a organização teórico-metodológica da Educação Física devido a gama de especificidades existente no campo, porém, é fundamental que

exista uma aproximação da Educação Física com a Educação do Campo para que ocorra um aprendizado significativo para os alunos camponeses.

A Educação Física engloba vários aspectos do movimento corporal humano, os quais podem ser concebidos por meio das abordagens: biomecânica, fisiológica, técnica, sociológica, política, biológica, psicomotora, filosófica, psicológica, antropológica e histórica, a fim de fomentar novos conhecimentos para o processo de ensino e aprendizagem da Educação Física.

Dessa maneira, tanto o professor quanto o aluno exercem papéis fundamentais nesse processo, possibilitando uma visão crítica deixando os alunos cientes da importância do ensino da disciplina de Educação Física na Educação do Campo (Venturim & Locatelli, 2009). De acordo com Albuquerque *et al.* (2007), a cultura corporal pode ser compreendida como “a cultura feita pelo corpo”, em que é consumida ao ser praticada. Dessa forma, entendemos por cultura corporal todo movimento do corpo que transmite reflexão, prazer e alegria. Nesse sentido, Venturim e Locatelli (2009) afirmam que:

Entende-se, então, que, para a materialização da organização do processo pedagógico da Educação Física, pressupõe-se uma nova concepção do espaço de aula. Este

espaço representa o “espaço de ação”, de movimento, de diálogo e de manifestação e expressão da magnitude das conquistas do homem em sua existência, que estão configuradas na forma de saber escolar/movimento corporal humano. O momento de transmissão/apropriação do conhecimento se constitui na problematização e compreensão das relações estabelecidas entre o homem e a natureza, na luta pela sua emancipação histórica. Estudar as manifestações do movimento corporal humano possibilitaria, dessa forma, a vivência e a prática das relações humanas nas dimensões cultural e social. Entendemos a aula de Educação Física como espaço organizado para o estudo com e sobre o movimento corporal humano. (Venturim & Locatelli, 2009, p. 7).

Nessa perspectiva, a disciplina de Educação Física transcende os aspectos da técnica, mecânica e passa a abranger conteúdos que priorizam a cultura corporal dos movimentos, ao valorizar a cultura local das distintas comunidades, principalmente as camponesas. Seguindo esse itinerário a disciplina estaria atendendo exatamente o que está indicado no Art. 28 da LDB de 1996:

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.

O referente artigo aponta que os sistemas de ensino são responsáveis por preparar as escolas para o desenvolvimento de uma educação que atenda às necessidades dos(as) discentes dessas regiões, ou seja, conteúdos curriculares e metodologias apropriadas deverão ser adotados para atender às peculiaridades da vida rural, de modo a atender as reais necessidades e interesses desse público. Há ainda a preocupação com relação ao calendário escolar que deverá ser elaborado levando-se em consideração as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas. Por fim, mas não menos importante, é destacada a atenção que deverá ser dada à natureza do trabalho na agricultura e por extensão na zona rural.

Cabe ainda ser destacado que o domínio dos conhecimentos e metodologias acerca da disciplina de Educação Física são elementos fundamentais para que o(a) professor(a) tome consciência de que não é apenas o livro didático que lhe ajudará a encarar e solucionar as problemáticas encontradas na sala de aula. Ou seja, a reelaboração dos conhecimentos adquiridos, as experiências cotidianas e a sua sensibilidade enquanto docente é que darão suporte para a

resolução dos problemas encontrados na efetiva aplicação do que está proposto no Art. 28 da LDB de 1996 (Coletivo de Autores, 1992<sup>i</sup>).

Dessa maneira, os conteúdos também podem surgir da problematização da experiência de vida dos alunos camponeses, bem como do diálogo entre a turma, no qual o professor não pode ser superior aos alunos, deve manter uma relação de igualdade entre ambos, para fomentar a emancipação política, econômica, cultural e social do homem do campo.

A educação brasileira durante muitos anos nos meios rurais manteve os alunos “engessados” sem uma visão crítica sobre a disciplina de Educação Física, a qual quando ofertada para a população camponesa funcionava apenas como uma maneira de diversão, cujo elemento mais utilizado é o famoso “baba”, no qual o professor entrega a bola aos alunos deixando-os à vontade sem discutir ou problematizar o jogo, priorizando a diversão ao contrário do aprendizado. No entanto, essa realidade se faz presente tanto no campo quanto na cidade.

É sabido que a realidade do campo possui peculiaridades e especificidades, tais quais devem ser priorizadas. Nesse sentido, o professor de Educação Física em suas aulas deve partir do pressuposto da realidade de quem vive no campo e lida



com a terra, ao levar em consideração que o cotidiano e as necessidades dos sujeitos do campo são distintos da realidade dos sujeitos que vivem nas cidades. Dessa forma, para o campesino mais relevante que dispor de uma escola próxima a eles é ter no Projeto Político Pedagógico da escola propostas que supram as demandas do campesinato.

Ao romper com o antigo paradigma de educação rural, a concepção de Educação do Campo introduz um novo modelo de educação na conjuntura educacional brasileira. A partir do momento no qual o homem do campo sai do estado de sujeito passivo e torna-se um sujeito ativo capaz de ressignificar o próprio aprendizado, adentrando num mundo concreto, econômico e social. Em vista disso, a escola deve ser como uma mola propulsora para a luta dos camponeses, ao instigar a aquisição do saber e reavaliar a realidade social dos alunos. Portanto, o papel primordial da escola é propiciar meios para que a educação sirva de emancipação dos alunos e que estes se tornem indivíduos críticos frente à realidade que o cercam.

### **A disciplina de educação física numa escola do campo de Jitaúna/Bahia**

O presente artigo foi elaborado a partir de uma pesquisa desenvolvida na

Escola Municipal Pedro Virgínio, localizada no distrito de Santa Terezinha, zona rural do município de Jitaúna – BA, cuja é anexo do Colégio Estadual Valmir Oliveira Gomes, sendo a única escola do município que trabalha com a proposta de Educação do Campo.

De acordo com o Censo Escolar de 2016 a Escola Municipal Pedro Virgínio oferece: Ensino Fundamental I (99 discentes), Ensino Fundamental II (76 discentes) e EJA (27 discentes). A disciplina de Educação Física é oferecida para todas as turmas, porém, a escola possui apenas uma professora encarregada para lecionar a referida disciplina. Em vista disso, a pesquisa utilizou como instrumento para análise de dados as observações das aulas e um questionário semiestruturado com 19 questões aplicado com a professora de Educação Física.

A professora possui Licenciatura em Educação Física e Especialização em Mídias e Tecnologias na Educação. Leciona entre 6 a 9 anos, sendo que na Escola Municipal Pedro Virgínio trabalha há apenas um ano e considera o ambiente de trabalho da escola agradável.

É sabido que a Educação do Campo possui especificidades relacionadas ao campo de atuação pedagógica, por isso, fez-se necessário questionar se durante a formação acadêmica da professora foi disponibilizada alguma disciplina na grade

curricular do curso que desse suporte para atuar nas escolas do campo. A resposta da professora foi “*não*”, o que não provocou surpresa, pois ao analisar o currículo das vinte a duas licenciaturas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia<sup>ii</sup> (UESB), notamos que apenas nos cursos de Pedagogia (um em cada campus) a disciplina Educação do Campo tem sido oferecida. Essa quantidade indica que menos de 14% das licenciaturas da UESB se preocupam em preparar seus egressos pra atuarem nas escolas do campo ou nas escolas rurais da região, o que reflete um enorme descaso da instituição frente aos desafios que os egressos dessas licenciaturas terão que enfrentar caso venham a atuar nessas escolas. Ao analisar o currículo da licenciatura em Educação Física, do campus de Jequié, notamos que o prejuízo é ainda maior, pois a nova grade curricular dessa licenciatura, em vigor a partir de agosto de 2013, não possui sequer uma disciplina que trabalhe a temática da educação do campo. Ou seja, o momento da reformulação curricular acabou não sendo usado para que o curso pudesse atender essa necessidade. Nesse sentido, o contato dos estudantes dessa licenciatura, assim como de tantas outras da instituição, com a temática da educação do campo tende a ficar refém da sensibilidade de um ou outro docente.

Com relação à infraestrutura foi perguntado à professora se a Escola Pedro Virgínio dispõe de estrutura adequada para ministrar as aulas de Educação Física, a docente respondeu que “*não*”, ao dispor a seguinte afirmação:

A Escola Pedro Virgínio não oferece espaço adequado para a realização da prática da disciplina Educação Física. As aulas são realizadas na rua e dentro da própria sala de aula. (Professora de Educação Física).

No Guia de Orientações Operacionais (Resolução CD/FNDE nº 32 de agosto de 2013) está exposto que:

As escolas localizadas no campo de maneira geral funcionam em prédios pequenos e muitas vezes em condições inadequadas de ventilação, iluminação, cobertura e piso. O mobiliário escolar desses estabelecimentos de ensino – carteiras, mesas, quadro de giz, armários, estantes, etc. –, muitas vezes são inapropriados ou não dá condições adequadas ao trabalho dos professores e ao desenvolvimento das atividades educativas com os estudantes. (Brasil, 2013, p. 1).

Diante da situação emergencial relacionada à estrutura das escolas do campo o Ministério da Educação (MEC) dispôs recursos financeiros por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A verba é repassada para escolas localizadas

no campo com o intuito de suprir as despesas com a manutenção, conservação e pequenos reparos em suas instalações, podendo também adquirir móveis adequados para a escola. O capital também deverá ser investido para fomentar a realização de práticas pedagógicas que visem melhorias para a Educação do Campo (Brasil, 2013).

Embora exista o PDDE os alunos campestres ainda sofrem com a péssima infraestrutura das escolas do campo. De acordo com o Censo Escolar de 2009, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), foi divulgado que 90% das escolas do campo não possuem biblioteca, um pouco mais de 8% das escolas têm disponível laboratório de informática e aproximadamente 1% das escolas possuem energia elétrica. Essa é a cruel realidade da maioria das escolas do campo no Brasil que historicamente foi relegada (Brasil, 2009).

Durante as observações das aulas ficou explícito que a falta de estrutura da escola impossibilita aulas práticas adequadas, uma vez que geralmente elas acontecem na rua ou na própria sala de aula, cujo espaço é limitado.

As escolas do campo possuem especificidades que precisam ser respeitadas, e quando se trata da Educação Física na Educação do Campo não é

diferente. Por isso, houve a necessidade de questionar quais ações pedagógicas são priorizadas no currículo de Educação Física para assegurar o aprendizado do aluno. A professora respondeu:

Trabalhar com a teoria e prática na mesma sintonia no contexto rural é um pouco difícil, mas isso não impede que seja feita a realização de projeto de esportes, pois utilizamos o espaço da cidade, como o ginásio de esportes.

A luz dos estudos de Rezer (2007) relacionado com a prática pedagógica da Educação Física e os elementos didático-metodológicos, o autor afirma que existe uma carência de produções que contribuam com possibilidades de conteúdos significativos para os professores com relação ao trato pedagógico da Educação Física. Seguindo o mesmo viés, foi questionado de que maneira é possível planejar a ação pedagógica da Educação Física no contexto campestre, e a professora destacou o imprevisto como instrumento pedagógico, ao afirmar que,

São feitos projetos, aulas de campo e para a realização dessas atividades contamos com o imprevisto, pois a falta de material e estrutura é gritante. (Professora de Educação Física).

É notório que um dos problemas que interfere na ação pedagógica da Educação Física é a falta de estrutura da Escola

Municipal Pedro Virginio, pois foi apontado pela docente como algo “gritante”. A passagem a seguir traz uma reflexão sobre como fomentar um ensino de qualidade da disciplina de Educação Física na Educação do Campo.

Garantir ensino de qualidade na Educação Física do campo requer nos comprometermos com a diversificação e aprofundamento dos conteúdos, levando os alunos a conhecerem as várias produções sistematizadas na Educação Física, assim como, o desenvolvimento destes conteúdos no cenário cultural (suas transformações, história, mitificações, etc.). Importante também é considerar as experiências produzidas pelos sujeitos do campo, promovendo o diálogo entre saberes locais e saberes sistematizados, na perspectiva de ampliar aquilo que é próprio e de autoria desses sujeitos. (Venturim & Locatelli, 2009, p. 8).

Nesse sentido, é fundamental que ocorra um diálogo entre a Educação Física e a Educação do Campo, pois o movimento corporal é imanente ao ser humano, o qual tornou-se uma das especificidades da Educação Física. Com isso, é essencial respeitar e valorizar a cultura corporal dos camponeses com o intuito de produzir ações transformadoras, nas quais reflitam de forma crítica as demandas do contexto rural.

Diante do entrave de ensinar no campo em escolas com uma infraestrutura inadequada tornou-se relevante questionar

quais são as maiores dificuldades encontradas para ensinar Educação Física na Escola Municipal Pedro Virgínio? A professora respondeu:

Como já foi citado nas questões anteriores à falta de estrutura e a falta de material são as maiores dificuldades para a realização das aulas de Educação Física. (Professora de Educação Física).

A resposta da professora apenas ratifica tudo que já foi exposto sobre as condições precárias referentes à infraestrutura da escola pesquisada. Corroborando com a afirmação da docente os estudos elaborados por Marin *et al*, (2010) indicam que a falta de espaço físico adequado, a falta de material didático, o difícil acesso ao local de trabalho e a baixa remuneração são apontados pelos docentes pesquisados como as principais dificuldades para a atuação pedagógica da Educação Física. Esses problemas devem-se a escassez de políticas educacionais destinadas a Educação do Campo, ao corroborar o descaso do Estado com a população camponesa.

Mediante as dificuldades apontadas relacionadas à escola referida nesse estudo, foi questionada a docente como essas dificuldades interferem no seu trabalho? A professora afirmou que,

Essas dificuldades enfrentadas pelos alunos e por mim como professora da disciplina desmotivam, entristece, mas por outro lado, isso faz com que nossa imaginação e vontade de praticar nossas aulas se tornem cada vez mais forte. (Professora de Educação Física).

Conforme o relato da professora as dificuldades encontradas se tornam preponderantes para a desmotivação do ato de ensinar, porém a mesma deixa explícita que por meio da dificuldade a imaginação é aflorada. É notório que o maior problema destacado pela professora para ministrar as aulas de Educação Física é realmente a falta de infraestrutura da escola, na qual foi apontada na referente pesquisa em mais de uma resposta, o que deixa evidente o quão se torna agravante o problema exposto. No entanto, além de condições adequadas para o ensino da Educação física também é necessário à oferta de formação continuada específica para os profissionais que atuam nas escolas do campo. A passagem a seguir esclarece bem essa questão.

... a objetivação de mudanças na ação pedagógica da Educação Física no contexto rural mais do que melhoria das estruturas físicas e materiais implica, necessariamente, formação acadêmica que leve em conta a especificidade rural, formação continuada dos professores, produção de conhecimento sobre a temática, a fim de que também possa contribuir para o desenvolvimento do meio rural. (Marin, *et al.*, 2010, p. 13).

A luz do estudo de Marin *et al.*, (2010), é relatado que os professores pesquisados apontam a formação continuada ser uma das principais necessidades para a superação das dificuldades encontradas referente ao desenvolvimento da disciplina de Educação Física nas escolas pertencente ao meio rural.

Conforme Molina (2012) apenas a garantia de direitos formais no que tange a população do campo não é suficiente para assegurar um ensino de qualidade aos camponeses. Diante disso, é necessário que o Estado adote uma conduta intervencionista, com o intuito de promover políticas específicas, além de oferecer formação continuada aos professores, a fim de minorar as incomensuráveis perdas, as quais os sujeitos do campo já sofreram ao longo da história no que se refere à educação. Portanto, uma alternativa capaz de melhorar o ensino nas escolas do campo é a oferta de formação continuada aos professores que lecionam no campo e acreditam que os camponeses não podem de maneira alguma ser privados do direito a educação.

Ao saber das dificuldades que interferem no trabalho docente foi necessário questionar como essas mesmas dificuldades interferem no aprendizado dos alunos. A professora esboçou mais uma

vez sobre a falta de estrutura adequada da escola, ao dizer que,

A falta de uma quadra poliesportiva é um fator extremamente negativo, pois os alunos aprendem as regras dos esportes na teoria, mas não possuem uma quadra para praticar o que aprenderam. (Professora de Educação Física).

Novamente a professora aponta o problema da infraestrutura como um agrave, porém, dessa vez é concernente ao aprendizado dos alunos. Obviamente a precária infraestrutura da escola torna-se o principal obstáculo para o desenvolvimento da qualidade da disciplina de Educação Física na Educação do Campo, tendo em vista que um ambiente com condições favoráveis possibilita um melhor aprendizado, assim como a falta de estrutura adequada não atende as necessidades dos camponeses. Por conseguinte, a estrutura física da escola influencia diretamente na ação pedagógica da disciplina durante as aulas.

Quando questionada sobre os procedimentos metodológicos utilizados diante das dificuldades encontradas nas aulas a professora respondeu:

Após as aulas teóricas de Educação Física eu realizo sempre a visualização do conteúdo com vídeos e fotos já que a prática para a fixação de regras de futebol, vôlei, handebol na rua é um tanto inadequado. (Professora de Educação Física).

A desmotivação relacionada às aulas práticas está explícita nas palavras da professora. A precarização das escolas do campo ocorre em detrimento à priorização das escolas urbanas por parte dos governantes das cidades, os quais se esquecem das necessidades do camponesinato. Em relação à inadequação das aulas práticas serem realizadas na rua concordamos com a professora, pois a segurança dos alunos é posta em risco devido o contato direto com os veículos de transporte. O fato de o distrito ser pequeno e haver pouco movimento dos carros ameniza a situação, porém, a prática de atividades na rua continua a ser inadequada. Em vista disso, os procedimentos metodológicos adotados são limitados devido ao espaço das aulas práticas serem inapropriados.

Diante das especificidades existentes no campo foi questionado que tipos de atividades são priorizados sem causar prejuízos aos alunos que vivem num contexto tão plural, tão diverso como o meio rural:

Utilizo o ambiente a meu favor, promovo caminhadas, maratona, passeio ciclístico pelas vias do distrito já que o movimento de carros é quase inexistente, portanto se torna seguro e divertido realizar essas atividades e junto à prática ensino conteúdo como atletismo. (Professora de Educação Física).

Mesmo com todas as limitações já apontadas pela professora nas questões anteriores, notamos que a mesma consegue utilizar as dificuldades encontradas a seu favor, ao promover atividades adequadas ao ambiente que dispõe, ou seja, de alguma maneira a docente usa sua criatividade para desenvolver os conteúdos da disciplina de educação física.

A inerência das práticas corporais com a Educação Física introduz um compromisso político pedagógico da disciplina na conjuntura educacional do campo. Devido ao fato dos sujeitos do campo estar constantemente em movimento é necessária uma intervenção pedagógica e social capaz de fomentar uma cultura corporal por meio das práticas corporais proporcionadas pela escola do campo adequada aos camponeses.

Para Ventorim e Locatelli (2009) a perspectiva de apresentar fundamentos que possam orientar a organização teórica e metodológica da disciplina de educação física na educação do campo pode se tornar uma tarefa complexa diante das diferentes e singulares formas de expressão das práticas educativas no campo, especialmente quando se tomam como referência os espaços e tempos em que acontecem, os conhecimentos a serem transmitidos/construídos, as abordagens metodológicas de ensino, a formação docente, as condições objetivas e

estruturais, enfim, um conjunto de elementos que fundamentam os processos educativos.

Ao finalizar o questionário foi perguntado à docente quais as contribuições da disciplina de Educação Física para os alunos camponeses. A seguir a professora esboçou suas considerações:

A disciplina de Educação Física é de fundamental importância, pois ela não trata apenas sobre os aspectos e a prática dos mesmos. Ela leva aos camponeses conhecimentos como os benefícios que a prática de atividade física pode trazer a vida do indivíduo, na prevenção e no tratamento de doenças. (Professora de Educação Física).

Relacionado à importância da disciplina de Educação Física para os alunos camponeses a professora indicou um elemento novo, o qual não foi mencionado nas questões anteriores que foi os benefícios que a prática de atividade física proporciona a saúde bem como na prevenção de doenças e no tratamento das mesmas. Destarte, a professora na sua afirmação evidencia que a Educação Física também se configura como uma área do conhecimento que incentiva a promoção da saúde.

Nesse sentido, por meio das práticas corporais é possível estabelecer um diálogo entre a Educação Física e a Educação do Campo. Por conseguinte, a disciplina referida ressalta a importância que ocupa

entre os sujeitos do campo, ao viabilizar atividades possíveis e significativas para esse espaço, a fim de atender as necessidades da população campesina.

### **Considerações finais**

O legado da educação no contexto rural é representado pelo modelo importado da educação urbana que apenas contribui com o paradigma da reprodução social. Durante muitas décadas o ensino ofertado para a população do campo era cunhado como educação rural, no qual não estabelecia uma relação com a realidade e as necessidades dos campesinos. Em meio a tantas reivindicações por parte dos movimentos sociais, principalmente do MST, eclodiu uma nova proposta de educação intitulada de Educação do Campo, ao primar por um ensino de qualidade, respeitando e valorizando a cultura e identidade da população do campo.

Em vista da singularidade presente na educação do campo vale ressaltar que entre as principais dificuldades apontadas ao longo desse texto que interferem no ensino e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos, destacamos a falta de material didático para ser utilizado nas aulas e a precária infraestrutura da escola pesquisada, especialmente no que concerne a disciplina de Educação Física

com relação às aulas práticas, pois a escola em questão não possui sequer espaço adequado para o desenvolvimento das aulas, expondo os alunos a riscos completamente desnecessários. Para além do avanço da legislação que trata do tema (leis, decretos e resoluções) o que ainda é fica muito evidente é um forte descaso do poder público com a Educação do Campo, não apenas com o desenvolvimento da disciplina de educação física. Outro aspecto notado durante a fase da pesquisa de campo na escola é que ainda existe uma defasagem na construção do Projeto Político Pedagógico no que diz respeito aos conteúdos que devam ser trabalhados na escola e essa responsabilidade recai diretamente nos ombros daqueles que efetivamente pensam a escola em questão (diretores, coordenação pedagógica e professores), que preferem continuar aplicando o modelo importado das escolas urbanas.

Embora seja difícil ensinar Educação Física na escola aqui destacada notamos que a tarefa não chega a ser impossível. Porém, é necessário construir procedimentos metodológicos e materiais pedagógicos que levem em consideração as características do campo e para as pessoas que lá vivem, com o intuito de valorizar a cultura e a identidade da população do campo. Pois isso tende a favorecer a ação pedagógica de todas as disciplinas



presentes no currículo, não apenas da Educação Física.

Por fim, gostaríamos de destacar que é essencial que as universidades (públicas e privadas) promovam nos currículos de suas licenciaturas a inserção de disciplinas ou temáticas específicas da realidade do campo, para que os futuros educadores disponham das ferramentas necessárias para a promoção de uma educação de qualidade nas escolas do campo.

## Referências

- Albuquerque J. O., Casagrande N., Taffarel C., & Escobar. M. O. (2007). A prática pedagógica da Educação Física no MST: possibilidades de articulação entre teoria pedagógica, teoria do conhecimento e projeto histórico. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 28(2), 121-140.
- Brasil. (2001). *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo*. Resolução CNE/CEB, 04/12/2001. Recuperado em 03 de novembro, 2015, em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12992](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992)
- \_\_\_\_\_. (2002). *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo* (2002). Resolução CNE/CEB 1, 03/04/2002. Recuperado em 15 de setembro, 2013, em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12992](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992)
- \_\_\_\_\_. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília (DF). Recuperado em 01 de agosto, 2015, em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12992](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992)
- \_\_\_\_\_. (2013). *PDDE Escola do Campo - Guia de Orientações Operacionais*. Resolução CD/FNDE nº 32 de agosto de 2013. Recuperado em 21 de outubro, 2015, em <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/pdde-2013>
- Coletivo de Autores. (1992). *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez. Recuperado em 12 de abril, 2016, em [https://feffd.ufg.br/up/73/o/Texto\\_49\\_-\\_Coletivo\\_de\\_Autores\\_-\\_Metodologia\\_de\\_Ensino\\_da\\_Ed.\\_Fsica.pdf](https://feffd.ufg.br/up/73/o/Texto_49_-_Coletivo_de_Autores_-_Metodologia_de_Ensino_da_Ed._Fsica.pdf)
- Costa, F. A., Carvalho, H. M. (2012). Campesinato. In Caldart, R. S, Pereira, I. B., Aletejano, P., Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário de Educação do Campo* (pp. 115-122). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2009). *Censo Escolar*. Recuperado em 02 de novembro, 213, em <http://www.ibge.gov.br/>
- Marin, E. C., Souza, M. S., Ribeiro, G. M., Baptaglin, L. A. (2010). Educação Física no contexto rural: Perfil dos professores e prática pedagógica. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*, 31(2), 231-246.
- Molina, M. C. (2012). Políticas Públicas. In Caldart, R. S, Pereira, I. B., Aletejano, P., Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário de Educação do Campo* (pp. 587-596). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.
- Rezer, R. (2007). Relações entre o conhecimento e prática pedagógica no campo da Educação Física: pontos de vista. *Revista Motrivivência*. 28, 38-62. DOI: [10.5007/%25x](https://doi.org/10.5007/%25x)
- Silva, L. H., & Costa, V. A. (2006). Educação Rural. *Revista Presença Pedagógica*, 12(69), 62-69.

Souza, M. A. (2008). Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. *Educação & Sociedade*, 29(105), Recuperado em 13 de outubro, 2013, em <http://www.scielo.br/scielo.php>

Taffarel, C. N. Z. (2008). *A Prática Pedagógica Educação Física no Meio Rural: indicadores para um Projeto Político Pedagógico*. Recuperado em 25 de maio, 2017, em <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao-fisica/a-pratica-pedagogica-da-educacao-fisica-no-meio-rural/indicadores-para-um-projeto-politico-pedagogico/3128>

Ventorim, S., & Locatelli, A. B. (2009). Reflexões sobre o Ensino da Educação Física na Educação do Campo. In *XXIV Simpósio Brasileiro III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação*. Vitória/ES. Recuperado em 20 de março, 2015, em [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2009/327.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/327.pdf)

i Coletivo de Autores é a denominação dada aos seis autores do livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*, publicado em 1992, pela editora Cortez. Nesta obra não é possível identificar qual autor(a) elaborou cada capítulo que compõe a obra citada. Este livro se tornou uma referência importante no campo da produção do conhecimento em Educação Física, configurando-se como leitura imprescindível aos que atuam com a Educação Física escolar. Link pra acessar a referida obra: [https://fevd.ufg.br/up/73/o/Texto\\_49\\_-\\_Coletivo\\_de\\_Autores\\_-\\_Metodologia\\_de\\_Ensino\\_da\\_Ed.\\_Fisica.pdf](https://fevd.ufg.br/up/73/o/Texto_49_-_Coletivo_de_Autores_-_Metodologia_de_Ensino_da_Ed._Fisica.pdf)

ii As licenciaturas da UESB estão assim distribuídas em cada campus: 10 em Vitória da Conquista, 8 em Jequié e 4 em Itapetinga. A pesquisa aqui apresentada esteve sediada no Centro Interdisciplinar de Pesquisa Agroambiental (CIPAM), localizado no campus de Jequié.

#### Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 02/06/2017  
Aprovado em: 13/06/2017  
Publicado em: 07/05/2018

Received on June 02nd, 2017  
Accepted on June 13th, 2017  
Published on May 7th 2018

**Contribuições no artigo:** Os autores declaram que o artigo é resultado da produção dos próprios autores em questão, tendo os mesmos desenvolvidos as seguintes atividades: elaboração, análise, interpretação dos dados, escrita, leitura e revisão de conteúdo do mesmo. Os autores declaram ainda que foram os responsáveis pela aprovação da versão final a ser publicada.

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

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

**Conflict of Interest:** None reported.

#### Orcid

Silvano da Conceição



<http://orcid.org/0000-0002-3577-2268>

Poliana Freitas Brito



<http://orcid.org/0000-0002-1137-7984>

#### Como citar este artigo / How to cite this article

##### APA

Conceição, S., & Brito, P. F. (2018). A Educação Física como componente curricular de uma escola do campo do município Jitaúna/Bahia. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(2), 434-450. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p433>

##### ABNT

Conceição, S.; Brito, P. F. A Educação Física como componente curricular de uma escola do campo do município Jitaúna/Bahia. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 3, n. 2, mai./ago., p. 434-450, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p433>

## **Educação do Campo adaptando métodos pedagógicos: proposta para EJA sem evasão nas comunidades quilombolas**

Iêda Ribeiro Rodrigues<sup>1</sup>, Haroldo de Vasconcelos Bentes<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal do Pará - UFPA. Faculdade de Formação e Desenvolvimento do Campo - FADECAM. Campus Abaetetuba. Rua Manoel de Abreu, s/n°, Mutirão. Abaetetuba - PA. Brasil. <sup>2</sup>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

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

**RESUMO.** O presente artigo propõe a inclusão de procedimentos pedagógicos que valorizem a cultura local nas turmas da EJA de duas escolas de comunidades quilombolas. Objetiva-se a partir deste método, a participação regular do aluno na escola, propondo assim a redução no índice de evasão escolar através da modificação do ensino em sala de aula. Apresenta-se relatos de alunos e professores onde justifica-se o problema da evasão. Sugere-se dinâmicas diferenciadas exemplificadas na disciplina de Filosofia de Educação com uma das turmas de Educação do Campo (UFPA). No campo teórico defende-se um ensino que prioriza as especificidades dos sujeitos da EJA e da cultura local. Contextualizando com Haroldo Bentes (2010; 2016), Caldart (2000; 2012) e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, Escolas do Campo e Educação Quilombola. Dentro dos fundamentos metodológicos aborda-se a integração de métodos pedagógicos adaptados de acordo com a cultura local. Dialoga-se sobre o entrosamento e interesse do aluno da EJA com as disciplinas. Norteia-se no final que a troca de saberes professor-aluno estimula o crescimento socioeducacional. Incentivando a permanência do aluno na escola e reduzindo o índice de evasão escolar.

**Palavras chave:** EJA, Evasão, Método Pedagógico, Educação do Campo.

## **Rural Education adapting pedagogical methods: proposal for Youngsters and Adults Education without evasion in the quilombolas communities**

**ABSTRACT.** This article proposes the inclusion of pedagogical procedures that value the local culture in the EJA classes of two schools of quilombola communities. The objective of this method is the regular participation of the student in the school, thus proposing the reduction in the school dropout rate through the modification of classroom teaching. We present reports of students and teachers where the problem of avoidance is justified. It is suggested differentiated dynamics exemplified in the discipline of Philosophy of Education with one of the classes of the Rural Education (UFPA). In the theoretical field it is defended a teaching that prioritizes the specificities of the subjects of the Youngsters and Adult Education (YAE) and the local culture. Contextualizing with Haroldo Bentes (2010, 2016), Caldart (2000; 2012) and National Curricular Guidelines for Elementary Education, Countryside Schools and Quilombola Education. Within the methodological foundations it is approached the integration of pedagogical methods adapted according to the local culture. It discusses the interaction and interest of the student of the YAE with the disciplines. It was at the end that the exchange of teacher-student knowledge stimulates socio-educational growth. Encouraging the student to stay in school and reducing the level of school dropout.

**Keywords:** Youngsters and Adult Education, Evasion, Pedagogical Method, Rural Education.

## **Educación del Campo adaptando métodos pedagógicos: propuesta para EJA sin evasión en las comunidades cimarrones**

**RESUMEN.** En este artículo se propone la inclusión de procedimientos pedagógicos que mejoran la cultura local de las clases EJA de dos escuelas de las comunidades de quilombos. El propósito es de este método, la participación de los estudiantes regulares en la escuela, proponiendo así una reducción en la tasa de deserción mediante la modificación de la enseñanza en el aula. Presenta informes de los estudiantes y profesores que han justificado el problema de la evasión. Se sugiere dinámica diferenciada ejemplificada en la disciplina de la filosofía de la educación con una de las clases de Educación campo (UFPA). En teoría defiende una enseñanza que hace hincapié en los aspectos específicos del tema de la educación de adultos y la cultura local. Contextualizando con Haroldo Bentes (2010; 2016), Caldart (2000; 2012) y las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Primaria, Educación y Escuelas de Campo Quilombola. Dentro de los aspectos metodológicos aborda la integración de los métodos de enseñanza adaptados según la cultura local. si el diálogo sobre la relación y el interés del estudiante con las disciplinas EJA. está guiado en el extremo de que el intercambio de conocimiento social y educativo profesor-alumno estimula el crecimiento. Fomentar el estudiante permanecerá en la escuela y la reducción de la tasa de abandono.

**Palabras clave:** Educación para Adultos, La Evasión, El Método Pedagógico, La Educación Rural.

## Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é resultado de um histórico marcado pelas lutas dos movimentos sociais. De acordo com Maria Nalva de Araújo (2012), foi a partir da Constituição de 1934 que emergiu a preocupação com o ensino de adultos, dando continuidade com o Plano Nacional de Educação (PNE). A primeira Campanha Nacional de Alfabetização de Jovens e Adultos se deu somente em 1947, pela iniciativa do Ministério de Educação e Saúde. Foi marcada por um regime autoritário que impedia princípios de conscientização, participação e transformação social na Educação de Adultos. Além disso, foi pela iniciativa de movimentos sociais em busca da alfabetização para trabalhadores do campo, que surge a EJA, assim “pode-se perceber que a EJA no meio rural começa quando as pessoas se conscientizam da necessidade de educação” (Araújo, 2012, p. 256).

A relevância dessa temática associa-se à importância de introduzir métodos pedagógicos adaptados à cultura local, objetivando um ensino motivador aos alunos do campo. Para chegar aos resultados correspondentes, realizou-se três pesquisas com a turma de educação do campo/2015. Nas comunidades de Murutinga (tempo comunidade I), Ramal de Piratuba (atividade de pesquisa) e Rio

Baixo Itacuruçá (tempo comunidade II), pertencentes ao município de Abaetetuba/PA.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental afirmam que “as escolas deverão explicitar em suas propostas curriculares, processos de ensino voltados para as relações com sua comunidade local, regional e planetária” (Brasil, 2002, p. 1) estabelecendo assim uma relação entre ensino e vida cidadã. Além do que diz no Art. 28 da LDB (9.394/96), que “na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região”.

No âmbito dessas diretrizes e com vistas ao problema de evasão nas escolas de comunidades quilombolas e do campo, propõe-se a inclusão de procedimentos pedagógicos adaptados às culturas locais nas turmas da EJA, visando estabelecer uma relação escola-origem-cultura. Objetiva-se, contudo, que as especificidades desses sujeitos se adentrem no ambiente escolar, para que seja resgatado o interesse da escola pelos conhecimentos locais, ao incentivar o aluno a participar das atividades interdisciplinares com mais liberdade de expressão.

Diante dessa relação escola-origem-cultura, busca-se a compreensão voltada a espaços e tempos específicos do aluno, de maneira que essa instituição apresente uma construção de saberes com a comunidade e seus alunos, e assim “atender às necessidades humanas, pedagógicas, políticas e culturais desses sujeitos” (Bentes & Lima, 2010, p. 7).

Na disciplina de Filosofia da Educação, ministrada pelo professor Dr. Haroldo Bentes, Campus da UFPA de Abaetetuba na turma de Educação do Campo/2015, observou-se que o método utilizado nas aulas trouxe clareza no entendimento da disciplina. Além disso, a troca de saberes professor-aluno contribuiu para novas ideias relacionadas aos temas abordados na disciplina. Tomou-se como exemplo as metodologias utilizadas pelo professor como proposta para um ensino inovador aos alunos do campo. Com base nos dados sistematizados sobre conceitos e avaliação da disciplina, nos campus de Acará e Abaetetuba, pôde-se observar que os alunos do campo conseguiram participar e evoluir a partir de um conjunto de saberes.

A comunicação e troca de saberes entre professor e aluno são cruciais para o crescimento do ensino-aprendizagem. A pesquisa apresenta os seguintes objetivos com a adaptação de métodos pedagógicos nas turmas da EJA: resgatar os saberes que

originaram a cultura de um povo; orientar a importância da preservação dos recursos naturais; excluir paradigmas e falácias sobre os alunos da EJA; dar liberdade de expressão ao aluno dialogando com seus saberes; motivar a participação frequente do aluno na escola; e incentivar o papel de liderança e valorização do aluno na comunidade.

### **Métodos pedagógicos adaptados auxiliando o ensino da EJA contra a evasão escolar**

Foram realizadas pesquisas de campo (UFPA, 2016) nas comunidades de Ramal de Murutinga (PA 151), Ramal de Piratuba (PA 252) e Rio Baixo Itacuruçá. Na pesquisa realizada com crianças e adultos do Ramal de Murutinga, na escola Benedita Lima de Araújo, o que chamou atenção durante as atividades efetuadas foi a maneira em que os adultos se comportavam quando participavam das atividades, ao tratar de seus saberes e culturas. O objetivo da pesquisa era descrever sobre o léxico e através de desenhos representar sua história, origem e realidade. Na parte da manhã foram feitas atividades com as crianças e a tarde com crianças e adultos da comunidade. No primeiro momento os adultos demonstraram estranhamento, mas com muita dinâmica e diálogo eles passaram a transmitir seu talento nos desenhos. Ao

contar suas histórias conseguiram construir o mapa da comunidade desde o seu início. Destacou-se, portanto, o entusiasmo e dedicação no que faziam.

A segunda pesquisa foi realizada através de uma atividade de campo para a construção de um pré-projeto. A docente solicitou que os alunos fossem a campo em busca de um problema em sua comunidade. Pela experiência de vida na comunidade de Piratuba e na escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, realizou-se a pesquisa com base no número reduzido de alunos da EJA na escola.

No intuito de contribuir com essas afirmações destaca-se a terceira pesquisa do tempo comunidade, realizada na comunidade quilombola do Rio Baixo Itacuruçá. Apresentou-se de acordo com o relatório final, um grande número de jovens e adultos que não frequentam escola e não concluíram o ensino fundamental.

Enfoca-se, portanto, que as duas comunidades Ramal de Piratuba e Rio Baixo Itacuruçá são comunidades remanescentes de quilombos e que ambas apresentaram um problema em comum: a evasão de alunos na EJA. Ao considerar tais semelhanças associa-se com as observações feitas na primeira pesquisa (Ramal de Murutinga) sobre a entrega dos adultos nas atividades enquanto relatavam sua história de vida em seus próprios desenhos. Nas entrevistas realizadas com

ex-alunos da EJA na comunidade de Piratuba, relata-se que o método tradicional tornou-se cansativo e desmotivador, pois devido ao cansaço do trabalho agrícola não conseguiam se concentrar nas aulas, tendo dificuldades em compreender os assuntos, o que causou desinteresse para frequentar as aulas.

Contribui-se com os relatos da professora M. G.- docente em turmas da EJA de primeira e segunda etapa do ensino fundamental:

Trabalho com EJA em escolas da comunidade rural há mais de dez anos e vejo que se o professor não adaptar a forma de ensino, os alunos abandonam a turma. Pois é muito complicada a situação deles, trabalham muito. Por isso gosto de incluir a cultura deles nas aulas e eles gostam muito.

Com base no que foi identificado na pesquisa da comunidade de Murutinga (figuras 1 e 2) confeccionou-se jogos com fotografias de frutas da localidade, artesanato feito pelas alunas e mapas com fotografias da própria localidade. A atividade foi realizada em sala de aula, observou-se que o comportamento desses alunos no momento das atividades foi parecido com o dos adultos da comunidade de Murutinga, pois transmitiram todo seu talento e criatividade de maneira prazerosa, mas sem cansaço, sem reclamar, o que



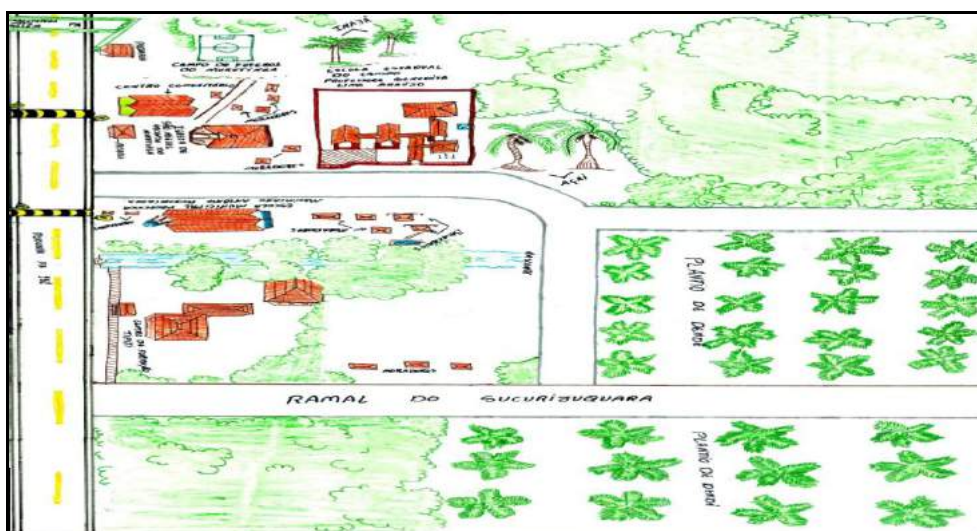
contribuiu com o objetivo do professor em sala de aula.

Figuras 1: Tempo comunidade no Ramal de Murutinga.



Fonte: Relatório Prática Pedagógica I. UFPA/ 2016a.

Figura 2: Desenho do Mapa da comunidade de Murutinga feito por um adulto participante.



Fonte: Relatório Prática Pedagógica I. UFPA/ 2016a.

Todo o material utilizado nas dinâmicas foi confeccionado com base nos assuntos atribuídos à aula do dia. Os resultados foram gratificantes, os alunos perderam a vergonha de expressar-se, indicaram-se para contribuir com materiais para a próxima aula, além de assumirem um compromisso em participarem das

aulas. Percebeu-se que estavam felizes com o papel importante que lhes foi atribuído na turma, pois o próximo plano de aula dependia da sua participação para ser elaborado.

Observou-se ainda que, embora seja uma comunidade quilombola, não foram identificadas características culturais

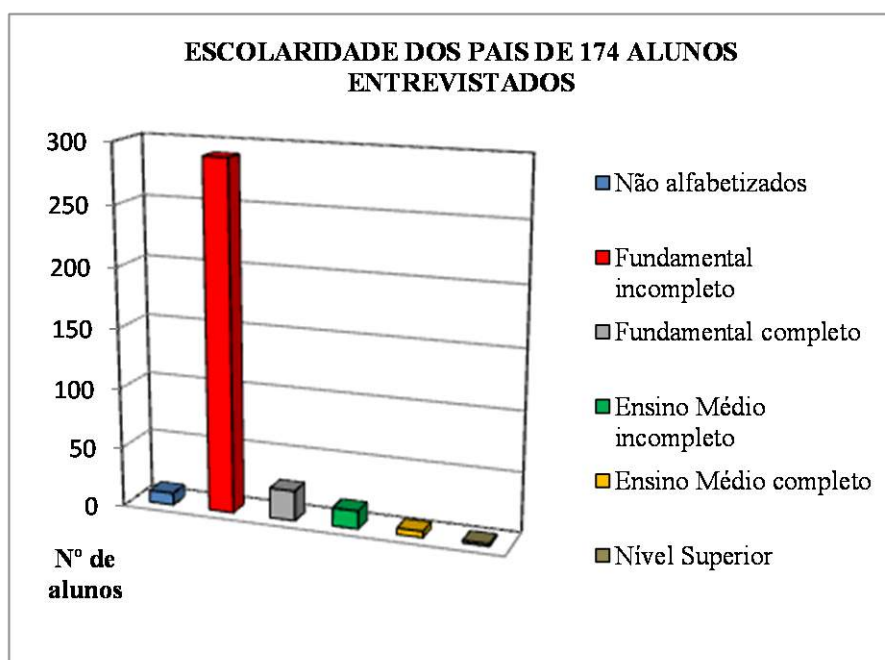
presentes na escola e nem são comemoradas datas referentes à cultura quilombola. Contudo, despertar o interesse dos alunos, principalmente os adultos nesse contexto cultural é uma forma de resgatar suas culturas, trazendo suas origens para dentro da escola como arte.

Na pesquisa realizada na comunidade quilombola Rio Baixo Itacuruçá, foram entrevistados 174 alunos de ensino fundamental da Escola Santo André. Destaca-se que um dos maiores problemas na comunidade foi a crescente quantidade de jovens e adultos que estão fora da escola e que não concluíram o ensino fundamental pelo grande motivo da evasão escolar. A escola não dispõe do funcionamento da EJA e não contribui com métodos de ensino diversificados com base nas especificidades de cultura quilombola, mas está incluída em cadastro quilombola pelo Ministério da Educação.

Os alunos citaram a escolaridade de seus pais e identificou-se, a partir de suas respostas, que a grande dificuldade para o prosseguimento dos estudos é o trabalho, relacionado à olaria, pesca e manejo de

açaf, o que tirou desses cidadãos a disponibilidade de frequentar a escola. O resultado referente à escolaridade de seus pais (figura 3) é agravante com relação à população, sendo que se trata de uma comunidade pequena. A proposta de adaptação de métodos pedagógicos surge com o intuito de trazer para a sala de aula os alunos e seus saberes, pois diante a essas pesquisas observou-se que esses sujeitos dispõem de uma cultura rica em arte, mas que ainda é desconhecida por eles, pois diante de muito trabalho, existem talentos que dependem de criatividade, esforço físico, sabedoria, resistência, paciência, estratégia, eficácia e dedicação. Nesse contexto propõe-se juntar os saberes professor-aluno e tornar um ambiente escolar agradável que favoreça a aprendizagem desses alunos. Na figura abaixo está representada a escolaridade dos pais de 147 alunos da comunidade Rio Baixo Itacuruçá. Dados preocupantes para uma comunidade com pequena população.

Figura 3: Escolaridade dos pais dos alunos entrevistados do Rio Baixo Itacuruçá.



Fonte: Relatório Tempo Comunidade da disciplina Prática Pedagógica II-UFGA/2016b.

Segundo a entrevista do professor Neidson Rodrigues (1998, p. 49) “geralmente os educadores, os filósofos da educação quando entram para o campo da educação eles tem uma tendência a desviarem a sua reflexão ou para o campo da ética, ou para o campo da religião” trazendo um ensino que dificulta o entendimento do aluno, o que o desmotiva e o torna insatisfeito por não conseguir compreender os objetivos da disciplina e sua importância no percurso acadêmico.

No contexto de adaptação de métodos pedagógicos, apresentam-se os dados sistematizados referentes a conceitos e avaliação da disciplina de Filosofia da Educação ministrada pelo professor Haroldo Bentes (2016a), nos Campus da UFPA de Abaetetuba e Acará nas turmas

de Educação do Campo, o qual o ensino se voltou às especificidades dos alunos ao dialogar o local-global, destacando o sujeito do campo como pesquisador e articulador de saberes que compõem uma sociedade em geral. O docente conseguiu através de seus métodos transformar uma disciplina atribuída “polêmica” e “difícil”, pela linguagem diferenciada da linguagem do campo, ao contextualizar saberes filosóficos com saberes locais. Além disso, foi atribuído ao homem do campo o papel de mediador de saberes.

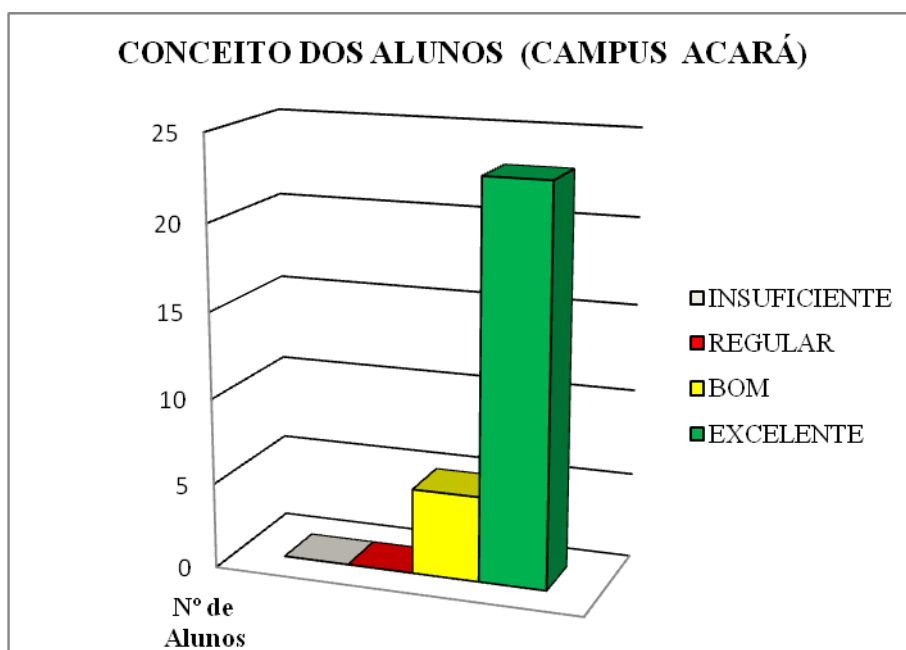
Como exemplo a essas afirmações, cita-se uma dinâmica sobre as correntes filosóficas, a qual apresentou o conceito e entendimento de racionalismo, por meio de uma canção do “sertanejo de raiz”, de Almir Sater: “Tocando em Frente”. No

verso da segunda estrofe a qual diz: “Conhecer as manhas e as manhãs, o sabor das massas e das maçãs”, explicou-se que a razão faz surgir mais de um elemento. Nas palavras “manhas” e “manhãs”, a única razão para identificar dois elementos diferenciados é a acentuação: o til. Nota-se que um simples acento deu resultados a dois objetos de investigação. A liberdade de expressão para o aluno do campo é uma

espécie de “bicho papão”, pois o medo o faz duvidar de sua capacidade.

Destaca-se ainda os conceitos atribuídos aos alunos do Campus de Acará (figura 4), na disciplina Filosofia da Educação, corroborando que os alunos apresentaram nível satisfatório e participativo pelo método desenvolvido na disciplina, a qual possibilitou uma troca de saberes professor-aluno.

Figura 4: Conceito dos alunos (Acará).

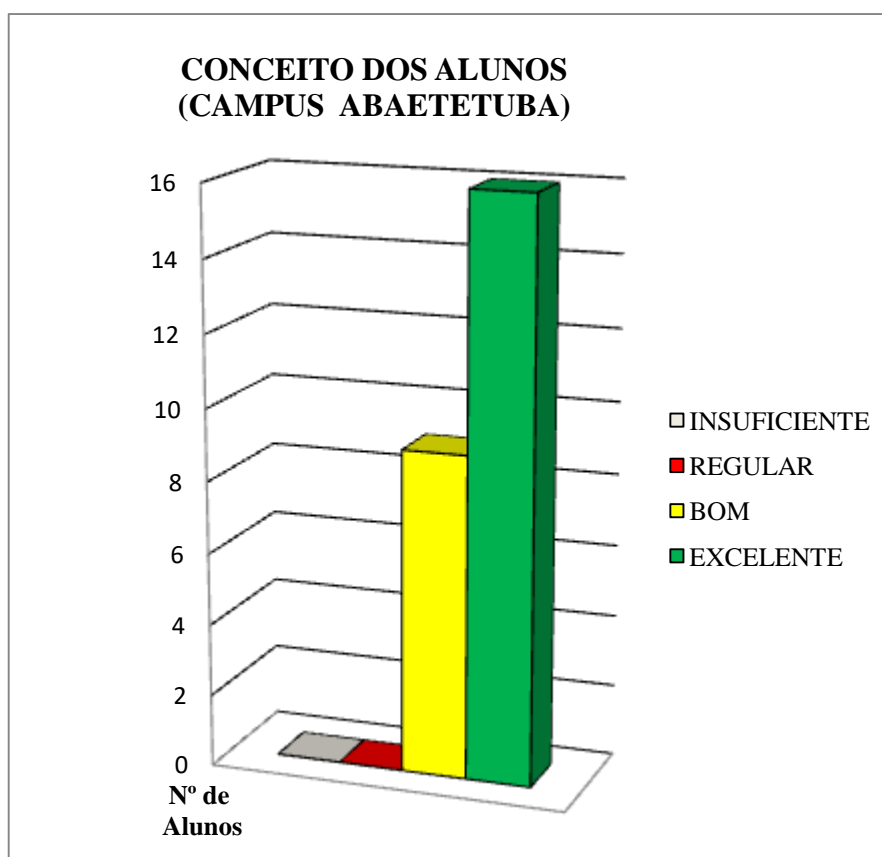


Fonte: Conceito da Disciplina Filosofia da Educação na UFPA/ Campus Acará. Bentes, 2016a.

Analisa-se os conceitos dos alunos da turma de Educação do Campo/2015 da UFPA Campus Abaetetuba (figura 5), na Disciplina de Filosofia da Educação, como resultados de compreensão da disciplina e da percepção sobre o local-global. Isso fez com que os objetivos da disciplina fossem

atendidos e reconhecido o papel do homem do campo como filósofo da Educação.

Figura 5: Conceito dos alunos (Abaetetuba).

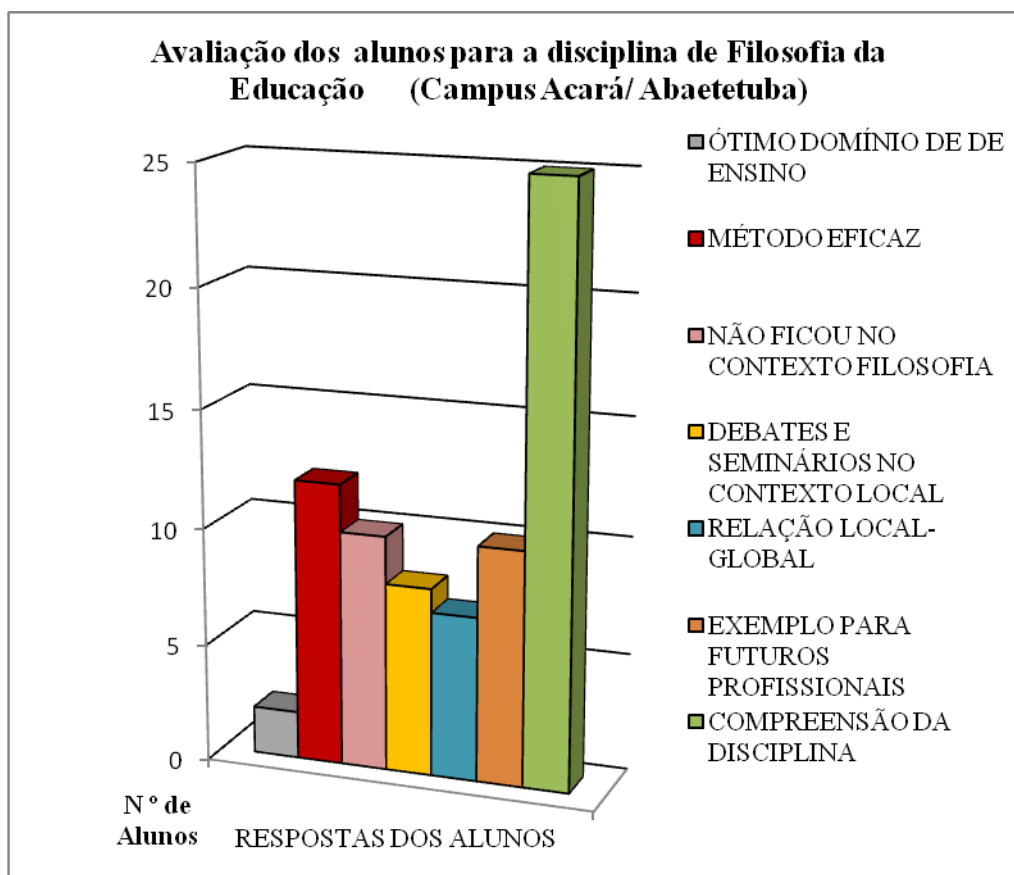


Fonte: Conceito da Disciplina Filosofia da Educação na UFPA/ Campus Abaetetuba. Bentes, 2016a.

Na avaliação dos alunos sobre a disciplina de Filosofia da Educação das turmas Acará e Abaetetuba (figura 6), relata-se as afirmações dos alunos a respeito do método utilizado na disciplina. Conclui-se que o ensino pode ser de qualidade nas turmas de Educação do Campo, a partir do método adaptado aos educandos dentro de seus conhecimentos. Acredita-se que quando há integração dos conhecimentos do aluno ao conteúdo do professor, o ensino se torna mais dinâmico e interessante pela troca de saberes. Com base nessas dinâmicas de ensino e nas

pesquisas do tempo comunidade, pode-se constatar que o ensino para alunos do campo (quilombolas, indígenas, ribeirinhos e demais), deve ser repensado e adaptado de acordo com seus saberes, o que contribui com a participação desses alunos, seu entrosamento e interesse em sala de aula.

Figura 6: Avaliação da Disciplina de Filosofia da Educação.



Fonte: Avaliação da Disciplina Filosofia da Educação na UFPA. Bentes, 2016a.

Diante desses resultados prossegue-se com o que diz no Art. 28 da lei 9.394, “adaptar conteúdos curriculares e metodologias apropriadas as reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural” (LDB, 1996), pois os jovens e adultos possuem suas riquezas através de saberes que podem ser dialogados, no contexto do ensino-aprendizagem<sup>1</sup>.

Assim como as turmas de Educação do Campo de Abaetetuba e Acará que se destacaram na disciplina de Filosofia da Educação pelo método de ensino aplicado, de certa forma os alunos da EJA também estarão fazendo uma participação ativa e

influyente durante seu momento em sala de aula, se o método de ensino for favorável. Quando Caldart (2002) destaca sobre uma educação ‘No’ e ‘Do’ campo, refere-se a uma educação que deve acontecer em seu lugar de origem, “No” seu espaço, e “Do” seu modo de viver adequada à sua participação, “vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (Caldart, 2002, p. 18).

À medida que se reformulam os conteúdos de ensino, “direcionando o foco no sujeito aprendiz, e sob a ótica que todos aprendem e ensinam na relação professor-aluno” (Bentes, 2013, p. 188), valoriza-se a

história, a origem, o trabalho, as ferramentas dos sujeitos envolvidos no processo dialético, sabendo-se que “a escola é um lugar muito próprio para recuperar e trabalhar com ‘tesouros’ do passado” (Caldart, 2000, p. 41). Sob esta diretriz os sujeitos adultos passarão a ser protagonistas do que está sendo ensinado, ao sentirem-se abertos para dialogar sem medo de cometer erros, dando ênfase à memorização das atividades de ensino. Dialoga-se, entretanto, que “o interesse é o principal pilar da memória, nós memorizamos com bastante facilidade tudo aquilo que nos interessa” (Dell’Isola, 2009, p. 28).

Redescobrir-se a partir de um olhar interno é o caminho à manutenção identitária. A EJA no ensino fundamental, dentro dessas modificações no método de ensino, favorece a alfabetização cientificamente, quando os conhecimentos são descobertos e integrados interdisciplinarmente, pois “talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se” (Freire, 1987, p. 5).

### **A EJA como processo identitário de valorização e aprendizagem da cultura quilombola**

A Educação de Jovens e Adultos surgiu a partir das lutas de movimentos sociais do campo com “uma perspectiva que vai além da escolarização” (Araújo, 2012, p. 252). Nesse processo foram considerados também os aprendizados desses sujeitos, suas experiências de lutas e trabalho, origens e culturas, sem negar a importância fundamental da educação escolar como fortalecimento do conhecimento social que é compartilhado pela humanidade.

São diversos os fatores que negaram a esses jovens sujeitos do campo e da cidade o direito ao acesso e permanência na educação escolar. Como a falta de vagas, por exemplo, suas condições socioeconômicas, um sistema de ensino inadequado, falta de transporte escolar, até mesmo nunca ter frequentado uma escola. A EJA constitui um direito assegurado pela Constituição em seu artigo 208, quando afirma que “o dever do estado com a educação será efetivado mediante a educação básica obrigatória e gratuita” (Constituição, 1988), e que será “assegurada a educação, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Constituição, 1988).

Nas comunidades quilombolas e do campo, a EJA tem sido afetada e mal identificada, pela maneira de estabelecer

seu ensino. Com base no que afirma o Ministério da Educação:

a normatização legal vigente opera muitas vezes como um instrumento burocrático formal cuja inflexibilidade dificulta a expansão das iniciativas comunitárias e do setor público, bem como a implementação de propostas pedagógicas inovadoras. Assim, faz-se necessário admitir que parte dos programas de EJA sejam eles promovidos por organismos governamentais ou não governamentais apresenta pouca consistência teórico-metodológica. (Brasil, 2004, p. 21).

Nas experiências e pesquisas realizadas em comunidades quilombolas e do campo (UFPA, 2016b), identificou-se a riqueza de culturas e saberes que não são dialogadas em sala de aula, e por enfrentar dificuldades no prosseguimento dos estudos, esses senhores e senhoras atribuem que o método de ensino ofertado pela instituição tem-se tornado cansativo e desmotivador, o que ocasiona o sério problema de evasão escolar. De acordo com o Art. 2º das diretrizes para a educação quilombola, cabe à União, aos Estados, aos Municípios e aos sistemas de ensino:

garantir apoio técnico-pedagógico aos estudantes, professores e gestores em atuação nas escolas quilombolas; recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades das comunidades quilombolas e a construção de propostas de Educação

Escolar Quilombola contextualizadas (Brasil, 2012, p. 3).

Justifica-se nessas considerações que o ensino da EJA nas escolas quilombolas e do campo pode ser adaptado, e que está sob as leis à atuação com o apoio técnico-pedagógico por parte dos estados e municípios. Cabe às escolas tomar iniciativas diante dessas necessidades, uma vez que os alunos da EJA são sujeitos capazes de adquirir conhecimentos e evoluir em etapas, desde que seu ensino tenha uma maneira prazerosa e específica de ser transmitido.

Os atributos paradigmáticos referidos a esses sujeitos com intuito de inferiorizá-los impossibilitando-os de sua evolução escolar, põem-se à prova quando se trata de saberes e conhecimentos de identidade. Dessa forma surge a ideia de adaptação de materiais e recursos pedagógicos, estruturados e exemplificados dentro da cultura quilombola. Ou seja, os sujeitos quilombolas da EJA passam a ser articuladores/integradores de conhecimento e não somente alunos repetidores de conteúdos, sem problematizá-los, sem reflexão. Ao participarem dentro do que conhecem sentem-se motivados a dar seus exemplos e a compreenderem o que ainda tem dificuldade, ou seja, assumem a condição



de partícipes, protagonistas no universo das escolhas:

Assim, ao visualizarem a palavra escrita, em sua ambígua autonomia, já estão conscientes da dignidade de que ela é portadora – a alfabetização não é um jogo de palavras, é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum, a bravura de dizer a sua palavra (Bentes, 2016b, p. 4, Síntese Pedagogia do Oprimido, *apud* Freire, 1983).

Os quilombolas são considerados hoje homens de direitos, que protagonizaram muitas lutas e reescreveram suas histórias, que transformaram conquistas e situações reais de inclusões sociais. Essas afirmações passam a ser modelo de material didático interdisciplinar a serem dialogadas dentro de um método pedagógico adaptado aos alunos da EJA, além de incluir as diretrizes educacionais aos quilombolas e da educação do campo no percurso escolar, com o objetivo de orientá-los dentro de seus direitos a lutar por melhores condições de ensino e vida. Enfoca-se, portanto, que “dentre os problemas enfrentados pela EJA destaca-se a falta de um corpo docente habilitado para um desempenho adequado a essa modalidade de ensino” (Brasil, 2007, p. 20).

E como instrumentos pedagógicos nas dinâmicas<sup>ii</sup> com a EJA pode-se citar o

resgate de culturas locais, pois de acordo com as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica:

organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se: da memória coletiva, das línguas remanescentes, dos marcos civilizatórios, das práticas culturais, das tecnologias e formas de produção do trabalho, dos acervos e repertórios orais, dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país e da territorialidade” (Brasil, 2012, p. 3).

Nesse sentido, é importante unir as inúmeras ferramentas de ensino existentes no campo e comunidades quilombolas ao crescente número de jovens e adultos que não dispõem da oportunidade de ingressar no ensino escolar na idade certa, tornando-os protagonistas e no diálogo com a formação dos docentes. A EJA nas escolas do campo pode evoluir e proporcionar a redução no índice de evasão escolar, “porque ninguém consegue ser um verdadeiro educador sozinho” (Benjamin & Caldart, 2000, p. 45).

Dados da Fundação Cultural Palmares do Ministério da Cultura (2012) apresentam 3.754 comunidades remanescentes de quilombos presentes com maior concentração nos estados do Pará, Maranhão e Minas Gerais. E 2.235

estabelecimentos escolares localizados em áreas remanescentes de quilombos com base no Censo Escolar de 2013 (IPEA, 2015), destacando que na região nordeste predominam 63,7% de estabelecimentos nessas localidades. O município de Abaetetuba-PA, segundo a página de Educação Quilombola/Diversidade Cultural (2014) possui dezesseis escolas em comunidades quilombolas até o ano de 2010, informações fornecidas pela secretaria de Educação do Município.

As escolas quilombolas e escolas do campo, ao adotarem métodos com base em propostas pedagógicas que valorizem suas diversidades<sup>iii</sup>, passam a serem escolas-exemplo, dominadoras de currículos e processos de transformação do campo, ao incentivar seus descendentes a não envergonharem-se de suas origens e levá-los a encontrar a autonomia de estabelecer relações entre escolas, comunidades e movimentos sociais. Pois somente aprende a lutar por seus direitos quem tem conhecimento sobre eles e “não há escolas do campo num campo sem perspectivas, com o povo sem horizontes e buscando sair dele” (Benjamin & Caldart, 2000, p. 35).

A EJA passa, nas escolas quilombolas e escolas do campo, a ser exemplo de consciência social, a partir do momento em que ocupa um papel de divulgadores. “Celebrar, construir e transmitir, especialmente às novas

gerações, a memória coletiva. Ao mesmo tempo em que buscar conhecer mais profundamente a história da humanidade” (Benjamin & Caldart, 2000, p. 41) será tarefa da EJA. São sujeitos detentores de conhecimentos verdadeiros que podem ser divulgados àqueles que ainda desconhecem tais saberes, e que desconhecem a EJA no convívio escolar.

Nesse contexto os alunos da EJA têm pensamentos amadurecidos e tomarão consciência de que “a escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação da sociedade, do mundo, de si mesmos” (Benjamin & Caldart, 2000, p. 35), a partir da troca de saberes que os motivará a dar continuidade e permanecer na escola, sentindo-se responsáveis a retornar para cumprir com seus direitos, o que pode despertar “a sensação de pertencimento, de poder falar de um lugar seguro e, desta maneira, criam-se antecedentes ao diálogo ético, motivacional, que fortalece as dimensões da autoestima” (Bentes, 2016d, p. 106).

### **Valorização da história e cultura afro-brasileira: exemplos de materiais didáticos**

O ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira<sup>iv</sup> é obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio (Lei nº 10.639/2003, art.26-A), com

o objetivo de resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil. Devem ser ministradas no âmbito de todo o currículo escolar (Lei nº 10.639/2003, art.26-A, §2º).

A história afro-brasileira constitui um passado de humilhações e sofrimento. Além disso, já apresentou estereótipos que foram construídos em torno da raça negra, como de pobreza e criminalidade. Aborda-se com isso a importância da valorização da história afro-brasileira no currículo escolar, através de uma dinâmica de saberes que contribuirão para dar proximidade à história local.

As culturas afro-brasileiras estão presentes em cada região do Brasil, que foram trazidas pelos africanos e fizeram seus descendentes. Destacam-se religiões, culinárias e ritmos criados nas senzalas. Podem ser integrados como material didático nas turmas da EJA, em contexto com as culturas locais, transformando em arte, literatura e direitos, além da inclusão das leis e diretrizes dos quilombolas e da educação do campo no currículo escolar da EJA. Pois os adultos “tem a coragem suficiente para afirmar que a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo” (Bentes, 2016b, p. 4).

Propõe-se a adaptação<sup>v</sup> no currículo da EJA nas escolas quilombolas e do campo, acompanhada de uma formação

para os educadores que irão ministrar essas aulas. Diante disso, o papel do educador é de extrema relevância ao conduzir o método adequado às especificidades de cada sujeito, “assumindo o papel de sujeito do ambiente educativo, criando e recriando as estratégias de formação humana” (Benjamin & Caldart, 2000, p. 45). Pois o objetivo não é cansá-los, nem obrigá-los a aprender, e sim estimulá-los de uma forma prazerosa e gratificante no processo de ensino-aprendizagem.

Em prosseguimento às justificativas sobre os avanços através do método de ensino discutido, toma-se como exemplo a pesquisa realizada na escola de Ramal do Piratuba, comunidade remanescente de quilombo, onde foi realizada a pesquisa para a disciplina de Prática Pedagógica I. Aborda-se a falta de conhecimento das leis e diretrizes quilombolas no que os torna submissos às péssimas condições de funcionamento, alimentação, transporte, falta de professores e falta de formação diferenciada. E sem um método de ensino que faça uma associação dos saberes professor-aluno, o desinteresse acaba por progredir, o que causa o aumento do índice de evasão e a distorção de idade- série que explica o grande número de jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental nessa comunidade.

Junto a esses dados, justificativas da entrevista de alguns professores desta

mesma escola são apresentadas, ao afirmarem utilizar esses métodos de adaptação com as culturas e de professores da escola Santo André (Rio Baixo Itacuruçá), que se julgam não serem inovadores, e que a maioria dos alunos não apresenta disposição em aprender sua disciplina, pois afirmam que o assunto não os interessa, principalmente quando diz respeito à utilização de livros didáticos. Além disso, destacam suas disciplinas com maior índice de reprovação e desinteresse.

Nas entrevistas com professores que já incluem culturas locais como exemplificação em suas aulas e se consideram inovadores, destaca-se grande interesse dos alunos em sua disciplina e um bom índice de aprovação e participação. Fato esse que foi destacado também na disciplina de Filosofia da Educação ministrada pelo Professor Haroldo Bentes nas turmas de Abaetetuba e Acará.

Destaca-se como crucial que os métodos pedagógicos adaptados às suas especificidades transmitem segurança e confiança aos alunos, motivando-os a não desistir. Em vista disso, o entrosamento do professor com a turma, no contexto de troca de saberes fortalece a capacidade de expressão e de autonomia dos alunos com a disciplina. Nesse sentido, o diálogo professor-aluno colaborou com avanços no ensino-aprendizagem.

## Considerações finais

Foi realizado um estudo a partir de dados estatísticos, experiências de cultura local, histórias e direitos do povo quilombola e do campo. A partir dos resultados deste estudo toma-se como objetivo a redução no índice de evasão dos alunos da EJA nas comunidades do campo e remanescentes de quilombos, ao integrar métodos adaptados à cultura e história local no âmbito do ensino-aprendizagem. Dessa maneira, é possível estabelecer uma relação de saberes professor-aluno, visando um ensino motivador e dinâmico. Como justificativas aos resultados para a inclusão de métodos pedagógicos adaptados, apresenta-se exemplos de dinâmicas em sala de aula e dados sistematizados dos conceitos e avaliação dos alunos da disciplina de Filosofia da Educação nas turmas de Educação do Campo. Em entrevistas com professores e alunos da escola quilombola Santo André- Rio Baixo Itacuruçá e Nossa Senhora do Perpétuo Socorro- Ramal de Piratuba foi possível observar que a evasão dos alunos tem aumentado pelo desinteresse nas aulas e indisposição pelo cansaço do trabalho que requer muito esforço físico (agricultura, pesca, olaria e apanhação de açaí). Além disso, na pesquisa realizada na comunidade de Murutinga, verificou-se que o interesse

dos adultos é satisfatório quando são incluídos seus saberes e sua cultura.

Como contribuição aos resultados sobre o desinteresse nas aulas, afirma-se que os alunos da EJA necessitam de dinâmicas diferenciadas que agradem e motive-os a participar ativamente. Diante disso, sugere-se métodos que incluam as práticas, saberes, origens, culturas desses sujeitos que possam contribuir com sua liberdade de expressão em sala de aula e com sua auto-valorização, o que pode transformar o pensar desses sujeitos, emergindo a ideia de que o seu esforço e cansaço geram arte e riquezas.

Destacou-se o surgimento da EJA como resultados das lutas de movimentos sociais do campo e os direitos assegurados a esses cidadãos. Enfoca-se, portanto, que os métodos utilizados na EJA têm contribuído com o cansaço e desmotivação desses alunos por não conseguirem acompanhar o processo de ensino e apresentar pouca participação dos mesmos. Portanto, como resultados das pesquisas realizadas propõe-se métodos pedagógicos adaptados, que tragam a sala de aula os saberes, fazeres, histórias e origens da comunidade, por meio do protagonismo dos próprios alunos, ao incluírem dinâmicas sobre sua identidade e culturas, além de transformar o conteúdo utilizado para um novo ensino. É importante

também respeitar as especificidades dos alunos, sujeitos do campo e da EJA, ao considerar que a troca de saberes e a inclusão dos conhecimentos locais são fortes elementos para uma participação ativa dos alunos da EJA na escola.

Abordou-se também nesta pesquisa a inclusão da história afro-brasileira como exemplo de material didático e a inclusão de leis e diretrizes dos quilombolas e da educação do campo, o que permitiu compreender que os sujeitos da EJA podem contribuir com o trabalho de liderança social dentro da comunidade.

Além disso, dados do tempo comunidade na escola quilombola do Rio Baixo Itacuruçá, pesquisas realizadas na comunidade de Piratuba, dinâmicas realizadas na disciplina de Filosofia da Educação nos Campus Acará/Abaetetuba e na comunidade de Murutinga, norteiam que o método pedagógico apresentado transmite segurança e confiança aos alunos, motivando-os a não desistirem. No entanto, é importante papel nesse processo a troca de saberes professor-aluno, para o fortalecimento do ensino-aprendizagem.

■

## Referências

Albuquerque, M. B. B. (1998). Filosofia da educação: uma disciplina entre a dispersão de conteúdos e a ausência de uma identidade. *Perspectiva*, 16(29), 45–61. Recuperado de <http://www.periodicos.ufsc.br/./10111>  
DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>

Araújo, M. N. R. (2012). Educação de Jovens e Adultos. In Caldart, R. S., Pereira I. B., Alentejano P., & Frigotto, G. (Orgs.) *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 252-256). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Benjamin, C., & Caldart, R. S. (2000). *Projeto Popular e Escolas do Campo/Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo*. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo. Brasília. DF.

Bentes, H. V. (2016a). A autonomia dos sujeitos do campo: métodos e identidades. *Revista Educação do Campo*. (não publicado).

Bentes, H. V. (2016b). *Síntese Pedagogia do Oprimido* (Freire, Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1983). Licenciatura em Educação do Campo. Disciplina Filosofia da Educação. Período 2. UFPA Campus Abaetetuba e Acará-PA.

Bentes, H. V. (2016c). *Avaliação da Disciplina Filosofia da Educação na UFPA, ministrada Prof. Dr. Haroldo Bentes*. Licenciatura em Educação do Campo, curso de Pedagogia, turma 2015, Campus Abaetetuba e polo Acará-Pa.

Bentes, H. V. (2016d). A autonomia dos sujeitos do campo: métodos e identidades. *Revista Margens Interdisciplinar*, 10(15), 98-114. Recuperado em 16 de julho de 2016 de <http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/re>

[vistamargens/article/view/4514](http://vistamargens/article/view/4514). DOI: <http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v10i15.4514>

Bentes, H. V. (2013). *Tecnologias digitais e a prática pedagógica do PROEJA, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Campus Belém*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Ceará.

Bentes, H. V., & Lima, A. C. B. (2010). O diálogo entre teoria e prática no Proeja, no Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia Do Pará. In *IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade*. João Pessoa. UFC/ Repositório Institucional UFC. Recuperado em 14 de julho de 2016 de <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/6039>

Caldart, R. S. (2000). *Projeto Popular e Escolas do Campo/Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo*. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo. Brasília.

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. 18-25). Identidade e Políticas Públicas. Brasília.

Dell’Isola, A. (2009). *Mentes Brilhantes*. São Paulo: Universo dos Livros. 28.

Freire, P. (1987) *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gomes, N. L. (2007). Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. In Beauchamp, J., Pagel, S. D., & Nascimento, A. R. (Orgs). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 17.

Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)

Brasil. (2012). Parecer CNE/CEB Nº 08 (2012, 20 de novembro). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica*. Brasília, DF: Câmara de Educação Básica.

Brasil. (2007). *Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério de Educação: ONU para a Educação, Ciência e a Cultura.

Brasil. (2004). *Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea*. Brasília, DF: Unesco.

Brasil. (2002). Parecer CNE/CNB Nº 01 (2002, 3 de abril). *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília, DF: Câmara De Educação Básica.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (1988). Brasília. Recuperado em: 21 de julho de 2016 de [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm).

Ipea. (2015). *Educação Escolar Quilombola no Censo da Educação Básica*. Brasília: Rio de Janeiro: Ipea.

Parecer CNE/CEB Nº 08 (2012, 20 de novembro). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica*. Brasília, DF: Câmara de Educação Básica.

Parecer CNE/CNB Nº 01 (2002, 3 de abril). *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília, DF: Câmara De Educação Básica.

Universidade Federal do Pará. (2016a). *Relatório Tempo Comunidade*. Licenciatura em Educação do Campo, curso de Ciências Naturais, turma 2015, Campus Abaetetuba-Pa. Disciplina de Prática Pedagógica I. Profª Dra. Eliana Telles. Acadêmicas/pesquisadoras: Oliveira, Daniele., Carneiro, Elieida., Silva, Hetyane da., Rodrigues. Ieda Ribeiro., Santos. Lucinete Rodrigues Dos., Maués, Marli.

Universidade Federal do Pará. (2016b). *Relatório Tempo Comunidade*. Licenciatura em Educação do Campo, curso de Ciências Naturais, turma 2015, Campus Abaetetuba-Pa. Disciplina de Prática Pedagógica II. Profº Dr. Jones da S. Gomes. Acadêmicas/pesquisadoras: Silva, Angelle Santos., Rodrigues, Ieda Ribeiro., Santos, Lucinete Rodrigues Dos., Teixeira, Marcileide Silva., Fonseca, Suzete Pereira.

### **Pesquisa na internet**

Cristaldo, H. (2012). Educação deve garantir a quilombolas acesso a conhecimentos tradicionais de seu povo. Portal EBC. Disponível In: <http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2012-12-02/educacao-deve-garantir-quilombolas-acesso-conhecimentos-tradicionais-de-seu-povo-diz-fundacao-palmare> Acesso em: 20 de julho de 2016.

Educação Quilombola/Diversidade Cultural (2014). Escolas Quilombolas de Abaetetuba Semec. [https://www.facebook.com/permalink.php?story\\_fbid=684031525048268&id=682889481829139](https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=684031525048268&id=682889481829139) Acesso em 20 de julho de 2016.

Portal Afro-Brasileiro. [https://www.faecpr.edu.br/site/portal\\_afro\\_brasileira/3\\_III.php](https://www.faecpr.edu.br/site/portal_afro_brasileira/3_III.php) Acesso em: 22 de julho de 2016.

Filizola, P. (2012). Governo Institui diretrizes curriculares para quilombolas. Ministério da Educação.

<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=18246> Acesso em 20 de julho de 2016.

<sup>i</sup> Promove o diálogo entre o conteúdo curricular (formal) e os conteúdos únicos (vivências, história, individualidade) tanto do professor quanto do estudante.

<sup>ii</sup> Exercícios usados para melhorar o entrosamento dos diversos elementos do mesmo grupo; mudança ou atividade

<sup>iii</sup> Do ponto de vista biológico, a diversidade faz parte do fazer humano, pois não existe nenhum ser humano biologicamente igual ao outro, "do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças" (Gomes, 2007).

<sup>iv</sup> Que é relativo à África e ao Brasil. 2 - Brasileiro de ascendência africana. (Publicado em: 2016-09-24, revisado em: 2017-02-27). Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/afro-brasileiro>>. Acesso em: 21 Abr.. 2017.

<sup>v</sup> Desenvolver certa harmonia com o ambiente; integração de uma pessoa ao ambiente onde se encontra.

#### Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 24/02/2017  
Aprovado em: 21/03/2017  
Publicado em: 07/05/2018

Received on February 24th, 2017  
Accepted on March 21th, 2017  
Published on May 7th 2018

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

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

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

**Conflict of Interest:** None reported.

#### Orcid

Iêda Ribeiro Rodrigues



<http://orcid.org/0000-0001-6919-2360>

Haroldo de Vasconcelos Bentes



<http://orcid.org/0000-0002-8559-8253>

#### Como citar este artigo / How to cite this article

##### APA

Rodrigues, I. R., & Bentes, H. V. (2018). Educação do Campo adaptando métodos pedagógicos: proposta para EJA sem evasão nas comunidades quilombolas. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(2), 451-472. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p451>

##### ABNT

RODRIGUES, I. R.; BENTES, H. V. Educação do Campo adaptando métodos pedagógicos: proposta para EJA sem evasão nas comunidades quilombolas. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 3, n. 2, mai./ago., p. 451-472, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p451>





## **A formação do professor rural em Minas Gerais: casos e (des)casos**

Roberta Aparecida da Silva<sup>1</sup>, Rita de Cássia de Souza<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal de Viçosa - UFV. Departamento de Educação. Avenida Peter Henry Rolfs, s/n., Campus Universitário. Viçosa - MG. Brasil. <sup>2</sup>Universidade Federal de Viçosa - UFV

*Autor para correspondência/Author for correspondence: [silvaroberta310@gmail.com](mailto:silvaroberta310@gmail.com)*

**RESUMO.** O presente artigo tem como objetivo principal fazer uma contextualização histórica em relação à formação dos professores primários no Brasil e no Estado de Minas Gerais, com ênfase no professor rural e na escola rural. Como procedimento metodológico, utilizamos a pesquisa bibliográfica referente ao tema. O artigo discute as fragilidades em relação às políticas públicas voltadas para o homem do campo e o “interesse” de se investir na Educação Rural. Em nome do discurso de reverter o “atraso” da agricultura, de fixar o homem rural no campo, de diminuir o analfabetismo existente, bem como modernizar o país, foram criadas instituições específicas para a formação de professores rurais em alguns Estados brasileiros, e, entre eles, Minas Gerais. Como resultados, evidenciou-se que a preocupação com a Educação Rural em Minas Gerais tornou-se evidente após 1950, momento a partir do qual começou a se observar a necessidade de se formar os professores rurais, providos de conhecimento específicos e contextualizados para poderem desenvolver um processo de civilização do ambiente rural. É possível concluir, mediante observação, que as políticas públicas brasileiras apresentaram e apresentam fragilidades em relação à Educação Rural, desenvolvendo-se de forma lenta, desconexa e tardia em relação às iniciativas educacionais urbanas.

**Palavras chave:** Educação Rural, Formação de Professores Rurais, Políticas Públicas, Minas Gerais.

## The formation of the rural teacher in Minas Gerais: cases and negligence

**ABSTRACT.** The present article has as an objective to make a historical contextualization in relation to the teacher's formation of the Primary school teachers in Brazil and in the state of Minas Gerais, with emphasis on the rural and school teachers. As a methodological procedure, we used the bibliographic research on the topic. The article discusses the weaknesses in relation to the public policies directed to the farmer and the "interest" to invest in the rural education. On behalf of the speech to reverse the "backwardness" of agriculture, to lay the man in the countryside, to reduce the existing illiteracy, as well as modernizing the country, was created specific institutions for teacher's training in some Brazilian states and among them Minas Gerais. As result, has become very clear that the concern with Rural Education in Minas Gerais became evident after 1950, time from which began to be observed the need to train rural teachers, provided with specific knowledge and contextualized to be able to develop a process of civilization of the rural environment. It can be assumed, through observation that Brazilian public policies have presented fragility regarding to Rural Education, developing slowly, disconnected and delayed in relation to urban educational initiatives.

**Keywords:** Rural Education, Rural Teacher's Formation, public policies, Minas Gerais.

## La formación del profesor rural en Minas Gerais: casos y negligencias

**RESUMEN.** El presente artículo posee como objetivo principal hacer una contextualización histórica en cuanto a la formación de los profesores primarios en Brasil y en el Estado de Minas Gerais, con énfasis en el profesor rural y en la escuela rural. Como procedimiento metodológico, utilizamos la investigación bibliográfica referente al tema. El artículo discurre sobre las fragilidades en cuanto a las políticas públicas inherentes al hombre del campo y el “interés” en invertir en la educación rural. En nombre del discurso de revertir el “atraso” de la agricultura, de fijar al hombre rural en el campo, de disminuir el analfabetismo existente, bien como modernizar el país, fueron creadas instituciones específicas para la formación de profesores rurales en algunos Estados brasileños y, entre ellos, Minas Gerais. Como los resultados, se evidenció que la preocupación con la Educación Rural en Minas Gerais se hizo evidente después de 1950, en el momento a partir del cual comenzó a observarse la necesidad de formar a los profesores rurales, provistos de conocimientos específicos y contextualizados para poder desarrollar un proceso de civilización del ambiente rural. Es posible concluir, mediante observación, que las políticas públicas brasileñas presentaron y presentan fragilidades en relación a la Educación Rural, desarrollándose de forma lenta, desconexa y tardía en relación a las iniciativas educativas urbanas.

**Palabras-clave:** Educación Rural, Formación de Profesores Rurales, Políticas Públicas, Minas Gerais.

## Introdução

*A maior dificuldade, aliás, na criação das Normais Rurais, vai encontrar-se na escolha do seu professorado. Porque nelas o que fundamentalmente importa é a mudança, a transformação radical da mentalidade. Se abarrotássemos as escolas com professores à moda comum, citadinos por índole, por temperamento, por educação, viciados, ou melhor cultivados por estes quatro séculos de formação nacional urbanista, tão arraigados nessa feição que nem sequer percebem a existência da outra que se lhes antepõe, fadaríamos a tentativa a um fracasso inevitável*  
(Sud Mennuci, 1934, p. 207).

O presente artigo<sup>i</sup> tem como objetivo fazer uma breve contextualização histórica em relação à formação de professores primários no Brasil e no Estado de Minas Gerais, enfatizando a formação dos professores rurais. Para tanto, abordamos algumas iniciativas governamentais, tais como: leis, decretos, reformas educacionais e o surgimento de instituições que visavam preparar professores leigos primários para a docência, principalmente na zona rural do Estado de Minas Gerais. Optamos por fazer um recorte entre o final do século XIX e meados do século XX por acreditarmos que é nesse período que ocorre uma distinção entre espaço urbano e rural no Brasil. Segundo Musial (2011), foi a partir da Lei nº 41, de 1892, que surgiu, pela primeira vez na legislação educacional mineira, a denominação escola rural; e foi a partir dela que se criou uma

hierarquização entre escola rural, distrital<sup>ii</sup> e urbana.

Essa hierarquização privilegiava o meio urbano e os distritos, pois:

Além de privilegiar a educação das populações urbanas, com supressão das escolas de instrução primária rurais e, possivelmente, com sua atribuição aos poderes municipais, o governo do Estado de Minas Gerais parecia redirecionar sua política de educação, alicerçada em uma oferta diferenciada, voltando-se para as populações das cidades e dos distritos, em detrimento das populações dos povoados e das aldeias. No início do século XX, a instrução pública no Estado adquiriria uma feição higiênica da sociedade, assim como concentraria seus esforços na construção dos grupos escolares. Estas instituições, os grupos escolares, configuravam-se como modelo urbano e racional da organização escolar (Musial, 2011, p. 127).

Nesse sentido, procuramos também neste artigo discorrer sobre as escolas primárias do meio rural, principalmente no Estado de Minas Gerais ressaltando as especificidades e peculiaridades em relação ao ensino rural, uma vez que essa população era considerada atrasada e pouco civilizada, e a criação de uma escola deveria ser adequada ao seu grau de civilização, diferente do grau de civilização da população dos distritos e das cidades (Musial, 2011). Através de estudos realizados para a construção deste artigo, percebemos que “para a escola destinada

às populações rurais seria reservado um lugar marginal nas políticas do governo do Estado de Minas Gerais, até meados do século XX” (Musial, 2011, p. 127).

Como procedimento metodológico, utilizamos a pesquisa bibliográfica referente ao tema. Para Lima e Miotto (2007, p. 45), “ao tratar da pesquisa bibliográfica, é importante destacar que ela é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos”. Sendo assim, buscamos artigos, livros, dissertações e teses que abordam a formação dos professores primários com ênfase no professor rural. Entre os trabalhos, destacam-se o capítulo de um livro e a dissertação de Mestrado defendida por Almeida (2009): *A Educação rural como processo civilizador*, e *Vozes esquecidas em horizontes rurais: história de professores (2001)*, respectivamente. Também se destaca um artigo de autoria de Andrade e Casassanta (2005), intitulado *Formação de Professores para a Escola Rural. Para compreender a Educação do Estado no meio rural - Traços de uma trajetória*, e o capítulo do Livro *Educação e Escola no campo*, escrito por Calazans (1993), bem como uma coletânea<sup>iii</sup> de obras escritas por Helena Antipoff intitulada *Educação rural*, do ano de 1992.

Almeida e Grazziotin (2013) afirmam que o século XX assistiu à transformação de uma sociedade de base agrária para uma sociedade industrial, e a cidade passou a assumir paradigmas de modelos sociais e culturais. Essas mudanças econômicas e sociais promoveram transformações identitárias, afirmando as identidades urbanas e inferiorizando a rural. A cidade passou a ser vista como local de modernização e o meio rural como local de atraso, ignorância e ausência de desenvolvimento. A partir desse contexto, a elite urbana consideraria a Educação Rural como a “salvação”, a possibilidade de interiorizar a cultura urbana e os ensinamentos tidos como essenciais para a formação da sociedade. “A educação rural passou a ser vista como o instrumento capaz de aproximar a modernização, de formar cidadãos adaptados ao seu meio, porém lapidados pelos conhecimentos endossados pela cultura urbana” (Almeida & Grazziotin, 2013, p. 136).

### **A formação de professores primários nas Reformas Educacionais Mineiras e suas relações com o contexto brasileiro**

Desde o século XIX e durante o século XX, o Brasil sofreu transformações importantes em relação à educação, que passou a ser compreendida como instrumento para a transformação da

sociedade. Segundo Nogueira e Schelbauer (2004), apesar de ter diminuído, as estatísticas<sup>iv</sup> revelavam um grande índice de analfabetismo do povo. O Brasil se constituía como nação independente e a educação escolar era considerada fundamental para preparar os cidadãos para o trabalho livre.

Tratava-se de dar forma ao país amorfo, de transformar os habitantes em povo, de vitalizar o organismo nacional, de construir a nação. Nele se forjava projeto político autoritário: educar era obra de modelagem de um povo, matéria informe e plasmável, conforme os anseios de Ordem e Progresso de um grupo que se auto-investiga como elite com autoridade para promovê-los (Carvalho, 1989, p. 9).

Os investimentos para o crescimento e o fortalecimento do ensino primário no século XX exigiam a formação de professores qualificados e especializados, pois, até então, o lugar do lecionador era ocupado por qualquer indivíduo que se destacasse socialmente, não havendo nenhum tipo de preparação para a atividade docente. Foi a partir de então que surgiu a necessidade de criação de Escolas Normais.

Em 1906, no governo João Pinheiro<sup>v</sup>, foi realizada uma Reforma do Ensino que criou os primeiros grupos escolares e Minas Gerais e reformou o ensino nas Escolas Primárias e Normais. A implantação dos princípios básicos dessa

Reforma visava, sobretudo, desenvolver a educação popular em três aspectos: físico, intelectual e moral. Para tanto, o governo do Estado mineiro organizava pedagogicamente a escola segundo regras e modelos para os prédios escolares, passando a fornecer mobiliário e material didático, e criando a instrução manual, por julgar ser fundamental a um povo civilizado que na escola primária se apreendesse não só o ensino considerado abstrato (ler e escrever), mas também a educação física e moral do homem (Carvalho, 2012).

As reformas ocorridas no Estado de Minas Gerais, no início do século XX, estavam em sintonia com outras reformas educacionais no país naquele período, sendo diretamente influenciadas pelo movimento escolanovista<sup>vi</sup>:

Na constituição de um discurso renovador da escola brasileira, a “Escola Nova” produziu enunciados que, desenhando alterações no modelo escolar, desqualificava aspectos da forma e a cultura em voga nas escolas, aglutinadas em torno do termo “tradicional”. Era pela diferença quanto às práticas e saberes escolares anteriores que se construía a representação do “novo” nessa formação discursiva. Operavam-se, no entanto, apropriações do modelo escolar negado, resignificando seus materiais e métodos (Vidal, 2000, p. 497).

Segundo Almeida (2006), apesar da grande importância das Escolas Normais para a época, os educadores progressistas, durante muito tempo, criticaram o perfil atrasado e tradicional dessas instituições, considerando-as conservadoras. Em contrapartida, no Estado de São Paulo, houve até protestos contra o excesso de Escolas Normais e professores no ensino normal no Estado, com indicações, como a de Fernando de Azevedo, para que reduzissem os números de escolas normais e transformassem algumas em escolas normais-rurais. Todavia, a autora argumenta também que:

Havia poucos professores que se dispunham a lecionar nas distantes zonas rurais, com grandes dificuldades de acomodação e locomoção, principalmente as mulheres, maioria no curso, relutantes em deixar a cidade e a família. Ao mesmo tempo em que esses anos foram pródigos em reformas e inovações na Escola Normal do Estado de São Paulo, também promoveram a ampliação do curso aos interessados em se dedicar ao magistério com a disseminação de escolas normais livres e particulares, principalmente pelo interior do Estado (Almeida, 2006, p. 84).

Carvalho (2012) afirma que, em 1924, foi publicado o Regulamento do ensino primário no Estado mineiro, visando reformar a instrução pública. A autora ressalta que:

Essa Reforma se constituiu de quatro decretos, regulamentando três pontos tradicionais nas reformas em Minas: ensino primário — para o qual se previa até programa específico — ensino normal e o programa a ser implantado nesse curso. A reforma ainda criou a Revista do Ensino, estabelecendo seus objetivos e sua organização editorial (Carvalho, 2012, p. 225).

Para a autora, algumas ações na área de educação no governo de Antônio Carlos Ribeiro de Andrade, que assumiu a presidência de Minas Gerais em 07 de setembro de 1926, se destacam, como a criação da Universidade de Minas Gerais, a extensão do ensino primário, por meio da construção de novos prédios escolares e a aquisição de aparelhos modernos e materiais didáticos. No ensino primário e normal, Carvalho (2012, p. 226) afirma que ele “fez uma reforma cujas medidas marcaram uma ação mais intensa pelo Estado em relação à sociedade civil”. Para ajudar no planejamento e na implantação de seu programa de governo, Antônio Carlos convidou Francisco Campos para assumir o cargo de secretário do Interior, pois este, nas palavras da autora, faria a Reforma do ensino público mais importante da década.

Segundo Carvalho (2012), Francisco Campos incorporou à Reforma do Ensino Primário e Normal, realizada em Minas Gerais, em 1927, os ideais propostos pelos liberais e iluministas: restaurando o



aparelhamento do ensino público, o espaço físico e as relações humanas existentes na escola. Para isso, “criou associações escolares e favoreceu o espírito associativo infantil, a cooperação e recreação, além de mudar a relação entre aluno e professor” (Carvalho, 2012, p. 230), visando dar voz ativa aos alunos no processo educacional.

Peixoto (2003) afirma que a Reforma Francisco Campos teve um importante papel no país, introduzindo uma abordagem de caráter técnico no tratamento das questões relacionadas ao ensino de uma forma geral e, mais especificamente, ao ensino primário e aos problemas relacionados à alfabetização, reconhecendo na educação escolar um campo de estudo possível de abordagem científica. Essa Reforma alcançou grande repercussão devido aos altos investimentos feitos no ensino, chegando até mesmo a criar uma escola superior de formação de professores: a Escola de Aperfeiçoamento.

A Escola de Aperfeiçoamento, vista como núcleo gerador do processo de renovação, tinha como objetivo realizar um trabalho metódico na preparação dos recursos humanos, ao mesmo tempo em que buscava orientar, avaliar, testar e aplicar as novas ideias que moviam a corrente renovadora da Reforma. Anotar que a missão europeia é a grande inspiradora da escola (Almeida; Guido, 2007, p. 13-14).

Segundo Tanuri (2000), a Reforma de 1927 em Minas Gerais criou três níveis

de instituição diferentes para a formação de professores:

- 1) *Escolas Normais de Segundo Grau* (somente oficiais), oferecendo a seguinte formação: Curso de Adaptação, complementar ao primário (dois anos); Curso Preparatório, de cultura geral (três anos) e Curso de Aplicação, de caráter essencialmente profissional (dois anos);
- 2) *Escolas Normais de Primeiro Grau* (oficiais e particulares), oferecendo o Curso de Adaptação (dois anos) e Curso Normal com três anos de duração, sendo três de cultura geral e um de formação profissional;
- 3) *Cursos Normais Rurais*, com a duração de apenas dois anos, funcionando junto aos grupos escolares, e oferecendo apenas um aprofundamento das matérias do ensino primário, acrescido de atividades de prática de ensino. Destaque-se ainda que na reforma mineira criava-se uma Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico, com dois anos de continuação de estudos profissionais, para professores já em exercício (Tanuri, 2000, p. 71).

Esta diferenciação existia também em outros Estados brasileiros,

... possibilitando, por um lado, uma certa expansão de escolas normais de nível menos elevado mas compatível com as possibilidades da época e as peculiaridades regionais e, por outro, a consolidação das escolas normais como responsáveis pela preparação do pessoal docente para o ensino primário (Tanuri, 2000, p. 71).

Na década de 1930, o governo brasileiro passou a incorporar um discurso “ruralista”, que via a educação como o principal instrumento de fixação do

homem no campo. Tanuri (2000) ressalta que esse movimento procurava utilizar a escola para reforçar os valores rurais da civilização brasileira com o intuito de criar uma consciência agrícola e fazer com que o homem rural permanecesse no campo. Preocupados com a preparação de professores especializados para o magistério na zona rural, foi defendida a criação de “Escolas Normais Rurais”<sup>vii</sup>, tendo como objetivo não só a localização no meio rural, mas também a preocupação em transmitir conhecimentos de agronomia e higiene rural.

Para Prado (1995), o discurso sobre a importância de uma escola adequada ao tempo e ao espaço no Estado Novo pretendia evidenciar homens e instituições comprometidos com projetos governamentais, embora a maioria dos brasileiros se encontrasse alienada em relação a tais projetos. Segundo a autora, apesar do forte aparato ideológico com que o tema da Educação Rural foi abordado, o pragmatismo econômico estava sempre em evidência.

Foi a partir desse contexto histórico que se começou a pensar sobre a redução do analfabetismo no Brasil, bem como a repensar a preparação de professores para as escolas primárias. Foi também no contexto da discussão da identidade brasileira como rural e urbana que se construíram projetos de Educação Rural,

bem como surgiu à necessidade dos professores para o meio rural, objeto de estudo desse artigo.

### **A Educação Rural no Brasil e a formação de professores rurais**

Os estudos sobre a Educação Rural no Brasil, segundo Almeida (2001) e Piacentine (2012), ainda constituem uma área de pouca investigação, apesar do país, até a década de 1920, ter sido expressivamente rural<sup>viii</sup>. A partir daí houve gradativamente um acréscimo da população urbana e decréscimo da população rural. Isso ocorreu principalmente devido ao início da industrialização no país, que se expandiu principalmente a partir da década de 1950.

A educação também sofreu mudanças com esse novo cenário brasileiro, tendo que se ajustar aos novos padrões econômicos e sociais estabelecidos, pois, “à medida que o Brasil se industrializa, as escolas da cidade assumem outros contornos e passam a atender a outras necessidades que não são as mesmas das escolas do interior” (Almeida, 2001, p. 33). O mundo urbanizado passou a ser o condutor e a referência, direcionando as decisões políticas e econômicas na construção de novos processos culturais (Almeida, 2009).

Para Almeida (2009), o deslocamento crescente do meio rural para

o urbano gerou um choque entre os valores e as referências por se tratarem de mundos distintos. Além disso, a urbanização não gerou condições melhores de vidas para muitas pessoas, segregando nas periferias urbanas os marginalizados e excluídos socialmente.

Almeida (2001) afirma que havia contradições entre o tipo de ensino que se pretendia desenvolver e a realidade vivida desde o início do século XX. Por um lado, insistia-se na ideia de o Brasil ser um país agrícola; mas, por outro, faltavam investimentos e vontade política para realmente se concretizar uma educação voltada para o meio rural.

Andrade e Peixoto argumentam que:

As escolas rurais foram surgindo sem planejamento adequado das reais necessidades para a sua localização. Um dos critérios usados para a instalação de escolas era o político, e, com isso, muitas escolas foram criadas em regiões onde não havia demanda de alunos, e em outras, a demanda existia, mas não era politicamente adequado se criar a escola (Andrade & Peixoto, 2000, p. 4).

Além disso, a escola do meio rural, na maior parte das vezes, limitava-se a reproduzir os conhecimentos mínimos necessários para a vida e para a produção do meio rural (Andrade & Peixoto, 2000).

Na década de 1940, Lira e Melo (2010) evidenciam que em algumas regiões do país a crescente urbanização já gerava

tensões sociais, pois crescia a população nas áreas urbanas sem planejamento e emprego para todos. Começava a se pensar na necessidade de criar estratégias para que a população permanecesse no campo. Buscou-se, então, desenvolver uma educação que reforçasse os valores camponeses, com a finalidade de fixar o homem do campo em seu meio. Para tanto, era necessário adaptar os programas educacionais e os currículos a esse ambiente.

Um grupo da elite intelectual e política rural e urbana, com a defesa da “vocação agrícola” para o desenvolvimento do Brasil e principalmente sob o debate do intenso processo migratório, acreditava que a escola deveria valorizar a cultura do meio rural, proporcionando   sua popula o o aproveitamento de suas possibilidades econômicas e sociais, através de uma estrutura e de um programa escolar diferenciado do meio urbano (Pinho, 2009, p. 38).

Almeida (2001) afirma que, durante muitos anos, a Educa o Rural foi vista como um instrumento capaz de formar um cidadão adaptado ao seu meio de origem, sendo modelado pelos conhecimentos científicos advindos das cidades. No meio urbano eram formuladas as diretrizes e normas para a forma o do homem do campo, com conhecimentos de saúde, saneamento, alimenta o, administra o do tempo e técnicas agrícolas modernas - isso

tudo a partir de conhecimentos científicos. Desse modo, nas décadas de 1940 e 1950, foram implementados diversos programas educativos, realizados na maioria dos estados brasileiros, tendo em vista a permanência do homem na região rural e o desenvolvimento de cada comunidade. O discurso do governador de Minas Gerais, Milton Campos, em 1948, na implementação do Curso de Aperfeiçoamento para professores rurais em Ibitaré-MG, corrobora tal apontamento:

Este curso de aperfeiçoamento exercerá essa função de vigilância, isto é, impedirá, pela melhoria da escola primária em zona rural, que esse foco se apague, e diligenciará por que se alargue a área iluminada e, assim, o homem do campo, socorrido pela ação civilizadora da escola, possa resistir à forças centrípetas que o vem arrastando para as zonas urbanas e se transforme num elemento capaz de criar riquezas e, portanto, de contribuir para estabelecer as funções do nosso sistema econômico (Escola Rural, 1948, p. 8).

De acordo com Lira e Melo (2010), na prática, as ações se davam um pouco diferente. Foram criados programas repentinos e desconexos da realidade do povo camponês. Somado a isso, havia ainda a falta de preparo dos professores contratados, péssimas condições de vida da população, habitação e trabalho, que faziam crescer ainda mais a imigração para a cidade:

Logo, não é de se admirar que a escola rural tradicional apresentasse grandes déficits em relação à aprendizagem de suas populações. Em decorrência desse quadro, em 1942, os profissionais da educação realizaram o Oitavo Congresso Brasileiro de Educação com o objetivo de levantar possíveis diretrizes e soluções para os problemas educacionais das grandes massas campestres. O evento promovido pela Associação Brasileira de Educação, que contava com o financiamento do governo federal e do governo de Goiás, apresentou através das exposições, estudos e debates a busca por uma escola caracteristicamente rural, que fosse capaz de atrair e fixar o homem no campo, objetivo pretendido pelo ruralismo pedagógico (Lira & Melo, 2010, p. 8).

Prado (1995) afirma que o “Oitavo Congresso Brasileiro de Educação” foi realizado visando comemorar a inauguração da cidade de Goiânia<sup>ix</sup>. Para a autora, a escolha da cidade sede, como também do tema principal do Congresso, “A Educação Primária Fundamental”, representavam de maneira significativa o cenário de discussões que aconteciam em relação às questões educacionais. Prado (1995) salienta que o governo e seus intelectuais mobilizaram-se em torno da bandeira da interiorização, apresentando 173 teses, procedentes de 22 unidades da Federação. A elite do pensamento educacional brasileiro participante do evento sugeriu várias alternativas para alguns dos graves problemas que a

sociedade lhes apresentava. Um desses problemas era o êxodo rural e a preocupação em modernizar o país, e a educação era considerada uma das principais maneiras de alcançar esse objetivo.

Para Leão (1953), a formação de “mestres” era uma das situações mais graves enfrentadas na educação do meio rural. Isso porque muitos professores que iam lecionar no interior possuíam uma formação e uma vivência totalmente urbana, ou seja, estavam alheios aos contextos do meio rural e geralmente menosprezavam tal cultura. Pois, “[a] educação no interior do Brasil sempre se fez, quando se fez, dentro de um empirismo comodista, alheio a qualquer orientação científica, qualquer plano de ação, qualquer programa, qualquer entendimento entre legislador, administrador e mestre” (Leão, 1953, p. 202-203).

Leão (1953) defendia a criação de cursos de formação que abordassem a realidade da população do meio rural com uma proposta diferenciada do meio urbano, sendo necessárias algumas mudanças, tais como:

A primeira é a renovação do mestre em atividade, a segunda a preparação do mestre por vir. Para a primeira medida faz-se mister a organização de cursos de aperfeiçoamento, dos quais constituem um modelo as

missões mexicanas; para a segunda a instalação de escolas normais, em regime de internato e com currículos e programas próprios, às quais se atrairiam filhos do interior, a quem se fornecia preparação adequada às realidades do meio (Leão, 1953, p. 288).

A carência de professores formados fazia com que fosse permitido que pessoas leigas lecionassem em escolas rurais, desde que essas passassem por exames de suficiência. Estes exames

[e]ram realizados pelas Escolas Normais, institutos de Educação e Faculdade de Filosofia a que eram submetidos os professores leigos ou candidatos ao magistério para efeito de comprovação de conhecimentos exigidos para a função e de autorização a título precário, lecionarem nas escolas primárias e secundárias (Rodrigues, 1985, p. 45).

Para Vighi (2008), a política de contratação de professores sem habilitação pelas Secretarias de Educação dos Estados brasileiros ocorreu para suprir a falta de professores com formação adequada para exercer o magistério, principalmente na zona rural. Além disso, era preciso atender à demanda da população pelo direito à educação, expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61).

Sob o ponto de vista social, o professor leigo, que atuou no meio rural era bem aceito nas comunidades por ser um sujeito que se identificava com o contexto escolar em que atuava. Na maioria dos casos, o

professor era membro da mesma comunidade à qual pertenciam seus alunos, o que proporcionava maior aproximação do professor com os alunos e com a comunidade. Motivos como esses, por exemplo, davam vantagem ao professor leigo se comparado ao professor habilitado. Este por sua vez detinha um conhecimento técnico, porém desconhecia a realidade onde se inseria (Vighi, 2008, p. 51-52).

A autora destaca ainda que, até o final dos anos de 1930, não havia escolas normais que se destinassem à preparação específica de professores para lecionarem nas regiões do campo<sup>x</sup>. Estas instituições se iniciam lentamente no início dos anos de 1940 e ganham mais intensidade nos anos de 1950, procurando desenvolver uma política educacional compatível com os interesses e necessidades do meio rural. Enquanto se pensava em como seria essa formação, os professores que lecionavam em tal meio

[v]ivenciavam uma experiência pedagógica cujo saber produzido se fundava nas relações entre as orientações recebidas pelos órgãos responsáveis pelo sistema de educação (Delegacias de Ensino e Secretarias Municipais de Educação) e nas práticas desenvolvidas a partir da sua experiência, baseadas nos modelos vividos no período em que eram os alunos (Vighi, 2008, p. 52).

Piacentine (2012) ressalta que as primeiras providências concretas em relação à formação de professores leigos que atuavam na zona rural ocorreram com

a aprovação da Lei 4.024/61, que estabeleceu, nos capítulos IV e VIII, normas quanto à formação do magistério para os ensinos primário e médio:

Art. 53: A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

a) Na Escola Normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais, onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica.

Art. 54: As escolas normais de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário.

Capítulo XIII, Art. 116: Enquanto não houver número suficiente de professores primários formados por escolas Normais ou pelos Institutos da Educação e sempre que se registre esta falta, a habilitação ao exercício do magistério a título precário até que cesse a falta, será feita por meio de exames de suficiência ... (Brasil, 1961).

Outro avanço ocorrido foi a criação do Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário-PAMP, a partir da década de 1963, também pelo governo federal, que “daria subsídios para cursos voltados para a habilitação de professores leigos, a nível pedagógico, mediante metodologia de ensino direto no período de férias e indireto que era oferecido em período letivo” (Piacentine, 2012, p. 41). Piacentine (2012) ressalta que, a partir deste Programa, multiplicaram-se os cursos para professores leigos no país.

Como meio para abrandar essa situação no Brasil, o Ministério da

Educação promoveu a construção imediata de escolas de Ensino Normal em todo o país que tinham como finalidade promover a preparação de professores regentes de ensino, atendendo às regiões que até aquele momento eram desprovidas de instituições dessa natureza. Esses prédios, além de aparelhamentos pedagógicos adequados, deveriam ser servidos de uma seção de internato que ofereceria uma melhor oportunidade aos candidatos ao magistério da zona rural ... (Santana, 2010, p. 3).

Apesar de poucas iniciativas em relação à Educação Rural, é preciso levar em consideração que a fragilidade das políticas públicas brasileiras com a população rural afetou inevitavelmente a educação, que ocorreu de forma lenta, desconexa e tardia para o povo camponês. Como se isso não bastasse, as poucas escolas que existiam se encontravam em condições precárias e com um distanciamento grande entre si, isto é, sem nenhum tipo de comunicação. Além disso, faltava formação de professores, orientação metodológica, didática e verbas públicas para a escolarização (Piacentine, 2012).

Abordaremos, a seguir, como ocorreu a formação do professor rural e a preocupação com a educação das pessoas do campo no Estado de Minas Gerais.

### **Minas Gerais e a formação dos professores rurais**

Minas Gerais também demandava cuidado em relação ao ensino rural e à formação de professores. Peixoto (2000), embasada em Lima (2003)<sup>xi</sup>, demonstra que, no período de 1930, as escolas rurais mineiras permaneciam em segundo plano, e, devido às dificuldades financeiras, foram fechadas mais de mil escolas primárias nos meios rurais.

O Decreto nº 11.297, 10 de abril de 1934, de Minas Gerais, transferiu a responsabilidade financeira de manter as escolas rurais para os Municípios e o Decreto nº 132, de 29 de julho de 1935 definia como responsabilidade do Estado apenas a fiscalização dessas escolas. O Estado, desse modo, se mostrava descompromissado e pouco preocupado com a educação no meio rural. Pinho (2009) afirma que havia grande precariedade técnica e de material das escolas rurais municipais nesse período.

Entretanto, em 1947, foi promulgada a Lei Federal (Brasil, Lei nº 59, 11 de agosto de 1947) que autorizava a União a cooperar financeiramente com os Estados e Municípios para a melhoria do sistema escolar nas zonas rurais. Esse benefício, que vinha do Fundo Nacional de Ensino Primário, era repassado para os Estados e, posteriormente, para os Municípios através de um Convênio Nacional e de Convênios Estaduais do Ensino Primário, sendo fiscalizados pelo Instituto Nacional de

Estudos Pedagógicos (INEP). Provavelmente, esta lei fomentou o interesse do Estado de Minas Gerais de cuidar das escolas rurais, pois Andrade e Peixoto (2000) informaram que neste mesmo ano, em 05 de dezembro de 1947, foi promulgado o Decreto nº 2.545, definindo que o Estado deveria orientar tecnicamente o ensino primário em zonas rurais no Estado de Minas Gerais:

Art.3º - Com a Secretaria da Educação cooperarão a Secretaria do Interior, a Secretaria da Agricultura, Indústria e Comércio, o Departamento Estadual de Saúde e quaisquer outras formas de atividade do Governo utilizáveis nos setores de educação e ensino, para que cada escola primária em zona rural seja também um centro de condensação e de irradiação social aparelhado para influir no meio rural (Minas Gerais, 1947 *apud* Andrade & Peixoto, 2000, p. 12).

O Secretário de Educação, que atuou nos anos de 1947 a 1950, Abgar Renault, apoiou o ensino nas zonas rurais, pois ele acreditava que era preciso também conter o êxito rural no estado mineiro (Andrade & Peixoto, 2000). Diversos fatores influenciavam a saída do homem do campo para buscar melhores condições de vida na cidade, entre eles: a precariedade das condições de vida, o pouco rendimento do solo, a mecanização da agricultura, assim como a dimensão simbólica da cidade na dinâmica social do período (Pinho, 2009).

Os efeitos do êxodo rural em Minas, no entanto, eram vistos como problemáticos por muitos fatores, como mostra Antipoff, em uma Coletânea de Educação Rural:

Resultam desse movimento centrípeta para a zona urbana dois fenômenos extremamente significativos para a economia e a saúde tanto física quanto moral do povo. Com a diminuição da produção agropecuária, devido em grande parte a carência de mão-de-obra, além de outros fatores que afetam a zona rural, a grande massa do povo brasileiro vive em regime crônico de subalimentação (Antipoff, 1992, p. 9).

Era preciso mais do que a permanência do homem rural em seu meio: o que se buscava era superar o atraso dessa população, tanto social quanto econômico, e a escola tornava-se, desse modo, “aliada” nesse processo. Pinho evidencia que “os debates acerca dos diagnósticos de crise e atraso da agricultura brasileira definiram uma reação ruralista, cujas propostas de intervenção pautava-se por: povoamento/colonização; educação; modernização /racionalização produtiva e crédito/cooperativismo” (Pinho, 2009, p. 38).

Abgar Renault, em uma fala dirigida ao Governador do Estado, Milton Campos, em 15 de novembro de 1948, ressaltava que:



O decreto nº. 2545, de 5 de dezembro de 1947, devolveu ao Estado, senhor Governador, a competência para administrar e orientar tecnicamente o ensino primário em zonas rurais, e deu ao Secretário da Educação poderes para firmar convênios com os municípios, a fim de estabelecer as condições de colaboração destes com o governo estadual na realização dos objetivos do ensino primário naquelas zonas (Renault, 1952, p. 107 *apud* Neves & Pinto, 2013, p. 9).

Neves e Pinto (2013) salientam que a fala de Abgar Renault evidencia a sua ação em rearticular a relação Estado-Municípios, no sentido de redistribuírem entre si a tarefa de aumentar em quantidade as escolas rurais e de requalificar o serviço público educacional, permitindo um movimento de centralização da organização do campo escolar nas mãos do Estado.

O governo de Milton Campos (1947-1951), segundo Andrade e Peixoto, também apresentava preocupação em relação à formação dos professores:

O Governo Milton Campos prestou muito apoio ao ensino em todo o Estado. Verificando que a preparação de professores para as escolas públicas se fazia necessário, promoveu cursos de férias para atualização do professorado em todos os níveis. Foram celebrados convênios com o Ministério da Educação, Faculdade de Filosofia da Universidade do Estado, e, com os municípios, para esse fim (Andrade; Peixoto, 2000, p. 12).

Neves e Pinto (2013) afirmam que Abgar Renault trabalhou na criação de novos instrumentos legais que permitiram à Secretaria de Educação dedicar-se especialmente à Educação Rural, o que auxiliaria no combate ao êxodo rural. Sendo assim, a escola primária rural constituiu-se como uma tentativa de fixar a população rural (Pinho, 2009).

Assim sendo, entre 1947 e 1950, foram criados no Estado não só escolas rurais, mas também cursos de atualização em mais de 315 municípios e 5 cursos de aperfeiçoamento de professores para a zona rural. Além disso, também foi criado, em 1949, na Fazenda do Rosário<sup>xii</sup>, em Ibitaré (cidade do interior de Minas Gerais), o primeiro Curso Normal Regional para preparação de professores que atuariam na zona rural. Esse curso foi idealizado por Abgar Renault e Helena Antipoff (Andrade; Peixoto, 2000). Esta foi diretora do Instituto de Organização Rural- IOR. Antipoff era uma grande defensora da necessidade de criação de escolas rurais e da formação de professores para tais escolas.

A preocupação com a Educação Rural em Minas Gerais tornou-se evidente após 1950, período em que a imigração para as cidades começou a acelerar.

Para Neves e Pinto (2013), além da busca pelo melhoramento dos equipamentos técnicos, postulava-se a

necessidade de se formar os professores rurais, que deveriam possuir conhecimentos gerais relativos à higiene, enfermagem e socorros de urgência. Os professores deveriam ser providos de conhecimento teóricos, técnicos e materiais, para assim poderem desenvolver um processo de civilização do ambiente rural.

Durante os dois mandatos como gestor da Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais-SEEMG (1947-1950), Abgar Renault também defendeu veemente a “educação técnica rural” (Pinto, 2007). Em relação ao ensino agrícola, Nascimento afirma que: “... a primeira metade do século XX, o ensino técnico-agrícola desenvolveu uma cultura escolar assentada sobre um ideário civilizador esperançoso da modernização da vida rural brasileira” (Nascimento, 2010, p. 96). Na concepção de Renault, o professor deveria possuir instrumentos e conhecimentos teóricos, técnicos, além de materiais capazes de desenvolver um processo de maior civilização do ambiente rural, com recursos proveniente do próprio meio (Neves & Pinto, 2013).

Abgar Renault, no primeiro boletim “Escola Rural: Boletim dos cursos de aperfeiçoamento para professores rurais” (1948), ressalta que no Brasil 15,8% do total da produção era agrícola e 5,0% do total era industrial. Além disso, a

população urbana era de apenas 1.573.800 habitantes dentro de um total de 7.524.100 habitantes no Estado. Para ele, estes dados mostravam o quanto era imprescindível o investimento por parte do governo com a população rural de Minas Gerais (Coletânea, 1992). Apesar disso, Pinto (2007, p. 52) destaca: “é notório que as medidas adotadas pelo governo mineiro não atingiram de forma significativa a população rural ficando restrita à elite agrária”, já que o uso de técnicas modernas, máquinas e investimentos em relação ao plantio não chegavam aos pequenos agricultores, mas sim aos grandes fazendeiros.<sup>xiii</sup>

Mais do que ensinar a ler e a escrever, as escolas do meio rural tinham como missão promover um desenvolvimento pessoal e social entre seus alunos. De um modo mais abrangente, essa instituição deveria influenciar toda a comunidade, melhorando-a e possibilitando o desenvolvimento de bons hábitos: recreativos, sociais higiênicos, econômicos e culturais do povo camponês (Andrade; Peixoto, 2000).

### **Considerações finais**

As políticas públicas brasileiras apresentaram e apresentam fragilidades em relação à Educação Rural, desenvolvendo-se de forma lenta, desconexa e tardia em

relação às iniciativas educacionais urbanas.

Em relação a isso, Almeida enfatiza que:

O abandono, o esquecimento, o descaso do Estado, as promessas políticas não cumpridas, o descaso em relação ao ensino nas cidades são situações praticamente comuns, que acaba banalizando as dificuldades educacionais encontradas pelas populações rurais (Almeida, 2001, p. 55).

Podemos entender que os investimentos em relação à educação no meio rural em Minas Gerais não destoaram muito de outros estados brasileiros. O êxodo rural no Estado mineiro e no Brasil gerava muitos temores entre a população urbana, sendo considerado um problema político, econômico e social.

A escola se torna então, um dos meios de manter o homem rural em seu ambiente. Além disso, pretendia-se, através dessa instituição, disseminar ideias “científicas”, incentivando o plantio e uso de técnicas agrícolas modernas e, supostamente, mais avançadas.

As instituições voltadas para o meio rural deveriam influenciar toda a comunidade, melhorando-a e possibilitando o desenvolvimento de bons hábitos sejam eles social, higiênicos, econômicos e/ou culturais. No entanto, para que tudo isso acontecesse, era preciso investir na formação de professores rurais, que seriam os principais propagadores de

novos hábitos e costumes para os habitantes do campo, em prol de uma modernização e civilização do país. A criação de escolas rurais asseguravam essa nova necessidade, e aumentava o público alvo dessas ações modernistas. Fazer com que o país crescesse em prol de um desenvolvimento voltado para a educação era uma meta governamental.

Portanto, em nome do discurso de reverter o atraso da agricultura, de fixar o homem rural no campo, de diminuir o analfabetismo existente, bem como modernizar o país, foram criadas instituições específicas para a formação do professor rural em alguns estados brasileiros. Entre eles está em destaque o Estado de Minas Gerais, que criou escolas normais rurais, cursos intensivos de férias, cursos de treinamento e aperfeiçoamento de professores rurais. É importante enfatizar que os discursos de urbanização, civilização e superação do atraso do meio rural vinham acompanhados, direta ou indiretamente, de concepções que subestimavam e inferiorizam os conhecimentos advindos do meio rural. Ou seja, “historicamente, a educação para as populações rurais esteve relacionada a propostas de desenvolvimento que negavam as condições do rural e dos seus sujeitos” (Pinho *et al.*, 2010, p. 18).

A escola rural servia, portanto, prioritariamente ao meio urbano, que

precisava (e precisa) se alimentar às custas do produtor rural e temia a invasão da população rural no espaço urbano.

## Referências

- Almeida, A. L., & Guido, H. A. O (2007). Francisco Campos e a escola de aperfeiçoamento: a burguesia entre educar e instruir o povo. In *IV Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação de Minas Gerais*. Belo Horizonte: UFMG. Recuperado de: [http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/contudo/externos/4cpehemg/Textos/pdf/9a\\_1.pdf](http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/contudo/externos/4cpehemg/Textos/pdf/9a_1.pdf)
- Almeida, D. B. (2009). A Educação rural como processo civilizador. In Stephanou, & Bastos, M. H. C. (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III: Século XX* (pp. 278-195). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Almeida, D. B. (2001). *Vozes esquecidas em horizontes rurais: história de professores*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Recuperado de: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1908/000311994.pdf?sequence=1&locale=en>
- Almeida, J. S. (2006). Mulheres na educação: missão, vocação e destino? In Saviani, D. (Org.). *O legado educacional do século XX no Brasil* (pp. 59-108). Campinas, SP: Autores Associados.
- Almeida, D. B., & Grazziontin, L. S. (2013). A escola primária rural, de Ruth Ivoty Torres da Silva. In Mesquita, I. M. & Carvalho, R. A. (Orgs). *Clássicos da Educação Brasileira* (pp. 133-146). Belo Horizonte: Mazza Edições.
- Andrade, T., & Peixoto, A. M. C. (2005). Formação de Professores para a Escola Rural. In *III Congresso de Pesquisa e Ensino e História da Educação em Minas Gerais*. São João Del Rei: UFSJ. Recuperado de: [http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/contudo/externos/3cpehemg/congresso/textos\\_pdf/Tema%2010%20-%20Profiss%C3%A3o%20docente/Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20para%20a%20escola%20rural.pdf](http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/contudo/externos/3cpehemg/congresso/textos_pdf/Tema%2010%20-%20Profiss%C3%A3o%20docente/Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20para%20a%20escola%20rural.pdf)
- Calazans, M. J. C. (1993). Para compreender a Educação do Estado no meio rural-Traços de uma trajetória. In Therrien, J. & Damasceno, M. N. (Orgs.). *Educação e Escola no campo* (pp. 15-40). Campinas: Papuris.
- Carvalho, L. B. O. (2012). Reformas Educacionais em Minas Gerais: instrução primária, modernidade e progresso (1906-1928). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, (46), 219-237. Recuperado de: <http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/viewFile/3776/3192>
- Carvalho, M. M. C. (1989). *A Escola e a República*. Editora Brasiliense, SP.
- Antipoff, H. (1992). *Coletânea Educação rural*. Belo Horizonte: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff- CDPHA/Imprensa Oficial.
- Leão, A. (1953). *A sociedade rural*. Rio de Janeiro: S. A. Noite.
- Lima, T. C. S. & Miotto, R. C. T. (2007). Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Rev. Katál*, 10, 37-45. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>
- Lira, D. A. N., & Melo, A. D. (2010). A educação brasileira no meio rural: recortes

no tempo e no espaço. In *I Conferência de Políticas Públicas contra a pobreza*. Natal: UFRN. Recuperado de: <http://www.cchla.ufrn.br/cnpp/pgs/anais/Arquivos>

Mannuci, S. (1934). *A crise Brasileira de Educação*. Editora Piratininga, São Paulo.

Musial, G. B. S. (2011). *A Emergência das escolas rurais em Minas Gerais (1892-1899): quando a distinção possibilita a exclusão*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Recuperado de: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-92RLHJ>

Nagle, J. (1974). *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo, EPU: Rio de Janeiro.

Nascimento, J. C. (2010). Para civilizar o campo: a cultura escolar do ensino técnico agrícola. In Vidal, D. G., & Schwartz, C. M. (Orgs.). *Histórias das culturas escolares no Brasil* (pp. 93-124). Vitória: EDUES.

Neves, L. S., & Pinto, H. M. (2013). Sentido novo da vida rural: Abgar Renault e a política educacional em Minas Gerais. In *VII Congresso Brasileiro da História da Educação: Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil*. Cuiabá: UFMT. Recuperado de: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01-%20ESTADO%20E%20POLITICAS%20EDUCACIONAIS%20NA%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20BRASILEIRA/SENTIDO%20NOVO%20DA%20VIDA%20RURAL%20ABGAR%20RENAULT%20E%20A%20POLITICA%20EDUCACIONAL%20EM%20MINAS%20GERAIS.pdf>

Nogueira, J. K., & Schelbauer, A. R. (2004). Feminização do magistério no Brasil: o que relatam os pareceres do

primeiro congresso da instrução do Rio de Janeiro. In *IV Jornada do HISTEDBR*, Maringá: UEM. Recuperado de: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada7/GT1%20PDF/FE%20MINIZA%20C7%20C3O%20DO%20MAGISTRO%20C9RIO%20NO%20BRASIL.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/GT1%20PDF/FE%20MINIZA%20C7%20C3O%20DO%20MAGISTRO%20C9RIO%20NO%20BRASIL.pdf)

Peixoto, A. M. C. (2003). Uma nova era na escola mineira: a Reforma Francisco Campos e Mário Casasanta (1927-1928). In Leal, M. C., & Pimentel, M. A. L. (Orgs.). *História e Memória da Escola Nova* (pp. 75-116). Editora Loyola, São Paulo, Brasil.

Peixoto, A. M. C. (2000). Triste retrato: a educação mineira no Estado Novo. In Filho, L. M., & Peixoto, A. C. (Orgs.). *Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação* (pp. 84-103). Belo Horizonte: Secretaria de Educação.

Piacentine, A. P. F. S. (2012). *História da formação para professores leigos rurais: o curso de magistério rural em Dourados, na década de 1970*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados.

Pinho, L. A. (2009). *Civilizar o campo: Educação e Saúde nos Cursos de Aperfeiçoamento para professores rurais - Fazenda do Rosário (Minas Gerais, 1947-1956)*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Pinho, L. A., Diniz, L. S., Paula, L. R., Rocha, M. I. A., Lima, P. L. O., & Roseno, S. M. (2010). *Curso de Formação de Educadores (as) do Programa Escola Ativa: da Educação rural à educação do campo*. Módulo III. Belo Horizonte: UFMG.

Pinto, H. M. (2007). *A Escola Normal Regional Dom Joaquim Silvério de Souza de Diamantina e a formação de professores para o meio rural mineiro:*

1950-1970. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica, Belo Horizonte.

Prado, A. A. (1995). O Ruralismo Pedagógico no Brasil do Estado Novo. *Revista Estudos Sociedade e Agricultura*, 4, 5-27. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/bras il/cpda/estudos/quatro/adonia4.htm>

Rodrigues, J. R. T. (1985). *Magistério Leigo Rural do Piauí: concepções e práticas*. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

Santana, M. P. S. C. B. (2010). Professores leigos no Piauí: o ingresso e a permanência na profissão docente no meio rural. In *VI Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI*. Piauí: UFPI. Recuperado de: [http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.16/GT\\_16\\_05\\_2010.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.16/GT_16_05_2010.pdf)

Souza, R. C. (2006). “*Não premiarás, não castigarás, não ralharás...*”: dispositivos disciplinares em Grupos Escolares de Belo Horizonte (1925-1955). (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.

Tanuri, L. M. (2000). História da formação de professores. *Revista Brasileira da Educação*, 14, 61-88. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>

Vidal, D. G. (2000). Escola nova e processos educativos. In Lopes, M. T., Filho, L. M. F. F., & Veiga, C. G. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil* (pp. 497-517). Belo Horizonte: Autêntica.

Vighi, C. S. B. (2008). *Professores leigos em escolas rurais: Trajetórias de vida profissional em um passado (re) visitado*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Pelotas, Pelotas.

## Fontes Documentais

Dicionário Biográfico de Minas Gerais: período republicano, 1889-1991. Belo Horizonte, MG: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 1994.

Escola Rural- Boletim dos Cursos de Aperfeiçoamento para professores rurais. Belo Horizonte: Imprensa oficial, Volume I, 1948.

## Legislação

Brasil. Ministério da Educação. Lei nº 4.024, 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm) Acesso em 06 de outubro de 2015.

## Sites consultados

Academia Brasileira de Letras. Biografia Abgar Renault. Recuperado de: <http://www.academia.org.br/academicos/abgar-renault/biografia> Acesso em 02 de novembro de 2015.

Portal do Governo do Estado de Minas Gerais. Galeria dos Governantes: Milton Soares Campos. Recuperado de: <https://www.mg.gov.br/governomg/portal/m/governomg/governo/galeria-de-governadores/10212-milton-soares-campos/5794/5241> Acesso em 02 de novembro de 2015.

Portal do Governo do Estado de Minas Gerais. Antônio Carlos Ribeiro de Andrada. Recuperado de: <https://www.mg.gov.br/governomg/portal/m/governomg/governo/galeria-de-governadores/10181-antonio-carlos-ribeiro-de-andrada/5794/5241> Acesso em 02 de março de 2016.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Recuperado de:



<http://www.ibge.gov.br/home/> Acesso em 12 de novembro de 2015.

<sup>i</sup> Trabalho resultante de uma pesquisa de mestrado intitulada como: “Tempos esquecidos, memórias recordáveis: Histórias de um curso de formação para professores rurais”, financiado pela CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior).

<sup>ii</sup> Escolas localizadas em distritos, povoados e aldeias.

<sup>iii</sup> A Coletânea de Obras Escritas por Helena Antipoff em 1992, traz, no quarto volume, Educação Rural, diversos textos da autora sobre o tema, escritos entre as décadas de 1940 e 1970.

<sup>iv</sup> Em 1920 havia um total de 65% da população brasileira analfabeta. No ano de 1940, 56%. Em 1960, 40% e em 1980, 26% (IBGE, Censo Demográfico e PNAD, 1999).

<sup>v</sup> “João Pinheiro da Silva foi Presidente do Estado de Minas Gerais. Após a proclamação da República, foi vice-governador por um pequeno período. Em seguida, foi eleito deputado ao Congresso Constituinte de 1890, renunciando ao mandato em fins de 1891 com a queda de Marechal Deodoro. Posteriormente, dividiu suas ocupações como empresário de uma cerâmica em Caeté, MG – município próximo de Belo Horizonte, MG - e como professor na Faculdade Livre de Direito do Estado de Minas Gerais. Em 01/01/1899 foi Agente Executivo de Caeté, MG, o que implicava também a Presidência da Câmara de Vereadores. Em 1903, foi presidente do Primeiro Congresso Agrícola, Industrial e Comercial de Minas Gerais. Foi eleito para o Senado em 1904, mas permaneceu por menos de um ano, tornando-se Presidente do Estado de Minas a partir de 07/09/1906” (Dicionário Biográfico de Minas Gerais, 1994).

<sup>vi</sup> Trata-se de um novo modelo de estruturação das instituições escolares, rejeitando determinados fundamentos psicopedagógicos da “escola tradicional” e abrindo novos caminhos em direção a “escola nova”. Desenvolve-se, então, uma nova didática e uma nova pedagogia em relação ao método de ensino-aprendizagem (Nagle, 1974). O aluno seria a centralidade no processo de ensino aprendizagem, novos métodos pedagógicos seriam implementados, e o uso das punições pelos professores seria quase que inexistente (Souza, 2006).

<sup>vii</sup> Alguns exemplos de Escolas Normais Rurais são: A Escolas Reunidas Dom Silvério (para o ensino primário); Clube Agrícola João Pinheiro (ensino e experimentação de técnicas agrícolas); Ginásio Normal Oficial Rural Sandoval Azevedo (com internato para moças); Ginásio Normal Oficial Rural Caio Martins (com internato para rapazes); Instituto Superior de Educação rural (Iser), com cursos de treinamento para professores rurais, incluindo a prática no cultivo de lavouras, hortas, pomares, na criação de animais, e cursos de economia doméstica (Pinho, 2009, p. 16).

<sup>viii</sup> Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE revelam que 68,8% da população residiam no meio rural e apenas 31,2% estavam no meio urbano no ano de 1940. No ano de 1950 esses dados não mudaram muito 66,8% ainda viviam nas áreas rurais e 36,6% nas áreas urbanas. O crescimento das áreas urbanas começa a mudar drasticamente somente a partir de 1960 e 1970. Em 1960 a população rural era 44,1% e a urbana 55,9%. No ano de 1970 esse número já era 32,4% na área rural e 67,6% na área urbana (IBGE, 2000).

<sup>ix</sup> A capital do Estado de Goiás, criada no mês de julho de 1942.

<sup>x</sup> Segundo Tanuri (2000), foram algumas Reformas realizadas em diversos Estados do Brasil no final da década de 1920 que especificaram a formação dos professores para escolas do meio rural. Provavelmente, tais escolas começaram a ser de fato implementadas na década de 30.

<sup>xi</sup> Secretário de Educação e Saúde Pública nos de 1931 a 1933 (Lima, N. (1931). Discurso de posse na Secretaria da Educação e Saúde Pública. Minas Gerais, 40(102), 1. Citado por Peixoto, 2000).

<sup>xii</sup> “Distante 28 quilômetros de Belo Horizonte, localizava-se na área rural do distrito de Ibitité, município de Betim (MG). Criada em 1939, como parte da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, a Fazenda do Rosário foi projetada para ser uma instituição de educação e assistência às crianças excepcionais e desamparadas. Transformou-se no espaço referência de implementação das políticas de Educação rural do Estado. Progressivamente, a Fazenda do Rosário expandiu sua atuação, reunindo diversas instituições de assistência educacional, social e cultural à comunidade” (Pinho, 2009, p. 16).

<sup>xiii</sup> Juscelino Kubitschek, que governou Minas Gerais de 1951 a 1954 e o Brasil de 1956 a 1961, acreditava que, para ampliar as relações comerciais com outros países, o Brasil precisava de avanços na

agricultura, modernização das práticas de plantio e investimentos em técnicas rurais (Pinto, 2007).

#### Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 20/06/2017  
Aprovado em: 07/07/2017  
Publicado em: 23/06/2018

Received on June 20th, 2017  
Accepted on July 07th, 2017  
Published on June 23th, 2018

**Contribuições no artigo:** Roberta Aparecida da Silva foi responsável pela elaboração, análise e interpretação dos dados, escrita e revisão do conteúdo, com a participação direta de Rita de Cássia de Souza em todas as etapas do trabalho. As autoras são, ambas, responsáveis pela versão final a ser publicada.

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

**Conflitos de interesse:** As autoras declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

**Conflict of Interest:** None reported.

#### Orcid

Roberta Aparecida da Silva



<http://orcid.org/0000-0003-0581-5834>

Rita de Cássia de Souza



<http://orcid.org/0000-0001-9823-6174>

#### Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Silva, R. A., & Souza, R. C. (2018). A formação do professor rural em Minas Gerais: casos e (des) casos. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(2), 473-495. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p473-2>

ABNT

SILVA, R. A.; SOUZA, R. C. A formação do professor rural em Minas Gerais: casos e (des) casos. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 3, n. 2, mai./ago., p. 473-495, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p473-2>



## Escola do campo e a prática social de ensino da matemática na concepção da comunidade escolar

Ana Paula Nahirne<sup>1</sup>, Dulce Maria Strieder<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. Interdisciplinar em Educação do Campo. Rodovia BR 158, s/n. Laranjeiras do Sul - PR. Brasil. <sup>2</sup>Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

Autor para correspondência/Author for correspondence: [anapaulanahirne@yahoo.com.br](mailto:anapaulanahirne@yahoo.com.br)

**RESUMO.** A Educação do Campo no Brasil tem desafios a enfrentar para assegurar uma proposta de formação de educadores aliada à organização de um trabalho pedagógico e curricular que seja *do* campo e *no* campo. Na especificidade da Educação Matemática no contexto rural, é necessário enfatizar propostas metodológicas que visam à superação dos processos mecânicos de ensino e aprendizagem que desconsideram as visões de mundo da comunidade local. Com o objetivo de encontrar respostas sobre quais são as concepções da comunidade de uma Escola do Campo acerca da Educação Matemática e seus elos com o contexto local, foi efetivada uma investigação junto à equipe diretiva, professores e alunos de uma Escola do Campo localizada no interior do município de Nova Laranjeiras/PR. Como instrumentos de coleta dos dados foram utilizados questionários e entrevistas audiogravadas. Na análise dos dados, foram estabelecidas categorias amparadas na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977). Neste âmbito, foi analisado o cotidiano desta Escola e de como ela se insere no contexto local. Além disso, foram verificadas as potencialidades do Ensino da Matemática no atendimento das características particulares da Educação do Campo, tendo como um dos elementos concluintes a apresentação da Modelagem Matemática na perspectiva da Educação Matemática como alternativa metodológica significativa para a aprendizagem dos conteúdos, uma vez que tal perspectiva considera a realidade e os interesses da comunidade escolar.

**Palavras chave:** Educação do Campo, Educação Matemática, Modelagem Matemática.

## **School of the countryside and the social practice of mathematics education in the design of the school community**

**ABSTRACT.** Rural Education in Brazil has many challenges to face in order to ensure a proposal for the training of educators combined with the organization of a pedagogical and curricular work that is both countryside and in the countryside. In the specificity of Mathematics Education in the rural context, it is necessary to emphasize methodological proposals aimed at overcoming the mechanical processes of teaching and learning that disregard the world views of the local community. With the objective of finding answers about the conceptions of the school community of a School of the Countryside about the school routine, Mathematics Education and its links with the local context, an investigation was carried out with the management team, teachers and students of the rural school located within the municipality of Nova Laranjeiras/PR. As data collection instruments, questionnaires and audio-video interviews were used. In the analysis of the data, categories supported by the Content Analysis proposed by Bardin (1977) were established. In this context, we analyzed the daily life of this School of the Countryside and how it is inserted in the local context. In addition, the potentialities of Mathematics Education in the attendance of the particular characteristics of Rural Education were verified, having as one of the conclusive elements the presentation of Mathematical Modeling in the perspective of Mathematical Education as a significant methodological alternative for the learning of mathematical contents in the school of the field, since such perspective considers the reality and interests of the school community.

**Keywords:** Rural Education, Mathematical Education, Mathematical Modeling.

## Escuela del campo y la práctica social de enseñanza de la matemática en la concepción de la comunidad escolar

**RESUMEN.** La Educación del Campo en Brasil tiene muchos desafíos a enfrentar para asegurar una propuesta de formación de educadores aliada a la organización de un trabajo pedagógico y curricular que sea del campo y en el campo. En la especificidad de la Educación Matemática en el contexto rural, es necesario enfatizar propuestas metodológicas que apuntan a la superación de los procesos mecánicos de enseñanza y aprendizaje que desconsideran las visiones de mundo de la comunidad local. Con el objetivo de encontrar respuestas sobre cuáles son las concepciones de la comunidad escolar de una Escuela del Campo acerca del de la escuela, de la Educación Matemática y sus vínculos con el contexto local, se realizó una investigación junto al equipo directivo, profesores y alumnos de una escuela Escuela de Campo ubicada en el interior del municipio de Nova Laranjeiras/PR. Como instrumentos de recolección de datos se utilizaron cuestionarios y entrevistas audiograbadas. En el análisis de los datos, se establecieron categorías amparadas en el Análisis de Contenido propuesto por Bardin (1977). En este ámbito, se ha analizado el cotidiano de esta Escuela del Campo y de cómo se inserta en el contexto local. Además, se verificaron las potencialidades de la Enseñanza de las Matemáticas en la atención de las características particulares de la Educación del Campo, teniendo como uno de los elementos concluyentes la presentación del Modelado Matemático en la perspectiva de la Educación Matemática como alternativa metodológica significativa para el aprendizaje de los contenidos matemáticos en la escuela del campo, ya que tal perspectiva considera la realidad y los intereses de la comunidad escolar.

**Palabras clave:** Educación del Campo, Educación Matemática, Modelado Matemático.

## Introdução

A educação formal no cenário brasileiro, principalmente quando se fala em Educação do Campo, tem um longo caminho a trilhar na constituição e implementação de uma identidade. Para que aconteça uma educação específica para os sujeitos do campo, é preciso garantir uma proposta de formação de educadores, organização do trabalho pedagógico e curricular que seja *do* campo, *para* o campo e *no* campo. Sendo assim, o papel da escola não é somente trabalhar o código escrito, ensinar a ler e a contar. É, sobretudo, o de construir valores, desenvolver habilidades e preparar as pessoas para transpor, de forma tranquila, diferentes questões vivenciadas.

É importante reconhecer que houve avanços, contudo, há muitas dificuldades a serem superadas, e elas ficam ainda mais evidentes quando se trata de escolas localizadas na área rural, onde parte da população sofre com o descaso, principalmente quando se trata, de políticas públicas voltadas à educação.

A Educação do Campo tem um dos pilares firmado na preocupação com a formação de valores éticos, morais e culturais bem como com a construção de uma consciência crítica e política. Dessa forma,

... a essa concepção de Educação do Campo, confere-se o reconhecimento desses novos sujeitos que vem interagindo com formas de resistência pela sobrevivência no campo, com a luta pela terra, por políticas públicas que deem condições de tirar da terra o sustento de suas famílias, constituindo uma nova forma de produzir cultura, valores, conhecimentos, sujeitos, bem como de compreender o campo para além do aspecto produtivo e econômico (Paraná, 2009, p. 89).

Assim, para se entender a discussão que ocorre em torno das perspectivas e desafios que levaram a uma concepção de educação direcionada para os sujeitos do campo, é necessário compreender suas origens e as contribuições para sua construção.

Kolling, Cerioli e Caldart (2002) abordam que a preocupação principal é com a escolarização dos povos do campo, pois compreendem que a educação engloba “... os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino” (Kolling, Cerioli & Caldart, 2002, p. 19).

Logo, “... a escola necessita ajudar seus educandos a serem sujeitos capazes de refletir sobre o mundo e suas diferenças e lutar para transformá-lo” (Paraná, 2009, p. 89). Dessa fala, depreende-se que a escola precisa promover uma formação integral e de transformação social, ou seja, carece trabalhar com metodologias que tenham como base o respeito e a valorização dos

sujeitos do campo, sua cultura, seu trabalho, sua relação com o meio em que estão inseridos e o seu convívio social. É fundamental que os instrumentos e materiais, como os livros didáticos das escolas do campo, sejam embasados neste contexto.

A escola é o local onde os sujeitos do campo ampliam seus conhecimentos. Logo, a identidade e o cotidiano dos sujeitos do campo devem ser tomados como ponto de partida para o trabalho pedagógico, necessitando ainda ser considerados na abordagem dos conteúdos escolares e seleção dos materiais didáticos. Assim, a escola desempenha “... uma interpretação da realidade que considere as relações mediadas pelo trabalho no campo, como produção material e cultural da existência humana” (Brasil, 1996, p. 32). Nessa perspectiva, a escola precisa propiciar o acesso aos conhecimentos relacionados ao trabalho e à vida, para os povos do campo.

Em uma interpretação mais ampla com relação à palavra "campo", há que se considerar que ela extrapola o mero conceito jurídico, ou seja, ao considerar as particularidades dos sujeitos e não apenas sua localização geográfica, ela pode ser caracterizada como um conceito político. Nesse enfoque, Caldart (2002) define que

... a Educação do Campo é um projeto educacional compreendido a partir dos sujeitos que têm o campo

como seu espaço de vida. Nesse sentido, ela é uma educação que deve ser no e do campo – *No*, porque ‘o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive’; *Do*, pois ‘o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às necessidades humanas e sociais’ (Caldart, 2002, p. 26).

A escola “*no*” campo é inserida no meio rural, mas uma vez que ela é pensada e estruturada pelo poder público, materializa-se em um local que desvaloriza o sujeito do campo e seus saberes, sua cultura e seu modo de vida com a terra (Caldart, 2002). Desse modo, a escola possui calendário, Projeto Político Pedagógico (PPP), Plano de Trabalho Docente (PTD), currículo, entre outros instrumentos copiados da escola urbana, que não consideram o conhecimento empírico adquirido pelos educandos no convívio social. Ao se adotar esse modelo, o espaço educacional rural torna-se uma organização escolar descontextualizada, que nega o campo como espaço de vida e de constituição de sujeitos cidadãos.

Já a escola “*do*” campo, é pensada e planejada pelos sujeitos do campo, visando a uma educação de qualidade, que entende o trabalho como produção de vida e cultura. No seu exercício pedagógico, tem como premissa a realidade em que o educando está inserido. Para tanto, é necessário que os educadores conheçam e

compreendam a realidade do campo e percebam os alunos como sujeitos pensantes que produzem saberes. Além de possibilitar aos mesmos a construção de conhecimentos e, ao mesmo tempo, uma compreensão crítica dos mecanismos que organizam a sociedade atual.

Assim, passa a ser imprescindível a formação de educadores e educadoras que tenham identidade com o campo, para que possam atuar e desenvolver um trabalho nessa área que tenha o propósito de romper com a distância existente entre conteúdo e realidade social, na qual as escolas do campo estão inseridas. Conforme Arroyo, Caldart e Molina (2009), a Educação do Campo “... deve formar e titular seus próprios educadores, articulando-os em torno de uma proposta de desenvolvimento do campo e de um projeto político pedagógico específico para as suas escolas” (p. 162-163).

Defendendo essa mesma ideia, os autores Kolling, Nery, Molina, (1999) ressaltam a importância de “... reorganizar as formas, os currículos e os métodos dos cursos de formação de educadores/educadoras para que atendam a educação e a educação especial, tendo como referência a realidade do campo” (p. 85).

Constitui-se assim a necessidade de que o educador conheça seu educando e leve para discussão em sala de aula seus

interesses, expectativas, dificuldades e diferenças, contribuindo para o processo de aprendizagem dos conceitos ensinados. Aquilo que for inserido na sala de aula precisa ser importante e significativo para os aprendizes, dando a eles motivos para permanecerem inseridos no contexto escolar.

Um dos objetivos da Educação do Campo é “... mobilizar o povo que vive no campo, com suas diferentes identidades, e suas organizações para conquista/construção de políticas públicas na área da educação e, prioritariamente, da escolarização em todos os níveis” (Kolling, Cerioli & Caldart, 2002, p. 17). A Educação do Campo enquanto política pública está voltada aos interesses dos sujeitos do campo para construir a relação dialética entre teoria e prática. Logo, de acordo com os conteúdos formais, ela necessita proporcionar uma reflexão sobre a realidade em que o indivíduo está inserido bem como sobre a realidade mais ampla. Assim, contribui-se para instrumentalizar os sujeitos a fim de que possam intervir significativamente sobre essas realidades.

### **A modelagem matemática como possibilidade para a educação do campo**

As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2006) tecem algumas

orientações sobre o caminho metodológico para que o ensino de Matemática seja relevante. Assim, são citadas a etnomatemática, a modelagem matemática, as mídias tecnológicas, a história da matemática assim como algumas possibilidades para o desenvolvimento do trabalho com os conteúdos de Matemática (Paraná, 2006).

A tendência metodológica da Modelagem Matemática apresenta diferentes concepções, mas para esse trabalho, consideramos as propostas de Burak (1992, 2004) na perspectiva da Educação Matemática. Tal concepção destaca-se por valorizar o interesse dos alunos em relação aos estudos e às investigações, a partir de um tema que desencadeia o levantamento de problemas matemáticos e suas soluções.

A articulação da Educação do Campo com a Modelagem Matemática pode contribuir para uma educação crítica e de qualidade, pois ambas visam despertar no educando um conhecimento matemático promovido por uma ação reflexiva e transformadora da sociedade. Em decorrência disso, são valorizadas sua identidade, sua cultura e seus conhecimentos, os quais se caracterizam como práticas sociais dos trabalhadores *do* e *no* campo.

A Modelagem Matemática, como uma alternativa de Ensino da Matemática e

associado à proposta de Educação do Campo, anseia por apresentar ao aluno maneiras de atuar com mais autonomia para raciocinar e estimar seu pensamento criativo, incentivado pela curiosidade e motivação. Portanto, passa a construir o seu conhecimento matemático a partir de temas do seu interesse, como o trabalho com Medidas Agrárias, Produção Leiteira, Aquisição de alimentos, Agricultura Sustentável, entre outros.

As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2006) sugerem temas centrais de trabalho que façam a ligação entre a realidade do campo e os conteúdos sistematizados, para que o trabalho pedagógico na Escola do Campo não fique descontextualizado e aquém da realidade. Nesse sentido, propõem que a Modelagem Matemática tem como pressuposto a “... problematização de situações do cotidiano, ao mesmo tempo em que propõe a valorização do aluno no contexto social, procura levantar problemas que sugerem questionamentos sobre situações de vida” (Paraná, 2006, p. 64-65).

A Modelagem Matemática assim como a Educação do Campo pressupõe o ensino e a aprendizagem da matemática a partir de situações do cotidiano e assim possibilitam relacionar o contexto dos povos do campo com o conhecimento escolar, articulando os conhecimentos já sistematizados. Dessa forma, elas rompem

com a dicotomia existente entre a matemática formal e sua utilidade no cotidiano.

O ensino da Modelagem propicia o emergir de situações-problema dentro de um contexto vinculado ao aluno, pois concebe a Matemática estudada com maior significado e supera a visão linear do conteúdo matemático dos currículos escolares (Burak, 1987).

A Modelagem Matemática continua a angariar adeptos pelas suas possibilidades metodológicas, pela visão ampla que proporciona em relação a um assunto, pela visão de totalidade, por envolver de forma natural e indissociável o ensino e a pesquisa e pela possibilidade de, por meio dela, almejar-se um dos principais objetivos da educação: o desenvolvimento da autonomia do educando. E, também, porque satisfaz às necessidades de um ensino de Matemática mais dinâmico, revestido de significado nas ações desenvolvidas, tornando o estudante mais atento, crítico e independente (Burak, 2010, p. 36).

O autor acredita que o trabalho da Modelagem Matemática em sala de aula proporciona que um mesmo conteúdo possa ser visto e aplicado em distintas situações, que rodeiam o cotidiano, além de permitir a fixação das ideias fundamentais. Assim, a Modelagem pode "... contribuir de maneira significativa para a percepção e compreensão da importância da Matemática no cotidiano da vida de

cada indivíduo, seja ou não ele matemático" (Burak, 1987, p. 37).

A Modelagem é uma possibilidade de romper com essa linearidade curricular, já que ao se trabalhar com esse instrumento metodológico, não são os conteúdos os determinantes dos problemas, mas sim os problemas que determinarão os conteúdos a serem trabalhados (Burak & Klüber, 2007). A Educação do Campo, nesse viés, busca a relação em que os conteúdos trabalhados surgem da necessidade e do contexto dos alunos, professores, escola e mesmo da sociedade.

A Educação do Campo, sob essa perspectiva, visa cultivar nos processos educativos

... um conjunto de princípios que devem orientar as práticas educativas que promovem – com a perspectiva de oportunizar a ligação da formação escolar à formação para uma postura na vida, na comunidade – o desenvolvimento do território rural, compreendido este como espaço de vida dos sujeitos camponeses (Molina & Sá, 2012 p. 326).

É necessário que os educandos se identifiquem nos conteúdos escolares, para que consigam visualizar a necessidade do aprendizado de determinado conteúdo bem como a associação deste com atitudes em sua realidade. Esse modelo de educação visa a uma escola que conheça a realidade de seus sujeitos, partindo-se do conhecimento empírico e ofertando-se uma



educação ampla e emancipadora. Ademais, a educação tem correlação "... com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social" (Kolling, Cerioli & Caldart, 2002, p. 20).

Para Burak (2006), a metodologia de ensino e aprendizagem da Modelagem Matemática busca traduzir situações reais para uma linguagem Matemática e precisa ter como objetivo superar a maneira de se ensinar essa disciplina, enfatizada na memória, nas regras, na aplicação de fórmulas, etc. Possibilita trabalhar com temas diversos, de livre escolha dos estudantes, ou seja, "... a partir do interesse do grupo ou dos grupos, bem como conhecer quais os efeitos de um trabalho diferenciado para aprendizagem de Matemática que norteariam essa etapa" (Burak, 2006, p. 03). Dessa forma, trabalhar com o que o aluno gosta e que tem significado para ele é torná-lo corresponsável pelo seu processo de aprendizagem, além de

... formar um cidadão que desenvolva a autonomia e seja crítico, capaz de trabalhar em grupo, capaz de tomar decisões diante das situações do cotidiano, da sua vida familiar, da sua vida profissional ou de sua condição de cidadão, um sujeito capaz de promover transformações em sua comunidade (Burak & Aragão, 2012, p. 85).

Dessa maneira, os elementos característicos da Modelagem Matemática se tornam factíveis dentro das perspectivas da educação do campo, ao favorecer a interação com o meio ambiente já que o ponto de partida é o cotidiano do aluno e contribui para o seu melhor desenvolvimento e crescimento.

Porém, não podemos esquecer as limitações que encontramos no ambiente escolar formal referente à estrutura educacional, cujo currículo é engessado e fracionado em várias disciplinas. Isso implica profundas mudanças com relação ao papel do professor, o qual passa a ser um mediador do processo e não o transmissor. Além da carga horária disponível, há também o nível de aprendizagem do grupo de alunos e o programa curricular a ser seguido de acordo com a fase escolar conciliando o currículo as perspectivas de ensino.

Um desafio em se trabalhar com a Modelagem e sua associação às premissas da Educação do Campo está em encontrar alternativas para a compatibilização dos conteúdos previstos para determinado ano escolar. Por conseguinte, eles devem estar de acordo com o nível de escolaridade dos alunos envolvidos e, no momento do desenvolvimento da Modelagem, alguns conteúdos podem não aparecer naquele determinado tema. A alternativa sugerida por Burak (1994) é trabalhar uma parte da

carga horária com o tema escolhido e a outra parte tratar dos conteúdos não contemplados no tema desenvolvido.

Outro desafio encontrado compete aos estudantes, pois como em geral estão acostumados com o processo tradicional, no qual somente o professor é o transmissor do saber os alunos, ao serem convocados para se tornarem construtores do conhecimento enfrentarão dificuldades, por conseguinte, o processo de aprendizagem torna-se mais lento.

Ao abordar em sala de aula da Educação do Campo temas escolhidos conjuntamente na perspectiva da Modelagem Matemática, se coloca também a problemática do estabelecimento de relações destes com os conteúdos matemáticos. Para isso ocorrer, diferentes fatores necessitam ser levados em consideração, como a série e o currículo. Logo, o desafio do professor é estabelecer o elo do tema escolhido com os conteúdos já conhecidos pelos alunos e aqueles que possam ser trabalhados.

É, assim, de grande valia, uma formação docente adequada, tanto em aspectos da Educação do Campo quanto nos conteúdos matemáticos e elementos da Modelagem Matemática. O professor necessita possuir um embasamento mais amplo sobre o contexto em que atua para que a Modelagem Matemática possa se fazer presente nas aulas. Necessita também

se mostrar aberto a novas alternativas de ensino para que assim possa auxiliar seus alunos na compreensão da matemática associada ao meio em que vivem.

Neste panorama, ampliar as investigações do cotidiano da Educação do Campo viabiliza inclusive a estruturação de novas propostas de formação docente, direcionadas para a reflexão das possibilidades de construção do conhecimento a partir da realidade escolar local, ainda que esta não deva constituir limitação para a compreensão da realidade mais ampla.

### **Caminho metodológico da pesquisa**

O presente trabalho foi elaborado a partir de um estudo exploratório, o qual buscou compreender elementos do cenário escolar, caracterizando-se como pesquisa qualitativa. A proposta deste trabalho considerou identificar concepções da comunidade escolar de uma Escola do Campo, tendo como objetivo analisar o cotidiano de uma Escola do Campo e de como ela se insere no contexto local, além de investigar as potencialidades que o Ensino da Matemática tem para atender às características da Educação do Campo.

Os objetivos foram os de analisar o cotidiano de uma Escola do Campo e de como ela se insere no contexto local, além de investigar as potencialidades que o

Ensino da Matemática tem para atender às características da Educação do Campo. O local de coleta de dados foi o Colégio Estadual do Campo de Rio da Prata – Ensinos Fundamental e Médio, localizado no interior do município de Nova Laranjeiras, estado do Paraná.

A investigação demandou um contato efetivo com a equipe diretiva, coordenação pedagógica, sete (07) docentes pertencentes ao quadro de educadores de Ciências da Natureza e Matemática, via realização de entrevista audiogravada individual, e 65 alunos das três séries do Ensino Médio pela aplicação de questionários.

Pelas etapas de pré-análise, exploração do material ou codificação e tratamento dos resultados obtidos/interpretação (Minayo, 1992) os dados foram sistematizados, codificados, agrupados e analisados. Para a codificação os participantes da pesquisa foram identificados pela letra D (diretora), P (coordenadora pedagógica), por uma letra E (educadores) seguida de numeração (1, 2, 3,...) e A (alunos), seguidas de numeração (1, 2, 3, 4,...), preservando assim suas identidades. É importante frisar que o projeto de pesquisa, previamente ao seu início, foi aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE. O agrupamento dos

dados ocorreu mediante fundamentos da Análise de Conteúdo, na qual Minayo (1992) e Bardin (1977) ressaltam a análise da semelhança das respostas e expressam a abordagem de pontos relevantes das falas originais dos participantes.

Bardin (1997) apresenta que na pesquisa qualitativa, a Análise de Conteúdo enquanto método de organização e análise dos dados expõe as vivências do sujeito, assim como suas percepções sobre determinado objeto e seus fenômenos.

No que tange às categorias obtidas a partir da análise de dados, será abordado na sequência deste texto a categoria “Educação Matemática”, com suas respectivas subcategorias: “Aproximação do aluno com a disciplina de Matemática” e “Relação do conteúdo com o cotidiano do campo”.

### **O colégio estadual do campo e a educação matemática: elementos locais de análise**

O Colégio Estadual do Campo de Rio da Prata - Ensinos Fundamental e Médio - está localizado no distrito de Rio da Prata, a 24 km da sede do município de Nova Laranjeiras. Destes, 8 km são de estradas não pavimentadas. O município de Nova Laranjeiras foi emancipado de Laranjeiras do Sul em 1993, na região Centro-Sul do Estado do Paraná.

O distrito em que está localizado o colégio possui aproximadamente 190 famílias. Esta comunidade é composta por famílias que na sua maioria são agricultores e sobrevivem da agricultura familiar pelo plantio de feijão, fumo, milho, hortaliças, dentre outros. Também complementam a renda com a criação de animais e venda de leite.

A maioria das famílias da comunidade tem poucas opções de lazer e de novas tecnologias. As pessoas se concentram nos cultos religiosos, eventos realizados pelas escolas, comunidade e associações, jogos esportivos na quadra comunitária ou no campo de futebol. O acesso às tecnologias é, devido ao baixo poder aquisitivo de alguns e por ser uma comunidade com distância de 24 km da sede do município, o que dificulta a conexão com internet e telefone celular.

A escola também atende aos alunos vindos de seis (06) comunidades vizinhas, que não possuem escola nos níveis Fundamental e Médio. No ano de 2016,

período de coleta dos dados, o colégio possuía 23 turmas em funcionamento. Do total de 35 profissionais atuantes na escola, 17 residem na zona rural, sendo 11 residentes na mesma comunidade na qual a escola está inserida. Os outros seis (06) funcionários residem nas comunidades próximas a da escola. Para esse quadro de funcionários da escola, cinco (05) vêm de outro município.

### **Aproximação do aluno com a disciplina de Matemática**

Esta subcategoria trata das percepções sobre o processo de ensino e aprendizagem da Matemática. Foi questionado aos alunos sobre a disciplina com a qual eles menos se identificavam e as mais assinaladas pelos 65 estudantes participantes da pesquisa foram: Física, assinalada por 30 alunos (46%), Matemática por 17 estudantes (26%), Biologia por 12 alunos (19%) e Química por 6 educandos (11%), conforme tabela abaixo.

Quadro 1: Disciplinas que os estudantes menos se identificam.

<b>DISCIPLINAS</b>	<b>QUANTIDADE DE ALUNOS (%)</b>
Física	30 (46%)
Matemática	17 (26%)
Biologia	12 (19%)
Química	6 (9%)

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados indicam que as áreas do conhecimento de Ciências da Natureza e Matemática não integram as preferências dos estudantes, comparativamente a outras áreas, como de Linguagens, em que a incidência maior foi em português, com 11 alunos (17%). Dentre as respostas sobre os motivos pela falta de apreço pelas disciplinas das ciências exatas e da natureza, estão: “Porque elas são difíceis de estudar e eu não consigo ir bem” (A35), respostas similares foram repetidas por diversos alunos, que em geral, imputam culpa a si mesmos: “... não consigo entender muito bem, os professores são ótimos, mas sou eu o problema” (A24).

Os estudantes abordam que “[...] são matérias que têm maior complexibilidade de entender um tipo de conteúdo” (A47); “... não me identifico” (A54); “têm muitas fórmulas e contas chatas” (A46); “... tenho dificuldade com números” (A33); “tirei a minha primeira nota vermelha da vida” (A2); “... não tenho notas boas” (A21); “... é muito cálculo, que acabo me confundindo” (A7); “... não entendo as explicações” (A15). Frases estas que indicam a concepção de que os conteúdos são por si incognoscíveis, justificando as dificuldades de aprendizagem.

Na contramão das afirmações dos alunos, a Matemática, enquanto campo de conhecimentos, tem sido uma ferramenta de grande potencial utilizada para

solucionar problemas do cotidiano, compreender e interpretar a natureza. Biembengut e Hein (2005) compreendem a Matemática como o

... alicerce de quase todas as áreas do conhecimento e dotada de uma arquitetura que permite desenvolver os níveis cognitivo e criativo, tem sua utilização defendida, nos mais diversos graus de escolaridade, como meio para fazer emergir essa habilidade em criar, resolver problemas e modelar (Biembengut & Hein, 2005, p. 9).

A partir desta função da matemática, compreende-se a necessidade de se trabalhar o Ensino da Matemática voltado para a promoção do conhecimento humano e a habilidade para utilizá-lo. Isso significa ir além da simples resolução de problemas matemáticos, muitas vezes, sem significado para o aluno (Biembengut & Hein, 2005). O desafio está em “... propor à sociedade um ‘novo’ cidadão que comandará a economia, a produção, o lazer e outras atividades que ainda surgirão em um ‘mundo’ competitivo” (Biembengut, 2005, p. 14).

Caldeira (2009) descreve que, “... partindo-se da premissa de que a Matemática já está posta no currículo e que já se transformou como verdade absoluta, o melhor caminho pedagógico para se chegar ao conhecimento matemático é copiar os exemplos dessas verdades” (p. 44). Nesse

sentido, o autor descreve sobre a importância de “... um currículo que não apenas leve em consideração a ‘universalidade’ da Matemática, mas que possa também considerar aspectos de uma Matemática construída nas interações sociais” (Caldeira, 2009, p. 35).

Nas entrevistas, os professores concebem a Matemática como ferramenta importante para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, pois essa disciplina “... *é como o português, está utilizando a todo momento*” (E6). Além disso, a coordenadora pedagógica da escola aborda que “... *a matemática e o português pelo aumento do número de aulas são essenciais para sua formação. Quando todas as disciplinas são reunidas, uma formação torna-se básica e completa*” (P). Os participantes compreendem então que a Matemática “... *é tão importante quanto indispensável, tudo que você for fazer utiliza da matemática, e eu vejo que os alunos têm muita deficiência nessa parte básica da matemática, não sendo culpa do professor... É um efeito cumulativo, pois não utiliza o raciocínio lógico para resolver, tanto as quatro operações, as transformações de medidas de unidades*” (E1).

É importante que se almeje por uma Educação Matemática na qual “... o professor e o estudante compreendam que eles são capazes de produzir conhecimento

novo a partir do seu próprio conhecimento” (Caldeira, 2009, p. 39). A Educação Matemática possui caráter aplicado em situações oriundas de outras áreas do conhecimento não Matemáticas, ou seja, mais do que informar matematicamente às pessoas, é preciso educar criticamente, a partir da Matemática (Barbosa, 2007). A preocupação maior em se utilizar a Matemática está em conseguir relatar as problemáticas de certo contexto social, ampliando-se a capacidade de refletir criticamente as próprias formas de ver, estar e viver.

A Matemática, assim como as demais disciplinas que fazem parte da área do conhecimento, tem sido ensinada, muitas vezes, de maneira mecânica, descontextualizada e fragmentada. Para se trabalhar com situações-problema do cotidiano dos alunos, é necessário que o professor tenha flexibilidade e domine conhecimentos variados, inclusive referentes ao contexto local. Dessa forma, a Matemática ultrapassa os limites da resolução de listas intermináveis de exercícios com aplicação de regras e fórmulas sem significado para o aluno.

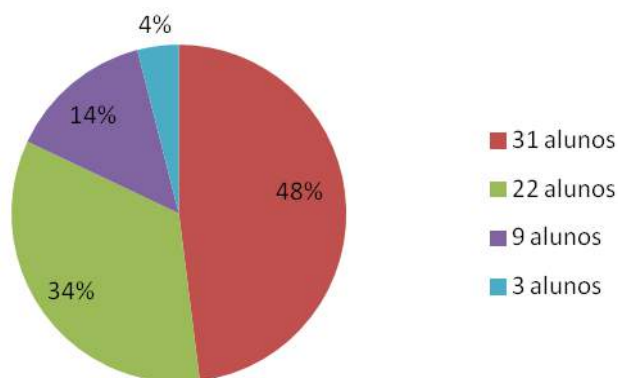
### **Relação do conteúdo com o cotidiano do campo**

Os estudantes foram questionados sobre como eles consideram sua aprendizagem em Matemática, na análise

das respostas obteve-se que 31 estudantes (48%) responderam ser regular, 22 (34%) consideraram como bom. Apenas três alunos (4%) consideraram sua aprendizagem como ótima e nove alunos

(14%) acreditam que ela seja ruim. Constata-se que a maioria dos alunos considera sua aprendizagem entre regular e bom, conforme gráfico a seguir.

Gráfico 1: Aprendizagem em Matemática.



Fonte: Dados da pesquisa.

Quando indagados se eles visualizam relação dos conteúdos estudados na disciplina de Matemática com o seu cotidiano, 43 alunos (66%) indicaram ver esta relação. Os exemplos que esclarecem esse contato com a Matemática referem-se a “fazer troco” (A45), “contar dinheiro” (A50), “calcular despesas de luz, supermercado” (A1), “contas de roça” (A43), “... área de terra” (A5), “... medições de hectare e alqueire” (A27), “... divisão de terras” (A22), “... metros de cerca” (A64), “notas de verdura que meu pai entrega na cooperativa e nas escolas” (A33), “nos negócios que meu pai faz e me conta” (A47), “calcular a média de leite que as vacas vão dar no fim do mês” (A29), “... arroba e venda de gado” (A56),

“... peso de produtos” (A29), “... preço do leite” (A17), “na agricultura” (A48), “... preço do milho e feijão” (A16), “... contas de sacos de sal e ração que precisa comprar” (A46) “... somar as despesas de casa” (A25), “a quantidade de comida que vou cozinhar” (A58), “quilômetros de casa até a escola, horário das aulas” (A36), “na medida de um tanque de água” (A60). Tal concepção dos alunos é confirmada nas falas dos professores, quando relatam suas ações em sala de aula no sentido de relacionar os conteúdos da matemática às situações do cotidiano: “Comento sobre coisas que eles podem se deparar quando forem fazer um financiamento, comprar um carro, vender ou comprar uma terra, comprar algum produto em loja, pois são

*cálculos que o aluno precisa saber pra não ser passado pra trás” (E5).*

As concepções de alunos e professores na associação dos conteúdos curriculares com elementos do cotidiano vão ao encontro das perspectivas da Modelagem Matemática. Para Burak e Aragão (2012) a concepção de Modelagem Matemática parte de duas premissas: “1) o interesse do grupo de pessoas envolvidas; 2) os dados são coletados onde se dá o interesse do grupo de pessoas envolvidas” (Burak & Aragão, 2012, p. 88). Entende-se assim, que as atividades com Modelagem Matemática tem potencial de fortalecer os elos dos conteúdos com o cotidiano na medida em que visam trabalhar a partir da realidade do aluno, bem como partem de um grupo de indivíduos participantes da proposta, com um tema de interesse da turma.

No ensino da Matemática, segundo os dados coletados, os educandos da escola pesquisada já se utilizam de técnicas para calcular e comparar dados. Este é o saber matemático adquirido conforme a necessidade de cada indivíduo e o seu

convívio social. Segundo Bassanezzi (2004), a relação entre a Matemática e a realidade sempre ocorrerá por aproximação: “... estamos sempre trabalhando com aproximações da realidade, ou seja,... estamos laborando sobre representações de um sistema ou parte dele” (Bassanezzi, 2004, p. 24). Nesse sentido,

... as atividades de Modelagem são consideradas como oportunidades para explorar os papéis que a Matemática desenvolve na sociedade contemporânea. Nem Matemática nem Modelagem são “fins”, mas sim “meios” para questionar a realidade vivida. Isso não significa que os alunos possam desenvolver complexas análises sobre a Matemática no mundo social, mas que Modelagem possui o potencial de gerar algum nível de crítica (Barbosa, 2001, p. 4).

Na sequência da coleta de dados, quando foi solicitado para que os alunos marcassem as opções que expressam qual a importância da Matemática no cotidiano deles, as respostas obtidas foram agrupadas por semelhança de conteúdo e estão apresentadas no quadro a seguir:



Quadro 2: Importância da Matemática.

IMPORTÂNCIA DA MATEMÁTICA	QUANTIDADE DE ALUNOS (%)
É importante no comércio, para lidar com o dinheiro.	53 (82%)
É importante para compreender assuntos envolvendo economia e finanças em geral observadas na propriedade de minha família.	42 (65%)
É importante para a vida no campo, pois está vinculada às situações-problema vinculadas na propriedade rural.	42 (65%)
É importante para compreender os custos sobre produção agrícola e leiteira presentes em sua realidade.	42 (65%)
É importante para estabelecer conteúdos referentes às medidas agrárias.	34 (52%)
É importante para a minha profissão ou será importante para a minha futura profissão.	24 (37%)
Não tem nenhuma importância no meu dia-a-dia.	4 (6%)

Fonte: Dados da pesquisa.

O quadro mostra que os estudantes compreendem que a Matemática ensinada na escola, muitas vezes, serve para utilizar em seu cotidiano, pois, os estudantes destacaram situações na propriedade onde moram, onde já utilizaram um conteúdo da Matemática para resolver algum problema.

Relataram ainda que eles veem a relação da Matemática com outras disciplinas escolares, grande parte deles, 45 alunos (69%), a relacionou com a Física e a Química, entendendo-as apenas como disciplinas que possuem similaridades com a Matemática, devido aos cálculos.

Na fala dos professores, essa relação aparece de forma tênue e em poucos momentos. “*Eu utilizo matemática, principalmente lá no 9º ano quando você*

*tem que trabalhar com genética, com probabilidade, regra de três. Na parte de física também envolve a matemática básica” (E4). “... quando vamos realizar as transformações de unidades. Em Biologia, na parte de genética, se utiliza a probabilidade, regra de três” (E1). “É necessário saber os conteúdos básicos pra utilizar nas outras disciplinas, principalmente da área de exatas, mesmo porque, às vezes, é necessário o cálculo pra compreender alguma reação que está ocorrendo em determinado sistema” (E5). “O 9º ano seria uma turma mais fácil que as outras para envolver outras disciplinas das exatas, pois envolve a parte de química, física e genética” (E2). “Até esses dias apareceu um conteúdo que*

*tinham coisas de física, daí até falei que eles usariam no ensino médio e que usa cálculos de matemática junto. Em geografia com estatística” (E7). “... principalmente no 2º ano, trabalham-se bastante os cálculos simples de porcentagem, regra de três, transformação de medidas, divisão de decimais, fórmulas para verificar pH, potencial, mais também lá na questão de radioatividade tem até logaritmo” (E3).*

Quando os alunos foram interrogados sobre a metodologia adotada pelos professores para ensinar os conteúdos nas aulas de matemática, 42 alunos (65%) consideraram que o educador explica com afinco, porém relatam que a dificuldade está na interpretação das atividades propostas. Admitem que, às vezes, estão motivados em conversar sobre assuntos distantes do conteúdo da aula e não se mantém atentos à explicação do professor o que dificulta o aprendizado em Matemática. Nestes dados transparece a concepção de que é no silêncio que ocorre a aprendizagem e a partir da compreensão da fala única do professor. Neste contexto, a inserção com sucesso da Modelagem Matemática, demandaria uma mudança de concepção e postura.

É relevante destacar a importância da introdução de conceitos matemáticos, utilizando-se de situações reais, para que se torne significativo ao educando. Nesse

sentido, estimular os alunos a participar e dialogar, explicitando novos conceitos a partir de exemplos concretos, provavelmente fará com que o conteúdo seja mais apreciável e a aula mais interessante e atrativa. Assim, o resultado é o maior envolvimento dos discentes alterando paulatinamente suas concepções e possibilitando uma aproximação gradativa ao perfil de trabalho da Modelagem Matemática.

A prática diferenciada tem como principal objetivo despertar nos educandos o interesse em conhecer de forma aprofundada o lugar onde vivem, o apreço pela agricultura, pelo plantio de alimentos bem como pelo respeito ao meio ambiente e por uma forma de vida sustentável. Neste sentido, é preciso que os professores não se utilizem somente de conceitos e fórmulas de maneira descontextualizada para abordar o saber matemático.

Quando se pensa sobre a superação de algumas das problemáticas encontradas, sugerimos, em acordo com Barbosa (2001), a Modelagem Matemática como um caminho a ser seguido bem como o diálogo e as atividades direcionadas aos alunos. Tal posicionamento indica que o educador é o principal responsável pela condução da tarefa em sala. A partir do momento em que os professores de Matemática entram em contato com a Modelagem Matemática, ocorre uma

tensão entre as possibilidades e os limites de atuação, e considera-se o comportamento de pesquisador. “O pesquisador deve estar pronto para mudar suas posições a respeito do problema, ou mesmo rejeitá-los, tendo em vista as evidências de campo” (Barbosa, 2001, p. 86).

Para o professor trabalhar nessa perspectiva, ele precisa ‘sair da zona de conforto’. No entanto, o profissional não precisa se sentir desmotivado ao vivenciar os obstáculos, pois são corriqueiros da prática docente e necessitam ser vistos com naturalidade. Para Bassanezi (2002), trabalhar com Modelagem Matemática desafia os professores a ensinar a disciplina, em qualquer nível educacional, utilizando aplicações mais ou menos significantes.

Burak (1994, p. 48) cita que “para aprender a trabalhar a Modelagem Matemática, tem-se que fazer Modelagem”. Para isso, é necessário que o professor assuma características diferentes da abordagem tradicional. Isso implica dar liberdade aos alunos, atuar como mediador em relação ao ensino-aprendizagem bem como fazer a interação entre os problemas estudados com os conteúdos matemáticos que surgem no desenvolvimento do processo, levando o aluno a pensar e refletir sobre as questões envolvidas no tema escolhido.

Isto posto, o ensino por meio da Modelagem procura propiciar o emergir de situações-problema dentro de um contexto vinculado ao aluno, concebendo a Matemática estudada com maior significado, superando a visão linear do conteúdo matemático dos currículos escolares (BURAK, 1987). Assim,

O contexto, então, não é apenas aquele que o indivíduo ou grupo está inserido, mas também o mundo que ele vive e convive, influencia e é influenciado. Dito de outra maneira, o conteúdo matemático foi contextualizado, o que permitiu avaliar o contexto do mercado, as diferenças, as discrepâncias e outras variáveis do gênero. Permitiu extrapolar o simples contexto da Matemática com característica mais internalista e encontrar relações em outras esferas de significado, como a econômica (Klüber & Burak, 2007, p. 7-8).

As atividades de Modelagem que antes eram definidas pelo professor agora passam a ser determinadas conforme a necessidade que surgir do grupo. Isso representa que "... a forma de se trabalhar a Modelagem Matemática não é e nem pode ser rígida. A situação do momento é que orientará a forma mais indicada para o trabalho" (Burak, 1992, p. 316). Assim, o professor estimula a ação investigativa como forma de conhecer, compreender e atuar naquela realidade.

A Modelagem, enquanto metodologia de ensino e aprendizagem,

pode ser trabalhada não apenas na disciplina de Matemática, mas pode ir além disso. Ela pode envolver outras disciplinas, na medida em que é capaz de articular e sistematizar o cotidiano dos educandos a novos conhecimentos. A propósito dessas afirmações, considera-se que é possível contribuir, pela Modelagem Matemática, para a realização de um projeto educativo realmente adequado às necessidades do aluno do campo.

### **Considerações finais**

As conquistas alcançadas no decorrer dos últimos anos referentes à Educação do Campo, como leis específicas para os sujeitos que vivem e trabalham no campo, expressam um passo importante na garantia e acesso de condições educacionais mais específicas para esses sujeitos. Porém, ainda há muito que se caminhar, no que diz respeito à escola e às disciplinas, vinculadas às especificidades no campo.

Assim como a Educação do Campo, a Educação Matemática vem definindo metodologias que estabelecem métodos de investigação para além do âmbito acadêmico. Portanto, as práticas educativas atuais demandam metodologias diferenciadas, que tentam ampliar o sentido da matemática, que contribuem

para fortalecer um elo entre a realidade dos educados e os conteúdos científicos.

As análises efetuadas dos questionários nos mostraram que o aluno tem um sentimento de pertença ao campo, muitos deles pretendem continuar seus estudos, mas sem perder o vínculo com o campo. No que se refere ao ensino contextualizado, relatam que já tiveram experiências de atividades sugeridas pelo professor e que essas estavam vinculadas à sua realidade, por isso, conseguiram relacioná-las com alguma característica do lugar onde moram. Muitas vezes, são conexões simples, mas que auxiliam na contextualização do conteúdo científico trabalhado na escola quanto às semelhanças de sua cultura camponesa.

A pesquisa realizada apontou também aspectos da articulação entre o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano dos alunos na interação pedagógica. Apesar dessa constatação, os educadores pouco trabalham com o que o educando traz de específico da sua vivência, mas com questões gerais, relacionadas à vida no campo.

No tocante a implementação da Educação do Campo, os educadores ainda têm muitas dúvidas e dificuldades, ou seja, simplesmente a existência da legislação não se constitui em garantia à sua implantação. Existem muitas dúvidas de como os conteúdos devem ser abordados.

Apesar disso, os docentes tem em suas concepções a importância de avançar no tema e alguns professores tentam propor atividades que se relacionem com a vida no campo.

Uma formação docente direcionada se constituiria em um importante instrumento de mudança, contudo, existe a carência da própria formação de formadores no tema. Há, portanto, a necessidade de associar as intenções a um perfil de comprometimento de gestores, educadores e pesquisadores com a busca por um ensino mais adequado às necessidades do aluno do campo a fim trazer alterações efetivas na realidade.

O fortalecimento das pesquisas sobre o tema é essencial, trazendo resultados em outros elementos que precisam compor o quadro, a exemplo de materiais didáticos específicos para amparar ações docentes ou a reflexão sobre práticas pedagógicas inovadoras.

## Referências

Arroyo, M. G., & Caldart, R. S., & Molina, M. C. (2009). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, SP: Editora Vozes.

Barbosa, J. C. (2007). Sobre a pesquisa em Modelagem Matemática no Brasil. In *Anais da Conferência Nacional sobre Modelagem na Educação Matemática*, Ouro Preto, MG.

Barbosa, J. C. (2001). *Modelagem Matemática: Concepções e experiências de futuros professores* (Tese de Doutorado) Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70.

Bassanezi, R. C. (2002). *Ensino e aprendizagem com Modelagem Matemática: uma nova estratégia*. São Paulo, SP: Editora Contexto.

Bassanezi, R. C. (2004). Modelagem como Metodologia de Ensino da Matemática. *Boletim de Educação da SBMAC*. São Paulo, SP: IMECC.

Biembengut, M. S., & Hein, N. (2005). *Modelagem Matemática no Ensino*. São Paulo, SP: Editora Contexto.

Biembengut, M. S. (2006). *História da Modelagem Matemática no Ensino Brasileiro*. São Paulo, SP: Editora IMECC.

Burak, D., & Aragão, R. M. R. (2012). *A Modelagem Matemática e relações com a aprendizagem significativa*. Curitiba, PR: Editora CVR.

Burak, D. (1994). *Critérios Norteadores para a adoção da Modelagem Matemática no Ensino Fundamental e Secundário*. *Revista Zetetiké*, 2(2), 47-70.

Burak, D. (2004). Modelagem Matemática e a Sala de Aula. In *Anais do Encontro Paranaense de Modelagem em Educação Matemática*, Londrina, PR.

Burak, D. (2010). Modelagem Matemática sob olhar de Educação Matemática e suas implicações para a construção do conhecimento matemático em sala de aula. *Revista de Modelagem na Educação Matemática*, 1(1), 10-27.

Burak, D. (1987). *Modelagem Matemática: uma metodologia alternativa para o ensino de Matemática na 5ª série*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

Burak, D. (1992). *Modelagem Matemática: ações e interações no processo de ensino e aprendizagem*. Campinas, SP: Editora Vozes.

Burak, D. (2010). O Diálogo necessário do contexto histórico e cultural com a lógica na Modelagem Matemática. In Brandt, C. F., Burak, D., & Klüber, T. E. (Org.). *Modelagem Matemática: uma perspectiva para a Educação* (pp. 12-31). Ponta Grossa, PR: Editora UEPG.

Burak, D., & Klüber, T. E. (2007). Modelagem Matemática na Educação Básica: uma trajetória. In: *Anais do Encontro Nacional de Educação Matemática*, Belo Horizonte, MG.

Caldart, R. S. (2002). *Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção*. São Paulo, SP: Editora Vozes.

Caldeira, A. D. (2009). Modelagem Matemática: um outro olhar. *Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, 2(2), 33-54.

Colégio Estadual do Campo de Rio da Prata. (2015). *Projeto Político Pedagógico: Ensino Fundamental e Médio*. Nova Laranjeiras, PR.

Gil, A. C. (2007). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo, SP: Editora Atlas.

Klüber, T. E., & Burak, D. (2007). Modelagem Matemática: pontos que justificam sua utilização no ensino. In *Anais do Encontro Nacional de Educação Matemática* (pp 1-19). Belo Horizonte, MG.

Kolling, E. J., Cerioli, P. R., & Caldart, R. S. (2002). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: Editora Vozes.

Kolling, E. J., Nery, I., & Molina, M. C. (1999). *Por uma educação básica do campo* (memória). Brasília: Editora Vozes.

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.

Paraná. (2009). Secretaria de Estado da Educação. *II Caderno Temático da Educação do Campo*. Coordenação da Educação do Campo. Curitiba, PR.

Paraná. (2006). Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Matemática*. Curitiba, PR.

Suassuna, L. (2008). Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. *Perspectiva*, 26(1), 341-377.

#### Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 20/02/2018  
Aprovado em: 22/03/2018  
Publicado em: 23/06/2018

Received on February 20th, 2018  
Accepted on March 22th, 2018  
Published on June 23th, 2018

**Contribuições no artigo:** As autoras foram os responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final a ser publicada.

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

**Conflitos de interesse:** As autoras declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

**Conflict of Interest:** None reported.

#### Orcid

Ana Paula Nahirne



<http://orcid.org/0000-0003-0632-6688>

Dulce Maria Strieder



<http://orcid.org/0000-0003-4495-6664>

#### Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Nahirne, A. P., & Strieder, D. M. (2018). Escola do campo e a prática social de ensino da matemática na concepção da comunidade escolar. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(2), 496-518. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p496-2>

ABNT

NAHIRNE, A. P.; STRIEDER, D. M. Escola do campo e a prática social de ensino da matemática na concepção da comunidade escolar. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 3, n. 2, mai./ago., p. 496-518, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p496-2>

## **Educação matemática de jovens e adultos: implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural**

José Carlos Miguel<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP. Departamento de Didática/Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências. Avenida Hygino Muzzi Filho 737, Mirante. Marília - SP. Brasil.

*Autor para correspondência/Author for correspondence: [jocarmi@terra.com.br](mailto:jocarmi@terra.com.br)*

**RESUMO.** O presente estudo aborda algumas implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural para a exploração de ideias matemáticas no âmbito da educação de jovens e adultos (EJA). Partindo de uma análise sobre o estado da arte no que se refere às dificuldades de professores e alunos para o ensino e a aprendizagem da Matemática ao longo do processo de escolarização indica elementos ao debate que se voltam à explicação dos problemas elencados e para encaminhamento de um processo de constituição de sujeitos de aprendizagem matemática no âmbito da EJA. Trata-se de pesquisa bibliográfica e documental, além da análise de situações matemáticas usuais em aulas de EJA, cujos resultados mostram as dificuldades da cultura escolar básica para a superação de ações didáticas ainda fortemente marcadas pela associação de modelos. Aponta para o constructo teórico da perspectiva histórico-cultural como perspectiva para a efetivação de um amplo processo de produção de sentidos e de negociação de significados de ensino e de aprendizagem da Matemática na EJA.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos, EJA, Educação Matemática, Formação de Conceitos, Produção de Sentidos, Negociação de Significados Matemáticos.



## Mathematical education of young and adults: pedagogical implications of historical-cultural theory

**ABSTRACT.** The present study addresses some pedagogical implications of historical-cultural theory for the exploration of mathematical ideas in the field of youth and adult education (EJA). Starting from an analysis of the state of the art regarding the difficulties of teachers and students for teaching and learning of Mathematics throughout the schooling process indicates elements to the debate that return to the explanation of the problems listed and to refer a process of constitution of mathematical learning subjects within the scope of the EJA. It is a bibliographical and documentary research, besides the analysis of usual mathematical situations in EJA classes, whose results show the difficulties of the basic school culture to overcome didactic actions still strongly marked by the association of models. It points to the theoretical construct of the historical-cultural perspective as a perspective for the realization of a broad process of production of meanings and negotiation of meanings of teaching and learning of Mathematics in the EJA.

**Keywords:** Youth and Adult Education, EJA, Mathematical Education, Formation of Concepts, Production of Meanings, Negotiation of Mathematical Meanings.

## Educación matemática de jóvenes y adultos: implicaciones pedagógicas de La teoría histórico-cultural

**RESUMEN.** El presente estudio aborda algunas implicaciones pedagógicas de la teoría histórico-cultural para la exploración de ideas matemáticas en el ámbito de la educación de jóvenes y adultos (EJA). A partir de un análisis sobre el estado del arte en lo que se refiere a las dificultades de profesores y alumnos para la enseñanza y el aprendizaje de las Matemáticas a lo largo del proceso de escolarización indica elementos al debate que se vuelven a la explicación de los problemas enumerados y para encaminamiento de un proceso el proceso de constitución de sujetos de aprendizaje matemático en el marco de la EJA. Se trata de una investigación bibliográfica y documental, además del análisis de situaciones matemáticas usuales en clases de EJA, cuyos resultados muestran las dificultades de la cultura escolar básica para la superación de acciones didácticas aún fuertemente marcadas por la asociación de modelos. Se apunta al constructo teórico de la perspectiva histórico-cultural como perspectiva para la efectividad de un amplio proceso de producción de sentidos y de negociación de significados de enseñanza y de aprendizaje de las Matemáticas en la EJA.

**Palabras clave:** Educación de Jóvenes y Adultos, EJA, Educación Matemática, Formación de Conceptos, Producción de Sentidos, Negociación de Significados Matemáticos.

## Introdução

O desenvolvimento histórico da educação matemática como campo teórico nos mostra, entre outras formulações relevantes, que as tentativas de explicação das dificuldades com a aprendizagem da Matemática transitam pelas ideias de condições inadequadas de trabalho na escola, formação inadequada do professor (Ponte, 2003; Angelucci, Kalmus, Paparelli & Patto, 2004), problemas de assimilação dos alunos, desvalorização da escola, programas de ensino inadequados, concepções sobre o ensino de Matemática (Danyluk, 1993; Oliveira & Moreira, 2010), etc., sendo que cada aspecto dessa problemática merece consideração e cumpre um papel para o desempenho dos estudantes na aprendizagem matemática.

As dificuldades de aprendizagem matemática dos jovens e adultos se devem, em geral, à cultura escolar cujo procedimento metodológico ainda é marcado pela associação de modelos, ou seja, uma conduta didática na qual, se o aluno bem observa o professor fazer, ele deve aprender, prevalecendo a visão utilitarista e a visão platônica da Matemática como podemos concluir com base em Chacón (2003).

Por essa forma de compreender o ensino e a aprendizagem da Matemática, relações lógico-matemáticas interessantes

para o desenvolvimento do pensamento teórico no âmbito desta ciência, presentes nas relações sociais de trabalhar, brincar, jogar e interagir no contexto da EJA são pouco exploradas matematicamente ou mesmo negligenciadas.

A observação e o acompanhamento de aulas de Matemática em todos os níveis, mas na educação de jovens e adultos, em particular, revelam certo distanciamento entre a forma de evolução do pensamento matemático, claramente marcada pela contextualização e pela tentativa de resolução de problemas que se colocavam para a humanidade ao longo de sua trajetória histórica. Perde-se de vista o fato de que a educação matemática é uma prática social de natureza interdisciplinar, e, portanto, obrigada ao diálogo com as demais práticas sociais, de certo modo desconsiderando-se na forma metodológica de sua difusão a necessidade de se ater mais a bases psicológicas e socioculturais do que sistemáticas.

Em que pesem os reconhecidos esforços para superação do problema nos contextos formativo, de organização dos programas de ensino e de políticas públicas para a educação, essa maneira de compreender a constituição do pensamento matemático, claramente marcada pelo apego à sistematização formal, e a forma de sua difusão na escola ainda marca, impregna e determina a relação entre

conteúdo e forma nesta área do conhecimento. A rigor, é preciso compreender como os alunos pensam a partir da análise de seus supostos erros (Cury, 2007).

As condutas didáticas mais notadas nas escolas indicam que sendo a Matemática uma ciência hipotético-dedutiva deva predominar na sua difusão, desde os primeiros passos no processo de escolarização, a explicitação de seu encadeamento lógico-formal e, desse modo, exige-se dos alunos um nível de abstração e formalização que está além de sua capacidade de compreensão. No caso dos educandos da EJA há outra contradição: eles fazem mentalmente interessantes cálculos mentais, os quais geralmente não sabem registrar por escrito e, via de regra, na escola se colocam em busca da apropriação de modelos formais por vezes distantes dos seus modos de pensar.

Essa tendência ao formalismo exagerado no ensino da Matemática, tradição que se deve à compreensão inadequada do modelo formal euclidiano (Imenes, 1987) por parte dos docentes, perpassa praticamente todos os temas dessa área do conhecimento e tem reduzido a abordagem das noções matemáticas a um tratamento axiomático que consiste muito mais em buscar a formulação algébrica dessa ideia pelo apego ao raciocínio

lógico-formal do que a uma tentativa de conhecer e interpretar as propriedades envolvidas enquanto conceitos fundamentais para a compreensão de fenômenos significativos da vida dos alunos.

A nosso ver, a competência para lidar com ideias matemáticas se coloca para os sujeitos antes de sua inserção escolar e deve ser enfatizada ao longo da escolarização, iniciando-se no processo de alfabetização pela compreensão de que a Matemática é um importante componente de respaldo aos processos de leitura e de escrita. Desde o nascimento a pessoa estabelece relações com o meio, desenvolvendo, estruturando e aperfeiçoando a inteligência mediante o desenvolvimento das estruturas básicas de pensamento, quais sejam, topológicas, algébricas e de ordem.

Parece-nos que a escola de EJA tem explorado pouco tais relações que são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento teórico e já nas primeiras experiências escolares, portanto, os professores precisam atentar para a necessidade do favorecimento dessa construção haja vista que o aluno da EJA traz para a escola amplo cabedal de experiências de apropriação de ideias matemáticas, ainda que não sistematizadas do ponto de vista formal.

A relativa desconsideração com o desenvolvimento das estruturas de pensamento mencionadas e o modo escolar de tratar a difusão do pensamento matemático negligencia o fato de que o bom desempenho dos alunos nos primeiros anos da escolarização formal e a sua permanência com êxito na escola subentende cuidadoso trabalho de estimulação dos sentidos, de coordenação, de atenção e de encaminhamento da construção de uma linguagem simbólica pautada por atividades que favoreçam o desenvolvimento do pensamento teórico, aspecto fundamental para a efetividade da formação de conceitos matemáticos.

Dados do INAF, Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional, revelam ao longo das duas últimas décadas a necessidade de incorporação das habilidades matemáticas na constituição dos indicadores de alfabetismo funcional de modo a refletir a diversidade e a progressiva sofisticação das demandas de leitura e escrita a que os sujeitos devem atender para serem considerados funcionalmente alfabetizados na sociedade contemporânea.

Apesar disso, o que se constata ao longo das duas últimas décadas é um descompasso entre tais necessidades postas pelo modo de produção definido no contexto da proliferação das tecnologias e,

em especial, da microeletrônica. Assim é que,

... os resultados do INAF 2004 indicam que apenas 23% da população jovem e adulta brasileira é capaz de adotar e controlar uma estratégia na resolução de um problema que envolva a execução de uma série de operações. Só essa parcela é também capaz de resolver problemas que envolvam cálculo proporcional. É ainda mais preocupante a revelação de que apenas nesse grupo encontram-se os sujeitos que demonstram certa familiaridade com representações gráficas como mapas, tabelas e gráficos. (Ação Educativa, 2004, p. 8-9).

Em que pese os esforços das equipes técnicas das secretarias de educação e das agências de formação e financiamento da educação, esses indicadores permanecem praticamente inalterados. Por que isso acontece?

É nossa hipótese que na tradição multissecular de abordagem escolarizada do conhecimento matemático, a forma tradicional de difusão dos fatos matemáticos não dá a devida importância às experiências desenvolvidas pelos alunos, desde muito cedo, de exploração sensorial do meio físico, interpretando o ambiente em que vivem, conhecendo e transformando as relações nele presentes. Em consequência, os programas de ensino de Matemática se preocupam muito mais com atividades ligadas à linguagem, à simbolização e à quantificação, deixando

de explorar o desenvolvimento da capacidade de raciocínio lógico possível num trabalho pedagógico com a temática em questão e que perpassa as atividades práticas do cotidiano, as atividades lúdicas e as experiências matemáticas, via cálculo mental e estimativa, tão reconhecidas no contexto da EJA.

Dito isso, evidenciam-se duas marcas distintas da atividade didática relativamente ao ensino de Matemática na EJA no contexto brasileiro. De um lado, no conjunto de docentes que supervalorizam o papel do cálculo mental e da estimativa no ensino da Matemática, esta etapa da formação básica deve enfatizar o processo de apropriação da leitura e da escrita. Mas até que ponto, a articulação e a forma de difusão das ideias matemáticas não podem se constituir a partir dos processos de leitura e de produção de textos? De qual Matemática devemos falar no que se refere ao ensino dos jovens e adultos da EJA? Uma rápida incursão na realidade escolar evidenciará que essas questões não se mostram muito claras. De outro lado, se coloca uma corrente claramente afetada pela perspectiva mercantilista da educação, reforçando a pressa dos alunos da EJA em aprender, e que põe em prática uma ação pedagógica que se coloca no âmbito da sistematização formal dos modelos matemáticos, negligenciando as

especificidades do desenvolvimento intelectual desse alunado.

Ambas as posições se revelam inadequadas, a se julgar pelos principais indicadores de avaliação dos resultados auferidos pelos alunos na continuidade do processo de escolarização. É um problema que, a despeito dos diversos invariantes que o compõem, tem posição marcada pela formação do educador em sua constituição. Ao discutir o papel da investigação como um elemento da cultura profissional do professor, Ponte (2003) estabelece que

A valorização de uma cultura de investigação entre os professores não depende apenas de uma actuação mais ou menos voluntarista no plano individual. Pressupõe, pelo contrário, um papel fundamental das instâncias coletivas onde os professores exercem a sua atividade profissional, com destaque para as escolas, os movimentos pedagógicos e as estruturas associativas. Um dos maiores obstáculos à afirmação de uma cultura de investigação nos professores é a velha oposição entre teoria e prática. Nesta oposição, a teoria é algo fantasioso, inadequado para a interpretação da realidade, inútil ou até pernicioso. A prática é o reino da normalidade e do inevitável, onde todos os problemas encontram sempre justificação externa (sejam os alunos, os encarregados de educação, os explicadores, a falta de condições de trabalho ou a política do Ministério). Trata-se de uma concepção bizarra de teoria e prática. Na verdade, teoria e prática são duas faces de uma mesma moeda. Coexistem sempre. Onde há uma teoria há uma prática e onde há uma prática há uma teoria. O que é preciso é questionar se a teoria serve

ou não serve e se a prática é recomendável ou problemática. (Ponte, 2003, p. 18-19).

A citação é longa, mas é esclarecedora para a nossa discussão porquanto as práticas de ensino no âmbito do ensino de Matemática e da EJA precisam ser colocadas em um patamar que contemple os avanços recentes da pesquisa em Educação, em especial, no que se refere aos aportes socioculturais da aprendizagem matemática.

Superar na EJA a concepção utilitarista e meramente instrumental do conhecimento matemático impõe pensar a formação de um professor epistemologicamente curioso, disposto a refletir sobre o significado do conhecimento matemático, como ele se constitui e inserir os alunos num processo de produção de sentidos e de negociação de significados de aprendizagem mediante estabelecimento de uma relação dialógica:

A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo: o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante: surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica. .... A palavra não foi o princípio – a ação já existia antes dela: a palavra é o final do desenvolvimento, o coroamento da ação. (Vygotsky, 1991, p. 131).

Com base no pensamento do autor, é necessário considerar que o desenvolvimento das habilidades linguísticas se realiza em conjunto com as atividades matemáticas o que traz consequências para o planejamento das ações nas escolas. Para além das dimensões científica e tecnológica, a Matemática se consolida como componente da cultura geral do cidadão que pode ser observada na linguagem corrente, na imprensa, nas leis, na propaganda, nos jogos, nas brincadeiras e em muitas outras situações do cotidiano.

Assim, o presente estudo tem por objetivo analisar os pressupostos teórico-metodológicos da ação pedagógica a ser desenvolvida na educação de jovens e adultos com vistas à sustentação do processo de formação de conceitos em Matemática. Para tanto, discute os fundamentos teóricos envolvidos na construção do vocabulário fundamental da Matemática e suas implicações para a prática docente na EJA de modo a contribuir para a alfabetização matemática nos primeiros anos do ensino fundamental.

Trata-se de pesquisa bibliográfica e documental que parte do pressuposto de que o educando da EJA é um ser ativo que pensa, percebe coisas, fatos e objetos; elabora imagens mentais; estabelece e formula relações; operando mentalmente e formulando conceitos. É uma construção

teórico-conceitual que resulta diretamente de nossa atuação como coordenador no contexto do Programa UNESP de Educação de Jovens e Adultos, PEJA, desenvolvido desde o ano de 2.000 e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, PIBID-EJA, posto em prática a partir do ano de 2009, sendo ambos os projetos voltados à formação inicial e contínua de educadores da EJA e à articulação entre ensino, pesquisa e extensão universitária nesta área do conhecimento.

A sistemática de desenvolvimento de ambos os programas envolve processos de intervenção na realidade escolar e reflexão permanente sobre o contexto escolar da EJA. É no debate sobre as dificuldades que os docentes em formação inicial ou contínua enfrentam que se logram as possibilidades de mudança na forma de tratamento metodológico da difusão do conhecimento matemático. Desse modo, o presente artigo discute questões que aparecem cotidianamente nesse processo de ação-reflexão-ação.

Acreditamos também que o conhecimento matemático pode ser ensinado, mas que a sua apropriação deve apoiar-se nas relações que o sujeito estabelece entre objetos, fatos e acontecimentos. Por isso, o conhecer impõe ao sujeito que aprende a interação e a troca com os outros e, em particular, com

o objeto do conhecimento. A apropriação do fato matemático é, simultaneamente, ação coletiva, ativa e individual.

Consideramos, enfim, que a compreensão dessas relações é elemento central para a formulação de propostas de encaminhamento para as dificuldades enfrentadas por professores e alunos no processo ensino e de aprendizagem da Matemática e para a consolidação de princípios pedagógicos voltados para uma formulação epistemológica adequada com vistas à organização do currículo de Matemática como um todo orgânico, articulado e flexível, destacando-se as suas relações com a formação de conceitos na área.

Nesse sentido, para além do registro simbólico, o trabalho pedagógico em Matemática deve contribuir para o desenvolvimento de habilidades de raciocínio que se inicia com o apoio da linguagem oral e vai, com o tempo, incorporando textos e representações mais elaborados.

Partimos da crença de que é apenas a partir da própria experiência que se facilita a apropriação do conhecimento matemático. Somente uma metodologia apoiada na sutileza do raciocínio próprio pode conduzir a proposições mais abstratas e à utilização do raciocínio formal, lógico e dedutivo típico da matemática.



Com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural é nossa convicção que ao se organizar o ensino de Matemática de acordo com as necessidades dos alunos da EJA é imperioso considerar que as atividades de ensino organizadas pelos professores precisam ter como foco o desenvolvimento da personalidade humana.

Para tanto, as atividades dos educandos da EJA estão diretamente ligadas ao processo de apropriação das bases dos conceitos matemáticos, tais como o controle de diferentes quantidades, grandezas, espaço e forma em sua relação direta com o mundo e com as coisas, de natureza física ou simbólica.

Essas atividades são cruciais para a apropriação dos conceitos matemáticos que envolvem as relações topológicas, algébricas e de ordem, tão evidentes na ação cotidiana das pessoas tais como a orientação, a localização e a noção de fronteira, a numeração, a resolução de problemas e a ocupação e exploração do espaço, efetivas nas relações das pessoas com o meio físico, com os objetos, com as demais pessoas e, enfim, com o mundo que as rodeia.

### **A produção de sentidos e os significados no ensino e na aprendizagem da Matemática**

Uma discussão sobre sentidos e significados no ensino e na aprendizagem da Matemática na EJA é fundamental porque os professores e os estudantes se deparam nas suas atividades cotidianas com problemas de grande complexidade, tanto de ensino quanto de aprendizagem, afetos ao dimensionamento do que fazem cotidianamente. De fato, o elemento central da questão é a carência de atribuição de sentido ao que se faz no processo educativo.

Bishop (1999) aponta para três níveis de cultura que na sua perspectiva determinam a produção de sentidos e significados matemáticos: técnico, formal e informal. Segundo o autor, a cultura técnica da Matemática envolve o conjunto de símbolos e de argumentos utilizados pelos matemáticos em suas formulações. A cultura formal relaciona-se com os conceitos matemáticos sistematicamente organizados. Já a cultura informal considera os saberes matemáticos particulares de um indivíduo ou grupo social.

Para ilustrar, tomemos como exemplos situações matemáticas de adição ou subtração de números naturais efetuadas mentalmente por educandos da EJA. Quase sempre, nas heurísticas que desenvolvem fazem analogia com o uso do dinheiro. Além disso, notamos que ao expressar as heurísticas que põem em prática no cálculo

mental eles revelam fazer os cálculos por decomposição, começando geralmente pela ordem superior do numeral, com base na

forma como falam ou interpretam as quantidades de dinheiro:

$$\begin{array}{r} 200 \text{ e } 40 \text{ e } 9 \\ + 100 \text{ e } 30 \text{ e } 5 \\ \hline 300 \text{ e } 70 \text{ e } 14 \\ 300 \text{ e } 70 \text{ e } 10 \text{ e } 4 \\ 300 \text{ e } 80 \text{ e } 4 \\ \hline 384 \end{array}$$

$\begin{array}{r} 600 \text{ e } 40 \text{ e } 2 \\ - 300 \text{ e } 90 \text{ e } 7 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 500 \text{ e } 140 \text{ e } 2 \\ - 300 \text{ e } 90 \text{ e } 7 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 500 \text{ e } 130 \text{ e } 12 \\ - 300 \text{ e } 90 \text{ e } 7 \\ \hline 200 \text{ e } 40 \text{ e } 5 \\ \hline 245 \end{array}$
---	--	--

Observe-se que a ideia da decomposição pode se manter também na

multiplicação e na divisão, sendo que na última recorre-se também à estimativa:

$\begin{array}{r} 20 \text{ e } 2 \\ \times 20 \text{ e } 3 \\ \hline 6 \\ + 60 \\ 40 \\ \hline 400 \\ \hline 400 \text{ e } 100 \text{ e } 6 = 506 \end{array}$	$\begin{array}{r} 20 \text{ e } 2 \\ \times 20 \text{ e } 3 \\ \hline 60 \text{ e } 6 \\ 400 \text{ e } 40 \\ \hline 400 \text{ e } 100 \text{ e } 6 \\ \hline 506 \end{array}$
--	---

$\begin{array}{r} 1000 \text{ e } 100 \text{ e } 2 \\ - 870 \\ \hline 130 \text{ e } 100 \text{ e } 2 \\ 200 \text{ e } 30 \text{ e } 2 \\ - 200 \text{ e } 30 \text{ e } 2 \\ \hline 0 \end{array}$	$\begin{array}{r} 29 \\ \hline 30 \\ + 8 \\ \hline 38 \end{array}$
--	--

Por óbvio, constitui papel da escola conduzir os alunos ao desenvolvimento dos algoritmos usuais da Aritmética quer pelo seu uso social, quer pela possibilidade de generalização que detém, mas não se pode prescindir dos saberes que eles trazem para a escola como ponto de partida para a ação didático-pedagógica.

Para Leontiev, a psicologia do homem está vinculada à atividade dos indivíduos concretos incluídos no sistema de relações da sociedade. Não se pode considerar a atividade desvinculada das relações sociais, pois desta maneira ela não

existe. O autor explicita isso ao afirmar: “O homem encontra na sociedade não somente as condições externas as que deve acomodar sua atividade, como essas mesmas condições sociais contêm os motivos e os fins de sua atividade, seus procedimentos e meios”. (Leontiev, 1978, p. 68).

Recorro a Leontiev para estabelecer que a atividade de conhecer envolve aspectos figurativos, operativos e conotativos. O conhecimento figurativo relaciona-se ao real externo e não exige o estabelecimento de relações. O sujeito

forma uma imagem mental isolada na qual se destacam cores, tamanhos e formas. É desta forma que inicialmente os educandos da EJA podem reconhecer as notas do dinheiro ou determinada linha de ônibus urbano. É um tipo de conhecimento que se centra na memorização, na repetição e nos macetes. Assim, um educando pode ver ou pronunciar o numeral 209, mas não saber o que o 209 tem a ver com o 208 ou com o numeral 210.

Por sua vez, o conhecimento conotativo relaciona-se à formação de conceitos, de significados. Encaminha-se para além do conhecimento figurativo, envolvendo o estabelecimento de relações, levantando hipóteses e tirando conclusões. Assim, como exemplo, o carro deixa de ser apenas um veículo de quatro rodas, carroceria e assentos, como meio de transporte, passando a ser visto também como um meio para produção e serviços em maior escala, qualitativamente de forma diferente de um patinete ou de um carrinho de rolimã. O sujeito apreende o real, dando sentido a ele, utilizando-se dos conceitos elaborados e usando os objetos de acordo com o seu significado.

No contexto operativo, o conhecimento se constitui na interação do sujeito aprendente com as outras pessoas e com a realidade, caracterizando-se pelo pensamento ativo, de forma a superar

conflitos e contradições decorrentes da interação.

Toda atividade psíquica, então, é um reflexo da atividade prática, transportando para a atividade subjetiva toda a atividade com objetos realizada no mundo cultural, objetivo. Por óbvio, este transporte não ocorre de modo mecânico, mas implica na participação ativa do sujeito, processo denominado pela teoria histórico-cultural como objetivação, sempre determinado pelas relações sociais em que o sujeito encontra-se envolvido.

Nesse sentido, Vygotsky (1995) explica que a formação dos conceitos não se dá por meio mecânico, como uma simples sobreposição de fotos retiradas da realidade. Há toda uma elaboração por parte do sujeito na constituição do pensamento natural, que ocorre no exato instante em que ele atribui sentido para aquele momento todo de vivência.

Para o autor, as funções psíquicas são relações sociais interiorizadas, ou seja, se constituem originalmente nos processos sociais. Portanto, a função mediadora do significado das palavras constitui um sistema de signos reversíveis permitindo as duas funções principais da linguagem, ambas inter-relacionadas, a comunicativa e a representativa, articulando o pensamento. Tais funções se relacionam com os processos de contextualização e descontextualização

conferindo sentido e valor aos significados das palavras. Note-se, então, que o autor coloca em evidência tanto a natureza quanto a sua constituição, a partir de e pela realidade sociocultural, o que atribui ao conceito de mediação semiótica uma densidade social e histórica.

De fato, é oportuno considerar que

... o acesso aos objetos passa necessariamente por representação semiótica. Além do que, isso explica por que a evolução dos conhecimentos matemáticos conduz ao desenvolvimento e à diversificação de registros de representação. (Duval, 2003, p. 21).

Imprescindível, porém, estabelecer que, efetivamente, a questão não se restringe ao problema dos registros de representação, haja vista o fato de educandos reconhecerem determinado numeral, mas não saberem a relação entre ele e o seu antecessor ou sucessor. Porém, a contribuição de Duval é relevante no que se refere ao contexto estrito dos registros simbólicos, ou seja, no que se refere às formas de representação dos conceitos matemáticos, posto que as representações semióticas sejam externas e conscientes do indivíduo, isto é, constituem a compreensão explícita sobre dado objeto, sendo que tais percepções se constituem de formas diversas e é um problema de desenvolvimento.

Assim, se a variedade das formas de registros e representações indica, marca e caracteriza, de certo modo, a funcionalidade do pensamento humano, não nos parece suficiente para demonstrar, expressamente, a compreensão que se tem acerca do objeto em estudo. E é exatamente neste ponto que a escola peca porque coloca peso exatamente na sistematização formal, leia-se, em sentido estrito, na representação simbólica, negligenciando aspectos relacionados à evolução histórica das ideias matemáticas, à produção de sentidos de aprendizagem e à negociação de significados matemáticos.

Desse modo, há que se considerar a complementaridade de funções entre pensamento e linguagem e o fato de que, a rigor, é a função semiótica que possibilita o pensamento, o que encontra respaldo em Vygotsky (1995), sendo que para esse autor o desenvolvimento das representações mentais está associado à interiorização de representações semióticas iniciada pela língua materna.

A diferença na compreensão do problema é sutil, mas, fundamental. Enquanto para Vygotsky (1995) a função representativa é função da linguagem, juntamente com a função comunicativa, no outro modo de pensar, embora se concorde que a representação é resultado da atividade semiótica, tal função aparece

como autônoma, da qual emerge a inteligência representativa.

Daí que a linguagem, um sistema articulado de signos, histórica e socialmente construído, envolve significados instituídos relativamente estáveis, mas mutáveis, configurando-se na polissemia das palavras. É no contexto da interlocução que tais significados assumem sua significação concreta.

Por isso, para entender a fala do outro não basta compreender as suas palavras, impõe-se compreender o modo como o outro pensa e a motivação que o mobiliza.

Para Vygotsky (1995), a função de representação é o que define o signo, ou seja, ela é a função específica dos sistemas sgnicos, tal como a linguagem. Por isso, a percepção sensorial, a manifestação primordial de conhecimento do real, já está delineada semioticamente, ainda que o sujeito dela não tenha plena consciência. É célebre a seguinte passagem de texto do autor sobre a questão:

Um aspecto especial da espécie humana - que surge em idade muito precoce - é a percepção de objetos reais. Isto é algo que não encontra correlato na espécie animal. Por este termo eu entendo que o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mural com sentido e significação. (Vygotsky, 1995, p. 37).

Desta forma, quando o sujeito entra em contato com o mundo dos objetos e os manipula, o que ele percebe não é meros objetos, mas objetos semióticos, isto é, coisas que possuem nome, sejam entes físicos ou imaginários. Junto com a imagem visual do objeto, o sujeito capta a palavra que lhe dá significado, ainda que palavra e objeto pareçam se confundir. Em outras palavras, ao sujeito em processo de alfabetização na EJA não basta desenhar o numeral 20, por vezes, relacionado com o uso social do dinheiro; mais importante é que o educando saiba o que o 20 tem a ver com o 19 ou com o 21, ou o que ele pode comprar com essa nota, o que nem sempre é considerado na escola e que é significativo para ele.

Seja no caso da imitação, seja no caso do jogo simbólico, o que torna semióticas tais atividades, para Vygotsky (2009a), é a significação que elas têm para o outro, do grupo social, e não a semelhança com o objeto representado. Essa é uma conclusão fundamental, com a qual se pode definir o quão obsoletos são os procedimentos didáticos que priorizam apenas a representação simbólica de números ou entes geométricos.

Tomemos como exemplo, o conceito de quadrado, por vezes erroneamente difundido na escola como figura ou polígono que tem quatro lados iguais. Como ou o que seria, nesta definição, um

losango? Um losango não tem, também, quatro lados de medidas iguais? Pedagogicamente, mais efetivo seria conduzir os sujeitos a observar, manipular, sobrepor e comparar figuras geométricas diversas de modo a reconhecer regularidades nelas presentes, de modo a estabelecer que todo quadrado é, a rigor, um losango, mas nem todo losango é um quadrado. O mesmo problema da associação de modelos que não trata, efetivamente, da elaboração conceitual, pode ser notado relativamente à incompreensão dos alunos da distinção entre circunferência e círculo, ou entre quadrado e cubo, ou de importantes relações conceituais, de uso social, entre  $\text{cm}^3$  e mililitro ou entre  $\text{dm}^3$  e litro, dentre outras dificuldades.

De fato,

A aprendizagem da Matemática refere-se a um conjunto de conceitos e procedimentos que comportam métodos de investigação e raciocínio, formas de representação e comunicação. Como ciência, a Matemática engloba um amplo campo de relações, regularidades e coerências, despertando a curiosidade e instigando a capacidade de generalizar, projetar, prever e abstrair. O desenvolvimento desses procedimentos amplia os meios para compreender o mundo que nos cerca, tanto em situações mais próximas, presentes na vida cotidiana, como naquelas de caráter mais geral. Por outro lado, a Matemática também é a base para a construção de conhecimentos relacionados às outras áreas do currículo. Ela está presente

nas Ciências Exatas, nas Ciências Naturais e Sociais, nas variadas formas de comunicação e expressão. (Brasil, 2001, p. 99).

Sem a necessária atitude pedagógica de contextualização e descontextualização não há que falar em produção de sentidos e negociação de significados de aprendizagem. Trata-se de conduzir os educandos da EJA a compreender que as ideias matemáticas evoluem. Então, a História da Matemática se revela como importante estratégia de abordagem e motivação para o ensino de conceitos matemáticos. Por isso, D'Ambrosio (1996) assegura que a História da Matemática é elemento central para o estabelecimento de um processo de ensino que apresente a Matemática como um produto cultural, contrariamente à difusão usual no sistema escolar que a trata como verdade pronta, definitiva e acabada, ciência exata que parece alheia às vicissitudes humanas.

Igualmente, Miguel e Miorim (2004) destacam que a História da Matemática ajudará o aluno a perceber que a Matemática não é uma ciência isolada das demais áreas do conhecimento, consolidando-se como uma criação humana e, principalmente, indicando para os educandos as razões pelas quais as pessoas fazem e praticam Matemática, ou seja, as necessidades práticas, econômicas e culturais constituem o estímulo ao

desenvolvimento das ideias matemáticas. É, portanto, um problema de desenvolvimento, sendo que no âmbito da teoria histórico-cultural é a aprendizagem que o faz avançar.

Davidov (1988) apoia-se em Vygotsky (2009b), para citar edição mais recente, e em Leontiev (1978) para estabelecer que o ensino constitua a fonte interna indispensável e geral do desenvolvimento. Ou seja, só pode ser eficiente o ensino que, por meio do conteúdo do conhecimento a ser apropriado, se antecipa e orienta o desenvolvimento.

Por conseguinte, segundo Davidov (1988), torna-se possível desenvolver no sujeito capacidades e habilidades historicamente formadas e imprescindíveis à realidade contemporânea. Não basta ensinar ao educando da EJA a função ou uso social de determinado conceito, é necessário que ele desenvolva (ou reproduza) as habilidades humanas que são inerentes a esse objeto de conhecimento, a fim de usá-lo adequadamente.

O desenvolvimento do pensamento teórico, em particular, no que se refere ao contexto matemático, impõe a necessidade dos alunos estabelecerem relações entre fatos e coisas de modo a coordenar as ações. É notável o prazer dos alunos sentarem em rodas para conversar, relatar histórias de vida, montar figuras, participar

de algum jogo, fazer dobraduras, brincar e ouvir histórias. Todas essas situações podem ser didaticamente exploradas para a formação de conceitos matemáticos, considerando-se os aspectos quantitativos, lógicos, topológicos e de ordem envolvidos. Segundo Melo & Cruz (2014), a roda de conversa tem como característica permitir que os participantes expressem suas impressões, conceitos, opiniões e concepções sobre o tema proposto, bem como possibilita refletir sobre as manifestações apresentadas pelo grupo.

Notamos todas essas atividades no cotidiano da EJA. Mas essas atividades que povoam o universo do jovem e do adulto precisam ser mais exploradas no sentido de conhecer os interesses, os gostos, as dificuldades, os desejos e as inseguranças deles. Da mesma forma, todas essas situações podem ser quantificadas e exploradas matematicamente de forma verbal ou pela mediação de um escriba que pode ser o próprio professor, quando eles ainda não dominam a leitura e a escrita. Como exemplo, as rodas de conversa e as histórias de vida sempre apresentam na EJA situações envolvendo as funções do número que, em geral, são raramente exploradas no trabalho didático em Matemática: códigos como o CEP das ruas, o número de telefone, a identidade pessoal; a ordinalidade ao se referir a um apartamento em um prédio ou a um dado

histórico ou, ainda, a medida como uma ampliação da ideia de número. Mas, em geral, a escola trata o número apenas com quantificação.

Por outro lado, o registro pictórico mediante desenho ou coloração em papel quadriculado permite a exploração de forma absolutamente produtora e acessível aos alunos de gráficos, tabelas, trajetórias, mapas e outras formas de representação, além de possibilitar a exploração contextualizada das noções de número e de fatos fundamentais das operações matemáticas elementares. Pretendo dizer com isso que a roda de conversa não pode se limitar apenas à conversa, embora isso, de per se, já seja importante, como nos ensina Bakhtin (2012).

De fato, compreender como os alunos da EJA pensam e como organizam seu pensamento em diferentes situações possibilita ao professor planejar encaminhamentos didáticos que favoreçam aos mesmos a ampliação de suas estratégias de pensamento.

### **A questão complexa da formação de conceitos e a teoria da atividade**

Sem dúvida, a aprendizagem matemática é condicionada pela estruturação interna dessa ciência. A natureza do processo de sua construção

obriga a se voltar periodicamente sobre os mesmos conteúdos com níveis de complexidade, abstração e formalização crescentes ao longo de todo o processo de escolarização. Entretanto, quando o aluno inicia a construção de noções matemáticas, o faz tornando-as coesas com a situação concreta em que se apresentam. Isso afiança a necessidade de uma apresentação formal a partir do próprio ambiente e a impossibilidade de argumentar sobre situações abstratas sem o devido critério.

Um conceito não é algo que se forma a priori, como uma verdade pronta, acabada e incontestável. Formar um conceito matemático exige levantar hipóteses, tirar conclusões sobre elas e observar regularidades, registrando processos e resultados e sistematizando situações, sem perder de vista a ludicidade e o prazer da descoberta, inerentes ao pensamento matemático.

Sem dúvida, ao se apropriar das formas instituídas historicamente para o uso adequado dos objetos e dos conhecimentos, o sujeito se apropria de tudo aquilo que se encontra na esfera da cultura. É por meio da atividade prática, com objetos da cultura, que se torna possível a formação do que a teoria histórico-cultural chama de “ideal”, uma forma interiorizada de sua existência real, material, cuja apropriação é viabilizada



graças à comunicação verbal entre as pessoas, isto é, graças à linguagem.

Neste modo de conceber as relações entre pensamento empírico e pensamento teórico, Davidov (1988) assim se refere à tese da lógica materialista dialética:

... a forma originária, de partida e universal de existência da figura lógica é a atividade real, sensorial - prática do homem. O pensamento verbal pode ser compreendido cientificamente como forma derivada da atividade prática. Esta tese é, a nosso juízo, inaceitável para a lógica formal tradicional e para a psicologia tradicional do pensamento. Pelo contrário, esta tese é completamente legítima para a lógica materialista dialética e para a psicologia que se apoia consciente e consequentemente em seus princípios. Está claro que lógica e psicologia devem partir de uma compreensão comum da atividade que tende a realizar os objetivos do homem e de seus principais tipos. (Davidov, 1988, p. 20, tradução minha).

Note-se, então, que a lógica materialista dialética propõe uma compreensão diferenciada da atividade humana, como responsável pela apropriação da cultura acumulada historicamente, pelas condições de objetivação do sujeito e pelo desenvolvimento do psiquismo humano.

De acordo com Vygotsky (1991), inferimos que os conceitos cotidianos e científicos envolvem experiências e atitudes diferentes por parte dos sujeitos de conhecimento e se desenvolvem por

trajetórias diferentes, também. Por vezes, o sujeito toma consciência dos seus conceitos espontâneos de forma relativamente tardia, isto é, a capacidade de operar com eles à vontade aparece muito tempo depois de ter adquirido os conceitos, ou seja, ela possui o conceito, mas não está consciente do seu próprio ato de pensamento. No caso do desenvolvimento dos conceitos científicos, geralmente o processo começa pela definição verbal e com aplicação em operações não espontâneas. Trata-se de processo que se dá no plano das interações, professor-aluno e aluno-aluno, poder-se-ia afirmar.

No âmbito da teoria histórico-cultural observa-se que o desenvolvimento do sujeito ocorre de forma sistêmica, ou seja, com o desenvolvimento de todas as funções psíquicas se dando de forma integrada, conjunta. Dessa forma, não há na teoria histórico-cultural uma abordagem específica para o desenvolvimento do raciocínio lógico nos alunos, sendo que este tipo de raciocínio é considerado, junto com as demais funções psíquicas superiores, produto do tipo de atividade que é proporcionado ao sujeito desde o início de seu desenvolvimento. O raciocínio lógico seria, portanto, uma forma específica de organização do pensamento amplo, o pensamento teórico.

Leontiev (1988) chama de atividade não a qualquer fazer do aluno, mas que ele seja significativo e principalmente, que tenha um objetivo. Segundo ele,

Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo. (Leontiev, 1988, p. 68).

Somente haverá atividade, portanto, quando coincidirem o motivo e o objetivo. É importante, então, que os professores-mediadores considerem o conceito de atividade e suas implicações para o processo de ensino, o que nos remete ao problema da formação.

A atividade de estudo reporta-se, então, a uma forma específica de atividade direcionada para a assimilação de conhecimentos teóricos, com vistas à formação do pensamento teórico.

Para Davidov (1988), a atividade psíquica desenvolve-se à medida que o sujeito planeja e seleciona os objetos (instrumentos) e a maneira (estratégia) de usá-los, de acordo com a finalidade do momento. A habilidade de planejamento, por sua vez, depende do desenvolvimento das necessidades, que são sempre sociais.

Toda atividade é deflagrada por uma necessidade. A atividade sempre busca, como finalidade, aquilo que ainda

não é real, mas que há possibilidade de ser real – esta é a principal característica da atividade vital. Assim Davidov (1988, p. 33, tradução minha) se refere ao assunto:

Buscar o que ainda não existe, mas que é possível e que está dado ao sujeito somente como finalidade, mas ainda não feito realidade: esta é a principal característica da atividade vital de qualquer ser sensível e pensante, ou seja, do sujeito. O caráter paradoxal da busca consiste na combinação em si do possível com o real. ... O sujeito organiza suas ações em dependência do que pode ocorrer no futuro e um futuro que ainda não existe! Aqui a finalidade, como imagem do futuro, como imagem do que deve ser determina o presente, define a ação real e o estado do sujeito.

É fato corriqueiro nos depararmos na educação básica com afirmações equivocadas dos estudantes quanto às formas geométricas. Uma circunferência por vezes é denominada de bola, uma esfera também pode ser bola ou círculo e um cubo por vezes é tomado como quadrado, entre outras vicissitudes de tal natureza. Dentre outras razões, isto se dá pela forma fragmentada com que se apresentam aos alunos os entes geométricos, partindo das formas planas para se chegar às formas espaciais. É uma consequência da apresentação multifacetada do fato matemático na escola e uma contradição, dado que o conhecimento se constitui do que é geral

para o que é específico, do que é amplo para o que é particular.

Nessa óptica de pensamento, a formação de conceitos geométricos se concretiza inversamente ao modo como a escola usualmente explora os conceitos geométricos, além de desconsiderar que o processo de conhecimento se estabelece pela força das relações sociais e interpessoais.

Assim, Davidov (1982) considera que o objetivo do ensino escolarizado deveria ser a busca parcimoniosa do desenvolvimento do pensamento teórico, para além do pensamento empírico. Em sua formulação, a atividade de estudo, mediante tarefas específicas, tem como meta conduzir o aluno para a apropriação de leis mais gerais que envolvem um conceito matemático, de modo que se encaminham para as relações concretas sendo que, pela apropriação, a relação se transforma em abstração com conteúdo.

Por esta forma de conceber a apropriação do saberes científicos, o conhecimento matemático e a geometria, em particular, é tomado como produção humana, histórica e social. Estar em atividade de estudo impõe que o material de ensino deve priorizar a solução de tarefas cognitivas em um contexto de ação investigativa e exploratória de modo a assegurar a experiência criadora.

O educando da EJA busca satisfazer seus interesses cognoscitivos mediante a comunicação com os outros e as observações sobre o seu entorno. É com o processo de escolarização formal, segundo Davidov (1988) que se verifica um novo estágio de desenvolvimento cuja atividade principal passa a ser a atividade de estudo.

Sob a orientação do professor, o educando passa a assimilar de forma sistemática o conteúdo teórico sob a forma de conceitos científicos, valores morais e imagens artísticas, as formas desenvolvidas da consciência social que se observa na ciência, na arte e na moral e as capacidades de atuar em correspondência com as exigências dessas formas de pensamento organizado.

Por isso, Davidov (1988) considera que a organização da atividade de estudo exige a introdução de novas formas para a plena realização, sendo que os hábitos culturais gerais de leitura, escrita e cálculo não bastam. É preciso que elas constituam um desenvolvimento psíquico geral sob a forma de capacidade para estudar.

Trata-se de buscar uma organização do ensino na EJA que contemple apropriações de conceitos científicos e não apenas cotidianos. Essa é uma condição essencial para o desenvolvimento do pensamento teórico.

É a convivência com as representações que propicia que os

educandos elaborem pensamento capaz de articular as várias significações conceituais, sejam elas aritméticas, algébricas ou geométricas. Isso requer a inserção do aluno em atividade investigativa, pressupondo-se o desenvolvimento de sua capacidade para elaborar perguntas, partindo da mediação do professor que é o responsável por elaborar e organizar tarefas particulares voltadas ao alcance desta meta.

Feitas tais considerações é necessário estabelecer, ainda, que conforme Duval (2003) a compreensão da informação ou da atividade matemática se situa na mobilização simultânea de pelo menos dois registros de representação, ou na possibilidade de trocar a qualquer momento de registro de representação. A coordenação de pelo menos dois registros de representação se manifesta pela rapidez e a espontaneidade da atividade cognitiva de conversão. Isso, em tese, explica grande parte das dificuldades dos alunos com a atividade matemática porquanto ainda é manifesto na escola um processo de ensino por associação de modelos, praticamente desprovida dos fundamentos da relação dialógica necessária para a produção de sentidos e para a negociação de significados em educação matemática conforme defendemos ao longo deste artigo.

Como a aprendizagem pode ser entendida como a possibilidade de fazer conexões e associações entre diversos significados de cada nova ideia, ela depende, então, da multiplicidade de relações que o aluno estabelece entre esses diferentes significados. Daí que a comunicação é um recurso que auxilia o educando a estabelecer as conexões entre suas concepções espontâneas e o que está aprendendo de novo com vistas ao estabelecimento de uma aprendizagem significativa em Matemática.

De forma incoerente, por vezes, a escola ainda explora no processo de escolarização o trabalho com a reprodução, sem compreensão, de ideias e conceitos, de textos, de cópias, enfim. De um lado, perde a possibilidade de explorar no processo de letramento matemático o rico cabedal de símbolos que o educando vivencia até mesmo ao sair para as ruas ou para organizar o espaço físico destinado à construção de sua própria moradia; de outro lado, quando a escola insere o educando da EJA no mundo matemático parece que o faz partindo do nada e peca geralmente pela repetição de símbolos destituídos de significado, perdendo a possibilidade de se pensar a negociação de significados matemáticos.

Investigações como as desenvolvidas por Bruner (1997) ou Lins e Gimenez (1994), por exemplo, enfatizam os

processos de significação na perspectiva histórico-cultural, destacando que a produção de sentidos e de negociação de significados são conceitos que englobam tanto os significados já consolidados quanto os sentidos que as coisas, palavras, eventos, gestos, ações, etc., podem assumir para as pessoas.

Desse modo, toda significação é uma produção social. Desse ponto de vista, produzir significado para conceitos matemáticos implica em relacioná-los a outros fatores internos ou externos à disciplina Matemática. Trata-se de ação didático-pedagógica que envolve atividades de investigação, ação contextualizada, comparação, e observação de fatos matemáticos da realidade, relações entre os elementos constituintes de objetos criados pela humanidade e, em especial, a relação entre o conhecimento informal e o conhecimento matemático sistematizado.

Por isso, o ensino de Matemática para os sujeitos da EJA pode ser iniciado pela coordenação de relações quantitativas do universo cultural dos alunos tais como as que envolvem dados quantitativos da realidade, atividades lúdicas e de exploração sensorial do meio físico, a percepção espacial, a partir do momento em que o sujeito identifique e perceba a sua localização no espaço, mesmo que este espaço seja o mais próximo dela como a sala de aula, sua casa, a rua onde mora, etc.

A partir da exploração do espaço sensorial é possível conduzir os alunos a observar os objetos que também ocupam este espaço, fazer relação entre um e outro objeto, o tamanho que eles têm; identificar e relacionar as semelhanças e diferenças; reconhecer as formas geométricas, datas ou horários; e outras ideias matemáticas presentes na rotina cotidiana, em particular, aquelas que se voltam à numeração.

Sem embargo, a atividade de estudo tem como objetivo a apropriação da experiência socialmente elaborada, os conhecimentos e as capacidades, o que supõe a formação pelos educandos das abstrações e generalizações que constituem a base do pensamento teórico. Ainda nos termos de Davidov (1988), o conteúdo é a base do ensino que promove o desenvolvimento.

Desse modo, os sujeitos da EJA precisam estabelecer a conexão do universal ou do geral com o particular ou singular, isto é, operar com o conceito na transição do geral ao específico. Segundo as palavras do autor,

Por seu conteúdo, o conceito teórico aparece como reflexo dos processos de desenvolvimento, da relação entre o universal e o singular, da essência e os fenômenos; por sua forma, aparece como procedimento de ascensão do abstrato ao concreto. (Davidov, 1988, p. 152).

Assim, para ensinar conceitos geométricos na EJA podemos nos organizar a partir de relações entre Espaço e Forma e Grandezas e Medidas, sem a preocupação com a formalização excessivamente precoce como sói acontecer, mas com o desenvolvimento de ideias geométricas que possam ao longo do desenvolvimento sustentar a estruturação do pensamento matemático. Atividades de reconhecimento do espaço físico, indicações a partir de objetos, de localidade, perto, longe, direita, esquerda, em cima, embaixo, aqui, ali, etc., revelam-se como necessárias para o desenvolvimento do que se pode denominar de vocabulário fundamental da Matemática.

Para encaminhar a conclusão do texto, destacamos que na atividade cotidiana o aluno desenvolve a capacidade de imaginação, sendo que ao se envolver na atividade de estudo, apropria-se da capacidade de pensar teoricamente. Destaque-se também, no entanto, que tais capacidades não são inatas, elas são desenvolvidas em um processo no qual o indivíduo reproduz, pela sua própria atividade, as capacidades humanas formadas historicamente.

Parece-nos fundamental considerar na devida proporção elementos teóricos que apontam para o jogo como fase de

transição para etapas mais desenvolvidas do pensamento, ou seja,

... nas etapas posteriores do desenvolvimento do jogo, o objeto já se manifesta como signo da coisa mediante a palavra que o domina, e a ação com gestos abreviados e sintetizados concomitantemente com a fala. Assim, as ações lúdicas apresentam um caráter intermediário e vão adquirindo paulatinamente o de atos mentais com significações de objetos que se realizam no plano da fala em voz alta e ainda se apoiam em ações externas que, não obstante, já adquiriram o caráter de gesto-indicação sintético. (Elkonin, 2009, p. 415).

Novamente a título de exemplificação, a partir de atividades voltadas à exploração do ambiente, o que para os alunos é um jogo, eles não aprendem somente sobre espaço, mas exercitam e aprendem também o vocabulário necessário para tal comunicação. Construções com diferentes materiais, montando maquetes, percursos e labirintos e a exploração de espaços maiores, que pode ser feito a partir da explicação do trajeto que fazem de casa para a escola, da sala de aula para o banheiro, de onde moram para o trabalho, o caminho que percorreram em um passeio que tenham feito, e vários outros percursos, podem possibilitar aos sujeitos da EJA relações entre a realidade e as ideias matemáticas. Do mesmo modo, medir as formas e trajetos com as mais

diferentes grandezas não padronizadas tais como o palmo, o pé, um pedaço de barbante ou de madeira pode se revelar salutar para que progressivamente compreendam a necessidade de se utilizar uma trena ou fita métrica, instrumentos de medidas padronizadas. Da mesma forma, a exploração e quantificação de dados da realidade do trabalho pode relacionar os conceitos matemáticos que exploram cotidianamente e a Matemática escolarizada.

Quando os alunos começam a reconhecer as formas geométricas é comum que utilizem nomes criados por eles, nomes estes não específicos, cabendo então ao professor saber respeitar a nomenclatura criada pelos sujeitos, porém assim que surgir a oportunidade de falar o nome da forma que o sujeito nomeou é preciso que ele explore as regularidades das figuras de modo a conduzir os alunos a reconhecer o nome específico de uma forma geométrica em função do reconhecimento de suas particularidades.

Elkonin (1987) alerta, porém, que a criança não vive o seu trabalho tal como o adulto; do mesmo modo, eu diria que o adulto não pode ser infantilizado, isto é, ele tem sua forma própria de vivências no contexto da sua atividade cultural, do seu trabalho e até no ato de jogar ou brincar. Por isso, com base no pensamento do autor é importante abordar o jogo como

fundamental para o desenvolvimento psíquico, sem limitá-lo à questão meramente didática. Enfatizo que uma análise fundada apenas nas aptidões, habilidades e noções que o jogo poderá contribuir para formar nos alunos restringe suas possibilidades, colocando em segundo plano sua especificidade pela observação e representação das relações sociais dos adultos no jogo.

Face ao exposto, impõe-se-nos o desenvolvimento de ações no sentido de mobilizar os grupos constituídos na escola de EJA, encaminhando-os para a reflexão, de forma que as contradições entre o pensamento e a ação, entre o vivido e o concebido, se tornem explícitas, impulsionando-os para a mudança. Isso nos conduz a pensar que:

a) o desinteresse e o baixo rendimento dos alunos em Matemática, historicamente decorrente da forma tradicional de veiculação do conhecimento matemático, contrasta com o conteúdo lúdico e a beleza formal da Matemática;

b) a ênfase exagerada no simbolismo lógico-formal da Matemática reforça a tendência pedagógica de “passar conteúdo” em detrimento de um processo de formação de conceitos matemáticos;

c) a preocupação com operações rotineiras e de memorização prejudica o desenvolvimento cognitivo do aluno

determinando, em associação com outros fatores, o fracasso do ensino;

d) a inexistência de integração entre os temas em função da organização linear do currículo (“currículo em escada”) contrasta seja com a ideia de “organização em espiral”, seja com a concepção contemporânea de currículo como “rede de significados” e reforça a fragmentação dos programas de ensino de Matemática.

Sintetizando, a discussão sobre o problema da formação de conceitos matemáticos deve considerar como teses centrais da ação na situação de ensino um amplo processo de produção de sentidos de aprendizagem e de negociação de significados com base nas implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural para a educação matemática de jovens e adultos:

a) **Problematização contextualizada:** consideração no trabalho pedagógico com Matemática dos aportes socioculturais do alunado para se considerar na escola situações vivenciadas pelos alunos fora dela, o que se poderia denominar de matemática cultural, isto é, as diversas formas de matematização desenvolvidas pelos diversos grupos sociais, de modo a permitir a interação entre essas duas formas de pensamento matemático.

b) **Historicização:** mostrar aos alunos a forma como as ideias matemáticas

evoluem e se complementam formando um todo orgânico e flexível, é pressuposto básico para se compreender a Matemática como um processo de construção.

c) **Enredamento transdisciplinar:** organização das ideias matemáticas em articulação com as diversas áreas do conhecimento posto que elas não surgem do nada; pelo contrário, muitas ideias matemáticas nem surgiram em contextos exclusivamente matemáticos.

A aprendizagem matemática é condicionada pela estruturação interna dessa ciência. A natureza do processo de sua construção nos obriga a conduzir o alunado a voltar periodicamente sobre os mesmos conteúdos com níveis de complexidade, abstração e formalização crescentes. Quando o aluno inicia a construção de noções matemáticas, o faz tornando-as coesas com a situação concreta em que se apresentam. Isso afiança a necessidade de uma apresentação formal a partir do próprio ambiente e a impossibilidade de argumentar sobre situações abstratas sem o devido critério.

De tal modo, formar um conceito matemático exige levantar hipóteses, tirar conclusões sobre elas e observar regularidades, registrando processos e resultados e sistematizando situações, sem perder de vista a ludicidade e o prazer da descoberta, inerentes ao pensamento matemático.



Possivelmente, ao observar a fala, as vivências e o conhecimento matemático usual dos educandos da EJA, o professor verá que mesmo registrando de forma errada, o adulto pode estar compreendendo o conteúdo apresentado a ele, e manifestando este aprendizado à sua maneira. Até que ponto isso tem sido considerado na prática pedagógica cotidiana dos anos iniciais de escolarização, em particular, no que tange ao ensino de conceitos matemáticos na EJA?

### **Considerações a guisa de conclusão**

Parecem-nos evidentes em formulações teóricas recentes, as tentativas de renovação dos programas de ensino de Matemática no contexto brasileiro, especialmente nos últimos trinta anos. Em geral, os programas de ensino planejados nesse período abordam questões que se podem considerar como atuais nesse contexto curricular tais como a noção de alfabetização matemática, a busca de superação da linearidade do currículo, a perspectiva da aprendizagem significativa, as relações de impregnação mútua entre a língua materna e a linguagem matemática, e, em especial, a compreensão da resolução de problemas como matriz geradora de um processo de formação de conceitos em Matemática.

Nesse sentido, destacamos ao longo do artigo algumas contradições que se destacam no cotidiano da educação matemática e as implicações para a escolarização inicial dos jovens e adultos da EJA. De um lado, perde-se a possibilidade de explorar no processo educativo a riqueza simbólica que o sujeito vivencia até mesmo ao sair para as ruas; de outro lado, quando a escola insere o adulto no mundo dos números, pensa que o faz partindo do nada e peca novamente pela repetição de símbolos destituídos de significado e não considera a possibilidade de se pensar a produção de sentidos e de negociação de significados em Matemática. Não raro, observamos em algumas aulas da EJA a ânsia pela introdução da linguagem simbólica de forma excessivamente precoce.

Partimos da ideia de que, destarte essas constatações sobre o movimento curricular recente na educação matemática, na EJA e no debate acadêmico em contexto nacional, a análise das representações dos professores sobre essas tentativas de renovação do processo de ensino ainda se revelam um tanto contraditórias, a se julgar pelas condutas pedagógicas eleitas e pelos indicadores de avaliação da aprendizagem matemática.

Analisando alguns invariantes dessa situação estabelecemos que o desenvolvimento do pensamento teórico,

na perspectiva histórico-cultural, se consolida paralelamente ao desenvolvimento sensorial e é tarefa do professor da EJA contribuir para o desenvolvimento de ambos através de uma ação pedagógica que coloque como perspectiva o problema do sentido e do significado do ensino e da aprendizagem da Matemática.

Consideramos que ainda predomina, praticamente em todos os níveis de ensino de Matemática, a preocupação acentuada com o desenvolvimento de uma linguagem simbólica que se mostra excessivamente abstrata e pautada pela repetição e memorização. Assim, temas que deveriam ser tratados de forma integrada com outras áreas do conhecimento, envolvendo atividades práticas, têm sido abordados de forma isolada uns dos outros, dificultando sua aprendizagem e síntese por parte dos alunos.

Isso posto, a tendência contemporânea de organização curricular vê a formação de conceitos como um vasto campo de formulações decisivas para o desenvolvimento do raciocínio lógico, na resolução de problemas que exigem visualização e manipulação de fatos matemáticos bem como pelo estabelecimento de relações entre fatos de outras áreas do conhecimento.

O trabalho com as noções matemáticas de forma significativa desde

os primeiros passos no processo de escolarização contribui ainda para a ampliação das ideias de número e medida, pois estimula o aluno a observar, perceber semelhanças e diferenças, identificando certas regularidades inerentes ao pensamento matemático.

Desse modo, sem a pretensão de esgotar a discussão sobre o tema, estabelecemos ao longo deste artigo que é a partir da exploração e manipulação de ideias e dados do mundo físico que se permitirá ao aluno estabelecer conexões entre a Matemática e outras áreas do conhecimento. Basicamente, um processo de ensino e de aprendizagem de Matemática de forma significativa na EJA, como discutido, não pode prescindir de amplo processo de negociação de significados e produção de sentidos de aprendizagem; de historicização que permita considerar o processo de evolução das ideias matemáticas e, ainda, de tratamento transdisciplinar dos temas desenvolvidos na educação matemática que possa viabilizar aos educandos a percepção de que a Matemática é, primordialmente, uma ciência que se ocupa da busca de solução de problemas enfrentados pela humanidade no curso do desenvolvimento histórico.

A pesquisa em Educação Matemática se reporta fartamente a essas particularidades do ensino dessa ciência e

denuncia o descaso com que tem sido tratada a aprendizagem dessa linguagem na escola. Dentre outras ações, se mostra salutar a discussão com professores e interessados no tema acerca da importância da presença da veiculação dessas ideias matemáticas nos diferentes níveis de ensino de forma a atender as necessidades dos sujeitos da EJA de construir conhecimentos articulados com os variados domínios do pensamento e a imposição social de instrumentalizá-los melhor para viver em um mundo que exige, progressivamente, os mais diferentes conhecimentos e habilidades.

## Referências

- Ação Educativa. (2004). *4º Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional: um diagnóstico para a inclusão social pela educação (Avaliação de Habilidades Matemáticas)*. São Paulo: Ação Educativa/Instituto Paulo Montenegro/IBOPE.
- Angelucci, C. B., Kalmus, J., Paparelli, R. & Patto, M. H. S. (2004). O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991 – 2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, 30(1), 51-72.
- Bakhtin, M. M. (2012). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec.
- Bishop, A. J. (1999). *Enculturación matemática: la educación matemática desde una perspectiva cultural*. Trad. de Genis Sánchez Barberan. Barcelona: Paidós.
- Brasil. (2001). Ministério da Educação. *Proposta Curricular para EJA, Ensino Fundamental, 1º segmento*. Brasília: MEC; Ação Educativa.
- Bruner, J. (1997). *Atos de Significação*. Porto Alegre, Artmed.
- Chacón, I. M. G. (2003). *Matemática Emocional: os afetos na aprendizagem matemática*. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre, Artmed.
- Cury, H. N. (2007). *Análise de erros: o que podemos aprender com as respostas dos alunos*. (Coleção Tendências em Educação Matemática). Belo Horizonte, Autêntica.
- D'Ambrosio, U. (1996). *Educação Matemática: da teoria à prática*. Campinas, SP, Papirus.
- Danyluk, O. S. (1993). *Alfabetização Matemática: o cotidiano da vida escolar*. Caxias do Sul, EDUCS.
- Davidov, V. V. (1982). *Tipos de generalización em la enseñanza*. Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_\_. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica e experimental*. Trad. Marta Shuare. Moscú, Editorial Progreso.
- Duval, R. (2003). Registros de representação semiótica e funcionamento cognitivo da compreensão em Matemática. In Machado, S. D. A. (Org.). *Aprendizagem em Matemática: registros de representação semiótica* (pp. 11-33). Campinas, Papirus.
- Elkonin, D. (1987). Problemas psicológicos del juego en la edad escolar. In: Shuare, M. (Org.). *La Psicología Evolutiva e Pedagógica em la URSS* (pp. 83-102). Moscou: Editorial Progreso.

\_\_\_\_\_. (2009). *Psicologia do Jogo*. São Paulo, Martins Fontes.

Imenes, L. M. (1987). *Um estudo sobre o fracasso do ensino e da aprendizagem da Matemática*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Rio Claro.

Leontiev, A. N. (1978). O Homem e a Cultura. In Leontiev, A. N. *O desenvolvimento do Psiquismo* (pp. 277-302). Lisboa: Livros Horizonte.

\_\_\_\_\_. (1988). Uma contribuição para a Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In Vygotsky, L. S. et al. (Orgs.). *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 59-84). São Paulo: Ícone/Edusp.

Lins, R. C., & Gimenez, J. (1994). *Perspectivas em Aritmética e Álgebra para o Século XXI*. Campinas, SP, Papirus.

Melo, M. C. H., & Cruz, G. C. (2014). Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. *Imagens da Educação*, 4(2), 31-39, 2014.

Miguel, A., & Miorim, M. Â. (2004). *História na Educação Matemática: propostas e desafios*. Belo Horizonte: Autêntica.

\_\_\_\_\_. (2009). *Psicologia do Jogo*. São Paulo, Martins Fontes.

Ponte, J. P. (2003). Investigar, ensinar e aprender. *Actas do ProfMat*, 25-39.

Oliveira, S. A. C. K., & Moreira, P. C. (2010). Relação com o saber matemático de alunos em risco de fracasso escolar. *Zetetiké*, 18(33), 243-270. DOI: <https://doi.org/10.20396/zet.v18i33.8646699>

Vigotski, L. S. (1995b). *Obras Escogidas (vol.3)*. Madrid: Visor.

Vygotsky, L. S. (1995a). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_. (1991). *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Martins Fontes.

\_\_\_\_\_. (2009a). *A imaginação e a arte na infância*. Lisboa: Relógio D'Água.

\_\_\_\_\_. (2009b). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo, Martins Fontes.

#### Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 16/04/2018  
Aprovado em: 17/05/2018  
Publicado em: 23/06/2018

Received on April 16th, 2018  
Accepted on May 17th, 2018  
Published on June 23th, 2018

**Contribuições no artigo:** O autor foi responsável pela elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e aprovação da versão final a ser publicada.

**Author Contributions:** The author was responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content

and approval of the final version to be published.

**Conflitos de interesse:** O autor declarou não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

**Conflict of Interest:** None reported.

#### Orcid

José Carlos Miguel



<http://orcid.org/0000-0001-9660-3612>

#### Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Miguel, J. C. (2018). Educação matemática de jovens e adultos: implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(2), 519-548. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p519-2>

ABNT

MIGUEL, J. C. Educação matemática de jovens e adultos: implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 3, n. 2, mai./ago., p. 519-548, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p519-2>

## **A Pedagogia da Alternância no CEFFA de Ji-Paraná/Rondônia: A ênfase na identidade que produz diferenças**

Alberto Dias Valadão<sup>1</sup>, José Licínio Backes<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal de Rondônia - UNIR. Departamento de Ciências Humanas e Sociais – DCHS. Campus de Ji-Paraná. Rua Rio Amazonas, 351, Jardim dos Migrantes. Ji-Paraná - RO. Brasil. <sup>2</sup>Universidade Católica Dom Bosco - UCDB.

*Autor para correspondência/Author for correspondence: [albertoelaine10@gmail.com](mailto:albertoelaine10@gmail.com)*

**RESUMO.** O artigo é fruto de uma pesquisa que teve como objetivo identificar e analisar como são produzidas e negociadas as identidades/diferenças de jovens do campo no espaço educativo do Centro Familiar de Formação por Alternância (CEFFA) de Ji-Paraná, em Rondônia, fundado na Formação em Alternância. O trabalho recorre ao campo teórico dos Estudos Culturais pós-estruturalistas, principalmente às ideias de autores que concebem as identidades como contingentes, marcadas pela diferença. Recorre-se, ainda, a alguns teóricos da Educação do Campo, articulando-os com os Estudos Culturais. Como procedimento metodológico, fez-se uso da entrevista com alunos e monitores, da observação de alunos e monitores, bem como de sua inter-relação com os outros sujeitos e o ambiente acadêmico onde estão inseridos, além da análise de documentos curriculares da Pedagogia da Alternância. O estudo mostrou que as identidades produzidas no espaço educativo do CEFFA são desestabilizadas pelas diferenças, entrelaçadas por inúmeras práticas culturais e, por isso mesmo, descontínuas, descentradas, fragmentadas, relacionais.

**Palavras-chave:** Pedagogia da Alternância, Identidades, Diferenças.

## **Pedagogy of Alternation in CEFFA in Ji-Paraná/Rondônia: The emphasis on the identity that produces differences**

**ABSTRACT.** This paper has stemmed from a research aiming to identify and analyze the way that identities/differences of young rural people have been produced and negotiated in the educational setting of the Family Center for Education in Alternation (CEFFA) in Ji-Paraná, Rondônia, grounded on Education in Alternation. The study was supported by the theoretical field of post-structuralist Cultural Studies, particularly on authors that regard identities as contingent and marked by difference. Furthermore, the ideas of some theorists of Rural Education were articulated with Cultural Studies. Interview with students and monitors, observation of them and their interrelation with the other subjects and their academic environment, as well as analysis of curricular documents of Pedagogy of Alternation, were used as methodological procedures. The study showed that the identities produced in the educational setting of CEFFA have been destabilized by differences, intertwined with a number of cultural practices and, hence, they are discontinuous, decentered, fragmented, and relational.

**Keywords:** Pedagogy of Alternation, Identities, Differences.

## **Pedagogía de la Alternancia en el CEFFA de Ji-Paraná/Rondônia: El énfasis en la identidad que produce diferencias**

**RESUMEN.** El artículo es fruto de una investigación que tuvo como objetivo identificar y analizar cómo son producidas y negociadas las identidades/diferencias de jóvenes del campo en el espacio educativo del Centro Familiar de Formación en la Alternancia (CEFFA) de Ji-Paraná, en Rondônia, fundado en la Formación en Alternancia. El trabajo recurre al campo teórico de los Estudios Culturales pos-estructuralistas, principalmente las ideas de autores que conciben las identidades como contingentes, marcadas por la diferencia. Se recurre, también, a algunas teorías de la Educación del Campo, articulándolas con los Estudios Culturales. Como procedimiento metodológico, se hizo uso de la entrevista con alumnos y tutores, de la observación de los mismos, así como de su interrelación con los otros sujetos y con el ambiente académico donde están insertos, además del análisis de documentos curriculares de la Pedagogía de la Alternancia. El estudio mostró que las identidades producidas en el espacio educativo del CEFFA son desestabilizadas por las diferencias, entrelazadas por incontables prácticas culturales y, por eso mismo, discontinuas, descentradas, fragmentadas, relacionales.

**Palabras clave:** Pedagogía de la Alternancia, Identidades, Diferencias.



## Introdução

A educação no interior de Rondônia segue um modelo pensado para o público urbano, não levando em consideração as características socioeconômicas e culturais fundadas na agricultura familiar, constituidora da grande maioria dos camponeses. A partir de dados do Censo Agropecuário de 2006 – último realizado em Rondônia – o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) (Brasil, 2012) aponta que Rondônia é o estado líder da agricultura familiar no norte do país, com mais de 75 mil estabelecimentos, respondendo por 74% do valor bruto da produção agropecuária do estado e empregando 233.355 pessoas, o equivalente a 84% da mão de obra que trabalha no campo. A partir destes números, observa-se que a agricultura familiar tem sido fundamental na produção das identidades dos sujeitos do campo do estado, forjados ao produzirem sua subsistência. Hall (1997, p. 6) colabora para pensarmos este movimento quando aponta que a cultura “... tem de ser vista como algo fundamental, constitutivo, determinando tanto a forma como o caráter deste movimento, bem como a sua vida interior”.

A Educação do Campo em Rondônia, portanto, não está dissociada do processo de colonização sob o qual o

estado foi se constituindo. Apesar da importância do agricultor familiar, este tem sido inferiorizado pela ausência de políticas públicas, principalmente educacionais, que lhe permitam viver com dignidade a sua diferença. Ignora-se que vivemos em “... um momento em que ocorrem vários deslocamentos, constituindo-se uma pluralidade de distintos centros, dos quais podem emergir inúmeras identidades” (Moreira, 2011, p. 126). Reincidem, a cada ano, políticas supletivas, compensatórias, que não raras vezes têm estigmatizado o agricultor e o seu trabalho, fazendo com que os jovens tentem logo cedo migrar sem qualificação para as cidades, assim contribuindo para o enchimento das periferias, aumentando a pobreza coletiva e sendo, ainda, vistos como sujeitos dos seus próprios fracassos, porque incultos, preguiçosos e atrasados, diferentemente do que são.

O modelo de escola proposto em que o jovem camponês procura escolarizar-se não consegue perceber que vivemos um tempo em que as mudanças ocorrem de formas diferenciadas e mais rápidas, conforme o contexto social em que os sujeitos vivem e se constituem. Campo e cidade não apresentam os mesmos ritmos, dada a forma como as atividades exercidas interpelam os sujeitos. Ainda hoje, no campo do interior do estado, os

agricultores alternam os dias e horários de trabalho, considerando as condições climáticas, a urgência ou não da preparação da terra, do plantio ou da colheita. Essa alternância, típica do trabalho exercido, faz parte da cultura camponesa, entendendo-se cultura sob a perspectiva dos Estudos Culturais como um campo de luta que governa, regula as condutas dos sujeitos, suas ações e práticas sociais (Hall, 1997). Portanto, a prática produtiva dos agricultores opera na sua constituição, diferindo das práticas de significação constituintes dos sujeitos urbanos.

Para que os jovens do campo tivessem acesso à escola, o poder público proporcionou-lhes o transporte escolar, principalmente para as escolas urbanas. Ao deslocar os alunos – crianças e jovens – de suas famílias/comunidades para a escolarização distante de suas práticas sociais, a *cultura* dos agricultores é secundarizada, pois os alunos nem sequer terão tempo de contribuir com a família no trabalho na roça. Desconsidera-se, nessa proposição política, a forma como esses agricultores vão constituindo suas identidades mediante suas práticas, sendo interpelados por determinadas posições de sujeito, negando a produção de sentidos constituídos pelo trabalho campesino.

Nesse cenário, aparece a Pedagogia da Alternância, cujos “princípios

pedagógicos oriundos do modelo das *Maisons Familiales* encontraram um terreno favorável para o florescimento das primeiras experiências de alternância na formação de jovens rurais no Brasil” (Silva, 2003, p. 67). Caracteriza-se como um movimento social que congrega agricultores, distribuídos geograficamente em comunidades diferentes, lutando por um espaço educativo que não se caracterize somente por confinar os jovens para que se apropriem de conhecimentos considerados legítimos e universais necessários a todos, independentemente de sua localização e experiências culturais. No caso, tal espaço educativo seria um lócus onde, como esclarece Gimonet (2007, p. 137), “o alternante caminha sucessivamente e de maneira ritmada em campos culturais (familiar, profissional e escolar) que possuem suas especificidades e sua lógica própria em termos de finalidades, objetivos, referentes, conhecimentos, saberes ...”.

A Formação em Alternância não é uma invenção brasileira. Sua gênese não está nos coletivos populares deste país. Nasceu na França em 1935, chegando ao Brasil em 1969, no Espírito Santo, sendo levada para Rondônia em 1989. Para Silva, L. H. (2003), as experiências que permitiram a criação das primeiras escolas em alternância no Brasil foram desenvolvidas sob a influência direta das

experiências das *Maisons Familiales Rurales* italianas, principalmente pelo interesse e empenho do Pe. Pietrogrande. A formação em Alternância consolida-se no país a partir da inoperância do poder público brasileiro, que só tem conseguido propor uma educação para os agricultores tomando o homem urbano de classe média como referência. Este modelo, feito para a cidade e levado para o campo, não vem ao encontro das necessidades dos agricultores e ignora suas práticas culturais. A Pedagogia da Alternância tenta romper com esse modelo, com esse currículo sob o qual até hoje os agricultores e seus filhos foram educados. Um currículo que os universaliza, negando suas diferenças, suas lutas por um espaço de vida e de trabalho, e que os constitui sob o prisma da educação urbana.

Em Rondônia, o compromisso educativo político dos agricultores resultou, entre 1989 e 1992, na implantação de quatro Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), hoje denominados Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs)<sup>i</sup> no interior do estado, nos municípios de Cacoal (1989), Vale do Paraíso (1990), Ji-Paraná (1991) e Novo Horizonte do Oeste (1992). Recentemente, foram implantados mais dois CEFFAs, sendo um em São Francisco do Guaporé (2005) e outro em Jaru (2013). Hoje são mais de 260 CEFFAs no Brasil.

Essa Pedagogia parecia diferente para os agricultores por ter como finalidades a formação integral dos envolvidos e o desenvolvimento local, e o sistema pedagógico da Formação em Alternância e a Associação Local como meios para que isso acontecesse (Gimonet, 2007).

Esse modelo de educação fundado na Formação em Alternância, que tem como finalidade escolarizar os filhos de agricultores sem desvinculá-los da propriedade familiar, caracteriza-se como “... uma forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem alternando dois espaços diferenciados, a propriedade familiar e a escola” (Nosella, 2014, p. 29). Surge, portanto, como uma alternativa ao modelo de organização curricular hegemônico, cuja referência é ver o outro, o sujeito do campo, como alguém a incluir, como identidades “incomuns” a serem sujeitadas.

Depois de 29 anos atuando no processo de escolarização de jovens (rapazes e moças) – Ensino Fundamental no CEFFA do Vale do Paraíso e Ensino Médio articulado com Educação Profissional Técnico em Agropecuária nos outros CEFFAs –, a formação em Alternância pode estar sendo normalizada na prática cotidiana, produzindo identidades e diferenças naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. Este trabalho objetiva compreender como o processo de

construção da identidade dos jovens do campo produz também diferenças. A Pedagogia da Alternância do CEFFA, em seus documentos, como o PPP (EFA-Itapirema, 2014a) e o Plano de Curso (EFA-Itapirema, 2014b), e nas falas dos sujeitos, afirma que sua finalidade é a formação de cidadãos conscientes e críticos. Entretanto, práticas envoltas em relações de poder e processos de normalização, naturalização e disciplinamento podem estar operando para produzir identidades naturalizadas e essencializadas dos sujeitos do campo; mesmo assim, essas identidades sistematicamente são desestabilizadas pelas diferenças.

Para problematizar a Pedagogia da Alternância, que se estrutura sob um modelo de relações ternárias entre monitores-alunos-pais (Silva, L. H., 2003), intentando compreender como têm sido produzidas as identidades e diferenças, escolheu-se o CEFFA de Ji-Paraná, situado no centro do estado, que atende hoje em torno de 200 alunos do município de Ji-Paraná e de quase duas dezenas de municípios menores. Dentre os envolvidos com esse projeto educativo, neste estudo, optou-se pelos alunos e, por terem uma atuação mais visível no processo formativo em Alternância, seus monitores (como são chamados os professores). Em relação aos alunos, mesmo diante das multiplicidades

de práticas culturais que os interpelam, selecionou-se 20 alunos da 4ª série (denominação utilizada pela escola) do Ensino Médio dentre os 39 matriculados em 2016. Quanto aos monitores, fez-se a opção por oito dentre os 19 que participavam das ações pedagógicas na Pedagogia da Alternância, sendo quatro ex-alunos da Pedagogia da Alternância e quatro oriundos de outras experiências educativas.

Para acessar, como afirma Hall (1997), a forma como a Pedagogia da Alternância tem constituído os sujeitos, colocando-os, quem sabe, em uma espécie de enquadramento em um modelo previamente determinado e ignorando outras formas de construção identitária, recorreu-se aos Estudos Culturais. Isso porque é um campo teórico que focaliza práticas sociais, na medida em que estas são relevantes para o significado ou requeiram significado para funcionar (Hall, 1997). Dada a grande amplitude teórica dos Estudos Culturais, elegeram-se como recorte para este trabalho as relações entre identidades e diferenças e o processo de produção destas dentro do CEFFA de Ji-Paraná.

Para desenvolver a argumentação sobre como a Pedagogia da Alternância vai constituindo as identidades e diferenças, o artigo está estruturado em três momentos distintos, que se entrelaçam. Inicia-se

mostrando os Estudos Culturais como campo teórico que tem na cultura um elemento central para a produção do conhecimento, e argumenta-se que as identidades e diferenças não são naturais e essenciais, mas produzidas. Aponta-se como, a partir desse campo teórico que transgride as fronteiras disciplinares, o procedimento de investigação foi construído e refeito no transcurso da pesquisa de campo. No segundo momento, discute-se como a Pedagogia da Alternância, enquanto campo cultural multifacetado, opera para produzir identidades marcadas pela diferença. Por último, trazem-se a síntese dos resultados e outros apontamentos.

### **Os Estudos Culturais como um campo de investigação interdisciplinar**

Concebidos desde o início como um empreendimento interdisciplinar (Schulman, 2010), os Estudos Culturais surgem desestabilizando a teoria cultural nos meados do século XX na Inglaterra. Tem como preocupação questionar o conceito de cultura ligado à erudição, à “alta” tradição literária e artística, assumindo como referência a ideia de cultura como um campo de luta que governa, regula as condutas dos sujeitos, suas ações e práticas sociais (Hall, 1997).

Os Estudos Culturais afirmam-se ao colocarem em xeque as metanarrativas da

Modernidade, como o iluminismo, o idealismo e o marxismo, como propõe Lyotard (1988). Essas teorias, tidas como detentoras das explicações científicas, deixavam à margem outras possibilidades de explicação e entendimento dos novos problemas contemporâneos, oriundos, por exemplo, do capitalismo liberal, dos novos movimentos migratórios, das tecnologias que encurtaram o planeta globalizado, sobretudo em relação às questões culturais. Esses descentramentos (Hall, 2011) abriram espaço para o surgimento dos Estudos Culturais como um campo de estudo que tem na cultura um elemento central para a produção do conhecimento, pois, segundo Hall (1997, p. 5, grifo do autor), “... a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, *mediando* tudo”. Os Estudos Culturais, dessa forma, “... constituem um dos pontos de tensão e mudança nas fronteiras da vida intelectual e acadêmica, levando a novas questões, novos modelos e novas formas de estudo, testando as linhas tênues entre o rigor intelectual e a relevância social” (Hall, 2005, p. 2), o que permite “... investigar de forma intensiva os significados da experiência humana, na medida em que eles se efetivam na linguagem e em outras práticas de significação” (Escosteguy, 2010, p. 197). Junto com esse questionamento, veio

também a mudança de compreensão das identidades/diferenças, que deixam de ser vistas como biológica e naturalmente definidas e passam a ser entendidas como construções históricas, sociais e culturais.

Dessa forma, para pensar como a Pedagogia da Alternância tem produzido identidades e diferenças, precisava problematizá-la; precisava ver essa cultura escolar como o terreno sobre o qual a análise ia se dando; necessitava torná-la o objeto de estudo, o local da crítica e, quem sabe, da intervenção política (Nelson, Treichler & Grossberg, 2013). Isso se torna importante, visto que interrogar essa arena cultural é proporcionar meios para o entendimento de que é também na cultura que a identidade é mais completamente moldada, como afirmam Nelson, Treichler e Grossberg (2013). Assim, pensar a Pedagogia da Alternância com os Estudos Culturais é entender que os sujeitos que ali estudam e trabalham não são os agentes do discurso, mas efeitos de práticas discursivas que os constituem e os organizam dentro do contexto escolar, de acordo com as posições ocupadas nas relações de poder.

Entender o discurso referindo-se “... tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em

funcionamento” (Hall, 1997, p. 10), é pensar que as identidades e diferenças dos agricultores do interior de Rondônia também são produzidas em oposição às identidades e diferenças urbanas que têm na cultura urbana um padrão que se deve almejar. Trata-se, então, de compreender que

A identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação. É por meio da representação, assim compreendida, que a identidade e a diferença adquirem sentido. É por meio da representação que, por assim dizer, a identidade e a diferença passam a existir. Representar significa, neste caso, dizer: "essa é a identidade", "a identidade é isso". (Silva, 2012, p. 91).

A representação relaciona-se com a linguagem. Meyer e Soares (2005) afirmam que é na linguagem que se constroem os “lugares” nos quais indivíduos e grupos se posicionam ou são posicionados por outros. Opera-se, neste trabalho, portanto, com a ideia de que o significado se constrói na linguagem e por meio dela, como afirma Hall (2016). Ou seja, para compreender como a Pedagogia da Alternância vem produzindo identidades e diferenças, foi preciso entender que “... a linguagem nada mais é do que o meio privilegiado pelo qual ‘damos sentido’ às coisas, onde o significado é produzido e intercambiado. Significados só podem ser compartilhados

pelo acesso comum à linguagem” (Hall, 2016, p. 17).

Nessa perspectiva, ao anunciarem-se os Estudos Culturais como campo teórico que contestam os limites socialmente construídos nas mais diversas realidades humanas (Baptista, 2009), não se teve a pretensão de estudar os sujeitos da Pedagogia da Alternância em Ji-Paraná, mas, a partir das práticas que os produzem, entender os seus processos identitários, ou seja, como têm sido produzidas suas identidades e diferenças.

Um estudo sob esse olhar permite a compreensão de que os sentidos com o quais se conviveu até hoje na Escola não são naturais, inerentes a esse campo social, mas constantemente elaborados e compartilhados em cada interação pessoal (Hall, 2016). Isso significa ter presente que os sentidos foram sendo construídos por meio de sistemas de representações. Como diz Hall (2016, p. 41, grifos do autor), “o sentido *não* está no objeto, na pessoa ou na coisa, e muito menos *na* palavra. Somos nós quem fixamos o sentido tão firmemente que, depois de um tempo, ele parece natural e inevitável ...”.

Essa postura teórica não prevê um método construído antecipadamente para a investigação e todos os seus contornos, pois os desdobramentos que se operam durante o trabalho requerem um método construído no transcurso. Isso não significa

que não haja um rigor na produção e análise de dados. O rigor está aqui relacionado às descrições, às visibilidades que se dão às escolhas e à possibilidade de movimentar-se mais livremente durante o processo de investigação. Segundo Meyer e Soares (2005, p. 41),

Um processo de pesquisar que assume esses pressupostos é, então, construído por referências e ferramentas que deslocam certezas, invocam multiplicidades e operam com provisoriiedades e, exatamente por isso, nos colocam o desafio de estarem profundamente ancoradas num campo teórico e, ao mesmo tempo, admitirem a sua contingência e a sua transitoriedade.

Dada a dinamicidade do processo formativo proporcionado pela Pedagogia da Alternância, a prática cultural do CEFFA só poderia ser problematizada em suas nuances principais na produção das identidades/diferenças de seus sujeitos se adentrássemos nesse universo perpassado por relações sociais em que o estudo e o trabalho tendem a aparecer como categorias constituidoras de um processo pedagógico que tem no tempo-escola e no tempo-comunidade, característicos da Pedagogia da Alternância, elementos tidos como importantes para a formação do jovem do interior de Rondônia. Isso porque permitem a articulação entre os conhecimentos adquiridos por meio do

trabalho na propriedade rural e aqueles adquiridos na escola (Nosella, 2014).

Inspirados em Hall (2012), quando afirma que “é precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas” (Hall, 2012, p. 109), optou-se pelos alunos e monitores como sujeitos da pesquisa.

Quanto aos alunos, adotou-se como critério de escolha, em primeiro lugar, o maior tempo de estudo no CEFFA de Ji-Paraná, por entender que já teriam um maior conhecimento sobre a Pedagogia da Alternância, fruto dos embates diários no universo cultural no qual estudam. Os alunos participantes da pesquisa foram 20, dentre os 39 que estavam em 2016 cursando a 4ª série do Ensino Médio articulado com Educação Profissional Técnico em Agropecuária. Pode-se afirmar que a opção feita por 20 alunos foi pertinente para a discussão do problema enunciado acima, isso sem esquecer que os alunos não escolhidos incidiram sobre o trabalho, visto que uma identidade é sempre produzida em relação a outra (Woodward, 2012).

Em relação aos monitores, foram os do CEFFA de Ji-Paraná, havendo durante o

processo de escolha muita dificuldade em optar por alguns dentre os 19 monitores/professores que compunham o quadro docente em 2016. Tal quadro apresentava diferenças visíveis, pois se constituía de monitores ex-alunos da Pedagogia da Alternância, monitores que vieram de outras experiências e estavam fazendo ou não haviam começado o curso de Formação de Monitores e professores externos que iam à escola em regime de horas-aula e não eram reconhecidos pelos sujeitos dos CEFFAs como monitores.

Entende-se que essa diferença entre os integrantes do corpo docente foi fundamental na problematização deste trabalho. Para o estudo, escolheram-se oito monitores, elegendo-os a partir da observação de suas práticas naquele ambiente multifacetado, em que são mais que educadores: “... a figura do monitor é percebida pelas suas aptidões de animação e de disponibilidade de relações com os alunos” (Silva, 2003, p. 246). Ao fazermos a opção por oito monitores, mas estando abertos, durante o processo de pesquisa, para trabalhar com os outros do CEFFA de Ji-Paraná, foi possível acessar novas práticas desses sujeitos. Esclarece-se que, neste artigo, tanto os alunos quanto os monitores serão referenciados com pseudônimos.

Os instrumentos que abriram as possibilidades de desenvolver o estudo



foram construídos no decorrer das descrições e interpretações, à medida que iam sendo feitas. Tem-se, portanto, um processo dinâmico, uma vez que, na perspectiva teórica dos Estudos Culturais, as perguntas que fazemos desencadeiam buscas que engendram várias possibilidades de respostas, criando chances de fazermos outras tantas perguntas, em um processo que nunca está finalizado ou completo (Meyer & Soares, 2005).

Este trabalho, embora não pretenda fazer uma etnografia como uma descrição densa (Geertz, 2008), apresenta um viés etnográfico, pois, conforme Green, Dixon e Zaharlick (2005, p. 48), no processo de pesquisa etnográfica, “... questões são propostas, redefinidas e revisadas e decisões sobre a entrada em novos espaços e acesso a determinados grupos, assim como coletas de dados e análises, são feitas à medida que novas questões e temas emergem *in situ* e demandam atenção”.

Para este estudo, elegeram-se: a entrevista com alunos e monitores; a observação de alunos – que passam durante o ano 10 sessões de 12 dias na escola em regime de internato e 10 sessões de 16 dias com a família e monitores –, de monitores, da inter-relação destes com os outros sujeitos e do ambiente acadêmico onde estão inseridos; e a análise dos instrumentos pedagógicos e curriculares da

Pedagogia da Alternância com os quais alunos e monitores se inter-relacionam, principalmente o Projeto Político-Pedagógico, o Plano de Curso e o Plano de Formação, que objetivam a adaptação do currículo da EFA à realidade de vida dos seus alunos, como afirma Silva, L. H. (2003).

Com essas estratégias, procurou-se tecer uma *articulação* entre o campo epistemológico e o campo social, entendendo articulação como um conceito que pode ser transferido para novos contextos sempre que seja útil (Hall, 2013). A opção pela entrevista com alunos e monitores, considerando como eles têm sido produzidos a partir do processo formativo da Pedagogia da Alternância, foi importante porque, “no contexto investigativo, a busca pela realização das entrevistas pode servir ao/à pesquisador/a como um meio de confirmar ou ampliar fatos e interpretações que no transcorrer das observações não foram possíveis captar.” (Klein & Damico, 2012, p. 76). Formularam-se perguntas que dessem sentido, que dinamizassem o trabalho investigativo, pois poderiam desestabilizar o campo social, remexer todo o campo dos saberes e deixar tudo em aberto, misturando incerteza e promessa, como afirma Costa (2005).

A observação e o registro sistemático do observado em um diário de campo, de

fevereiro a setembro de 2016, recaíram, principalmente, sobre os alunos e a inter-relação destes com os monitores no ambiente acadêmico onde estão inseridos, também considerando como se organizam mediante as práticas sociais da Escola.

A análise dos documentos curriculares e a forma como se relacionam com as práticas sociais que envolvem os sujeitos dos CEFFAs, constituindo-os, foi feita durante todo o processo de construção deste trabalho. Os documentos fazem parte do “... conjunto de práticas organizacionais, curriculares e pedagógicas que contribuem para definir as formas pelas quais o significado é produzido, pelas quais as identidades são moldadas e os valores contestados ou preservados” (Simon, 2013, p. 67).

### **A Produção das identidades e diferenças pela Pedagogia da Alternância em Rondônia**

Embora considerando o tempo-escola (sessão escolar) e o tempo-comunidade (sessão familiar) como distintos, mas indissociáveis, neste trabalho, o foco foi a sessão escolar, em que os alunos da 4ª série dividem espaço com mais duas turmas, 1ª A e 3ª A. No início do ano letivo, fevereiro de 2016, as três turmas somavam 97 alunos, sendo 39 da 4ª série. Enquanto esses alunos estavam

na Escola, a chamada Turma B (1ª B, 2ª e 3ª B) estava na sessão familiar.

Como as práticas sociais dentro da Escola estão organizadas de maneira a produzir tipos específicos de sujeitos, durante a sessão escolar, os alunos, além das oito aulas diárias de 50 minutos, fazem a limpeza de toda a estrutura física da Escola em forma de rodízio, além de cuidarem das plantações e dos animais. Chama atenção que dificilmente algum aluno fica sozinho. Nos corredores, nas mesas do dormitório, nas salas de aula, nos bancos de madeira debaixo dos pés de cacau ou jambo, estão sempre em duplas ou em pequenos grupos. Essas práticas, como estão mergulhadas num embate por significação, contribuem para regular as identidades dos estudantes.

Decerto, se não tivéssemos nos deparado no CEFFA com identidades ambivalentes, contingentes, cambiantes, fugidias, híbridas, nômades, como são todas as identidades, não fosse tão complexo analisar como são produzidas e negociadas as identidades e diferenças de jovens do campo no espaço educativo fundado na Formação em Alternância em Ji-Paraná/ Rondônia. Como as identidades e diferenças são acionadas de acordo com os interesses que estão em jogo em determinado momento, a forma como essa arena cultural incide sobre os sujeitos que ali estudam e trabalham pode ser

considerada uma dentre outras possíveis, especialmente se considerarmos que “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (Hall, 2011, p. 13).

Como existem múltiplas formas de propor uma investigação em determinado campo social, bem como inúmeros campos epistemológicos que permitem problematizar o que ocorre nesse espaço/tempo cultural, a escolha dos Estudos Culturais para esta investigação descortinou um contexto cultural produtor de múltiplas e cambiantes identidades. Ao dar-se ênfase aos processos culturais para compreensão dos significados e das representações, mostrou-se que a Pedagogia da Alternância tem como objetivo produzir o sujeito do campo consciente e crítico, conforme se vê nos documentos curriculares, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Plano de Curso, e nas falas dos sujeitos, como da monitora Vera, para quem “*ser monitor é um ato político, pois nós formamos consciências*”, e do monitor Carlos, quando diz que “*o papel principal da Escola e o nosso, como monitores, é formar consciências*”. Ainda assim, práticas envoltas em relações de poder têm operado no sentido de produzir identidades naturalizadas e essencializadas dos sujeitos do campo, sendo essas identidades

sistematicamente abaladas pela diferença. Isso porque, na perspectiva à qual se filia este trabalho, o sujeito é composto de várias identidades, definidas historicamente, e não biologicamente, como afirma Hall (2011). Logo, a pedagogia deve ser vista como uma tecnologia político-cultural (Simon, 2013).

O que se observa no dia a dia da Escola e na fala dos sujeitos que ali estudam e trabalham é que o CEFFA é um projeto “progressista”, que se quer emancipador, formador de sujeitos conscientes dos problemas que a realidade sociocultural apresenta, como se percebe na fala do monitor Marcos: “*A Escola tem que tornar o aluno consciente dos problemas vividos na comunidade*”. Como diz o monitor Nivaldo, “*a Escola tem que formar uma consciência crítica nesses alunos*”. Portanto, o sujeito é pensado como fundamentalmente centrado, guiado unicamente pela razão, estando no centro da ação social. Sua consciência é o centro de suas próprias ações (Silva, 2003). Corazza e Silva (2003) evidenciam que esse sujeito não existe, sendo um efeito do discurso, um efeito da interpelação, de um posicionamento. Para os autores, não se sustenta a ideia de um sujeito cuja relação que estabelece com as práticas sociais coincide com sua forma de pensar, por isso, sugerem dissolver o mito da interioridade. Afirmam que:

Nenhuma das pedagogias modernas - das humanistas e tradicionais às construtivistas e liberais, passando pelas críticas e emancipatórias - subsistiria sem a noção de interioridade. O mito da interioridade é essencial aos diversos avatares do sujeito que povoam os territórios das pedagogias contemporâneas: o cidadão participante, a pessoa integral, o indivíduo crítico. (Corazza & Silva, 2003, p. 3).

Na perspectiva que seguimos neste trabalho, “... o sujeito não é o centro da ação social. Ele não pensa, fala e produz: ele é pensado, falado e produzido” (Silva, 2003, p. 113). Há, assim, uma centralidade no contexto cultural em que o sujeito vai sendo fabricado. As representações vão forjando as identidades e diferenças dos sujeitos da Pedagogia da Alternância. Como diz Silva (2012), essas proposições não se limitam a descrever um estado de coisas, mas fazem com que elas aconteçam, se realizem, se efetivem.

As observações dessa arena cultural multifacetada, feitas de fevereiro a novembro de 2016, revelaram o modo como a cultura do CEFFA tem interpelado os sujeitos, recrutando-os para ocuparem determinadas posições, constituindo alunos cujas identidades se querem homogêneas, apesar de confrontarem, no contexto em que estudam, uma multiplicidade de identidades fluídas e em permanente construção/reconstrução. As falas das monitoras Vera e Regina, quando dizem

que “*todos os alunos são iguais*”, e dos monitores Sérgio e Marcos, para quem o papel da escola é “*torná-los iguais*”, mostram uma tentativa de marcar os sujeitos como diferentes para administrá-los e homogeneizá-los.

Tanto pelas observações quanto pelas entrevistas e documentos analisados, pode-se afirmar que o currículo do CEFFA de Ji-Paraná, amalgamado com as normas disciplinares<sup>ii</sup>, parece ser feito para identidades previsíveis, essencializadas, e que suas práticas pretendem (re)produzi-las. Os artefatos culturais da Escola são marcadores identitários que produzem mesmidades quando os alunos procuram preencher o perfil da Escola, cumprindo suas regras: “*As Normas disciplinares ajudam o aluno a ser um cidadão de bem*” (aluno John). Quem chega à Escola convive com a ideia de que estuda numa escola melhor, cujo conhecimento transmitido é mais elevado: “*O aluno de EFA é mais maduro, ele entende as coisas com mais facilidade, ele consegue dialogar com mais facilidade do que um aluno que não estuda no regime da alternância*” (aluno Antônio). Os alunos aceitam que as normas são normais e que devem obedecê-las por ser isso inevitável: “*Gosto das Normas, que nos ensinam a lidar com o mundo*” (aluna Laísmara). A entrada dos diferentes é inibida, principalmente deficientes e homossexuais, e os que já

estão dentro “suavizam” a forma como são tratados, tomando o preconceito e a discriminação como brincadeiras “inocentes”: “*brincadeiras que não machucam o colega*” (monitora Sara). Desconsidera-se que identidades essencializadas, completas, seguras e coerentes são uma fantasia, pois as identidades são formadas e transformadas continuamente (Hall, 2011; 2012; Silva, 2012; Woodward, 2012).

Desse modo, a partir dos enunciados dos monitores de que o papel da Escola é tornar os alunos os mais idênticos possíveis, há um processo de irrisignação que faz com que os sujeitos tentem escapar das tentativas de encarceramento, principalmente quando, em meio a relações de poder, os agricultores responsáveis pela gestão da Escola<sup>iii</sup> autorizam os monitores a conduzirem as ações dos alunos em suas construções identitárias. Entretanto, esses alunos não ficam passivos frente às determinações familiares. Vão constituindo-se a partir das práticas e artefatos culturais com os quais se relacionam, ressignificando-os, como se vê na fala dos alunos Dhondhon e José, respectivamente: “*Grande parte das Normas disciplinares são sufocantes, impossibilitando o crescimento social do aluno*”; “*A Escola gosta de punir, ela não é flexível. Na minha visão, ela ainda vive*

*no regime militar, de que, se fizer uma coisa errada, você já tem que ser punido*”.

A pesquisa mostrou, portanto, que a Pedagogia da Alternância, em meio a relações de poder, tem sido concebida como palco de produção de identidades hegemônicas, unificadas, capaz de alinhar sob ela todos os membros do CEFFA. Em função dessa visão essencialista de identidade, fixada no nascimento e carregada durante a vida por ser parte da natureza de cada sujeito, há por parte de muitos dos envolvidos a convicção de que os contornos administrativo-pedagógicos do CEFFA são definitivos, imutáveis. Contudo, como na contemporaneidade a forma de organizar a própria vida, as relações com as outras pessoas, todas as formas como aprendemos a lidar com os desafios da realidade, ficaram obsoletas, pensamos, que os 263 CEFFAs do Brasil<sup>iv</sup>, construídos a partir do final da década de 1960, objetivando conseguir a formação integral das pessoas e o desenvolvimento do meio onde vivem, podem, mesmo guardando suas especificidades, estar operando com a ideia de produção de sujeitos conscientes, autônomos, que não desenvolveram saberes para lidar com a diferença, pois há um consenso fabricado que fecha o campo da significação (Silva, 2010) em torno da ideia de que “*a EFA prepara o aluno para ser um cidadão com uma consciência crítica*” (aluno Jorge) e

de que “*formar consciência é o segundo diploma que a Escola emite, sem ser de papel*” (aluno Jonas).

Considera-se, a partir da problematização das práticas e artefatos culturais do CEFFA de Ji-Paraná, que há uma premência na Pedagogia da Alternância em perceber as identidades e as diferenças entre os sujeitos como produção cultural, enredadas em relações de poder. O estudo mostra que não se dá a devida centralidade aos processos de produção-reprodução dos sujeitos e das práticas que os constituem. Pode-se afirmar que na escola se priorizam os conhecimentos tidos como legítimos, insubstituíveis, considerados verdades absolutas, oriundos dos livros didáticos, visando a preparar os alunos para desempenharem papéis sociais, de acordo com a aptidão com a qual cada um nasceu. Silva (2003, p. 256) aponta que, “se numa formação tradicional a condução do processo pertence prioritariamente à escola, essa concepção não é mais adequada quando se busca uma verdadeira alternância, em que a sucessão família-escola deve constituir a base de todo o processo educativo”. A fala de um aluno mostra como os estudantes vão sendo produzidos por meio de um currículo expresso na linguagem dominante, transmitido através do código cultural dominante (Silva, 2003): “*Com os*

*ensinamentos da Escola, eu posso mudar a forma atrasada que a minha família trabalha a terra e cuida das criações*” (José). Por isso, a Escola opera para garantir, mediante repetidas situações arbitrárias, a produção da identidade dominante, recorrendo às normas disciplinares para controlar, regular, punir esse sujeito que é um efeito do contexto onde estuda, numa tentativa de homogeneizá-lo. Dessa maneira, diante desses sentidos que procuram regular suas práticas e condutas, os alunos compartilham ideias, que lhes permitem sentir, refletir e, portanto, interpretar o que ocorre no CEFFA de forma muito semelhante. Esses “códigos culturais” (Hall, 2016) compartilhados giram muito em torno da ideia de que “*a EFA gosta de punir*” (aluna Débora); “*Aqui na EFA, os alunos não têm muita chance de defesa*” (aluno Ney).

Mesmo com esses fechamentos em que se tenta encerrar os alunos em identidades acabadas, congeladas, fixando condutas, forjam-se identidades vacilantes, hesitantes, os sujeitos creditam diferentes sentidos ao contexto onde se educam. Ao longo de todo o trabalho, houve oscilação entre afirmar que a Escola, em relação aos alunos, procura homogeneizá-los, igualá-los, conscientizá-los, torná-los cidadãos, utilizando para alcançar o seu intento a punição, emanada das Normas

Disciplinares, aprovadas pelos pais e postas em prática pelos monitores, e que a Escola, pela sua qualidade, forma profissionais competentes, questionadores, qualificados. Esses significados que circulam pelo CEFFA são constituídos e constituem os que ali estudam e trabalham, visto estarem sob a influência de um campo de lutas e de negociações de sentidos, marcados por relações de poder. Assim, é recorrente encontrar alunos (como José, Débora, Larry, Abençoado, Toquinho, Leandro, Violeta e Ney) que afirmam que “a Escola gosta de punir” e alunos (como John, Jonas, Lorelaynne, João Pedro, Antônio, Demétria e Bruno) que afirmam que “a Escola forma profissionais competentes e preparados para a sociedade”. Isso ocorre, pois “são os participantes de uma cultura que dão sentido a indivíduos, objetos e acontecimentos ...” (Hall, 2016, p. 20).

As incursões que foram feitas incessantemente às formulações teóricas sobre como fazer um estudo sob as lentes dos Estudos Culturais apontaram uma Escola cujas práticas e artefatos culturais são submetidos a novas práticas de significação, visto não serem os alunos afetados da mesma forma. As falas dos alunos mostram identidades vigiadas, subjugadas, conformadas, mas também identidades em conflito, ambivalentes. A Escola, ao envidar esforços no sentido de

normatizar o seu cotidiano, desvela uma prática pedagógica hesitante, resistindo à cultura da transgressão ou tentando impedi-la. Assim, encontramos alunos como Violeta, que, em dado momento, diz: “Aqui na Escola o negócio é punir. Punir pode criar pessoas revoltadas”. Em outro momento, afirma: “A Escola nos prepara para a vida. Forma pessoas éticas, profissionais éticos...”. O mesmo ocorre com a aluna Faith, que mostra o conflito identitário em que se encontra: “A Escola sabe lidar com as diferenças dentro dela” e “aqui na Escola tem muito preconceito, só que é bem camuflado”. Silva (2010) ajuda-nos a pensar o que vem ocorrendo no CEFFA quando afirma:

Não é preciso dizer que a educação institucionalizada e o currículo – oficial ou não – estão, por sua vez, no centro do processo de formação de identidade. O currículo, como um espaço de significação, está estreitamente vinculado ao processo de formação de identidades sociais. (Silva, 2010, p. 27).

Como o contexto cultural fabrica os sujeitos, não seguindo uma lógica alinhada a um parâmetro de como se dá essa produção, no CEFFA deparamo-nos com uma realidade diferente em relação ao uso do celular e da internet, ou pelo menos diferente em relação à forma como esses artefatos incidem sobre os sujeitos, principalmente os alunos. Quando os

CEFFAs iniciaram em Rondônia e na primeira década de funcionamento, não era tão imperativo o uso das redes sociais, pois a grande maioria dos alunos nem sequer tinha celular. Considerando que os monitores têm acesso a essas novas tecnologias, inferiu-se no início da pesquisa que isso acarretasse embates entre os alunos e os monitores responsáveis por resguardar as Normas. Lógico que há conflitos, mas o que não se esperava era encontrar muitos alunos que concordam com a proibição. Ou seja, numa época em que “uma diferença-chave decorre do modo pelo qual as novas gerações conectam-se ou ficam desconectadas” (Canclini, 2009, p. 214), a Pedagogia da Alternância produz um aluno que vê na proibição um aspecto positivo para sua formação, pois não se sente preparado para fazer uso das redes sociais ao mesmo tempo que estuda. “*Eu sou a favor da proibição do celular e do acesso às redes sociais...*” (aluno Bruno); “*Eu acho boa a proibição do celular porque eu, enquanto jovem, se tivesse um celular dentro da sala de aula, eu ia acabar ficando mais no celular do que prestando atenção na aula*” (aluna Micaelly); “*Não quero nem pensar no que aconteceria se tivessem livre acesso ao celular e à internet. Seria um caos*” (monitor Carlos). Criam-se no CEFFA mecanismos de controle, produzindo-se, assim, identidades resignadas, sujeitadas,

fixas, construídas por relações de poder assimétricas que as posicionam.

Ressalta-se que o uso das novas tecnologias tem sido objeto de discussões, não tendo sido ainda encontrada uma saída para o impasse. Mesmo alguns monitores entendendo que a Escola precisa avançar em relação à permissão do uso por parte dos alunos, os discursos e os sistemas de representação que forjam os sujeitos do CEFFA criam significados que operam por meio da linguagem visando a privilegiar representações que excluem os alunos das tomadas de decisões. Como existe uma multiplicidade de identidades em constante transformação, os alunos, num processo plural, processual, inacabado, de produção identitária, colocam em xeque os significados que devem ser por eles internalizados. Por isso, vários alunos posicionam-se contrários a essa proibição. Sentem falta do celular. Estão habituados a ficar conectados e questionam por que a Escola os proíbe de usar o próprio celular e de manter contatos durante duas semanas, inclusive para realizar trabalhos escolares, diferentemente do que fazem quando estão em casa. “*O acesso à internet hoje aqui dentro é essencial, tem projetos, relatórios...*” (aluno Dhondhon); “*Os alunos no 4º ano precisam muito para realizar os projetos e não têm como fazer uma pesquisa...*” (aluna Débora).



Como nessa arena cultural as representações têm efeitos diferentes sobre as identidades que vão ali sendo produzidas, grande parte dos alunos entende que, para o bom andamento do projeto educativo da escola, é necessária a proibição do celular e do acesso à internet, mas propõe a sua utilização nos momentos livres: hora do almoço, hora de lazer, sábado e domingo, depois das atividades designadas para o grupo. *“Eu tenho discutido com os meus colegas, assim. A internet não poderia ser liberada, assim, direto, mas nos dias livres e finais de semana deveria, porque a gente fica aqui na Escola sem acesso a nada...”* (aluno Larry). Ao tentarem fixar suas identidades jovens como imaturas, incapazes de fazer uso das novas tecnologias, tornando o CEFFA um campo de normalização e regulação onde prevalece a autoridade paterna no controle das normas, os alunos criam mecanismos para escapar das representações que os pensam como identidades unificadas, que os concebem como capazes de chegar homogeneizados ao final do curso, bastando para isso seguirem as normas encarregadas de produzi-los.

Os Estudos Culturais mostram que as identidades constituídas sob o padrão hegemônico, em que os sujeitos, ao chegarem à Escola, deveriam ser agrupados sob o mesmo arco da

identidade, vista como fato da natureza, oriunda de uma essência, e não produto da cultura em que se inter-relacionam, não fazem sentido. Assim, este trabalho pensou as identidades do CEFFA sempre como um vir a ser, sempre modificáveis. As inconformidades, as incongruências que sobressaem ao longo do trabalho devem ser vistas como aspectos importantes de um contexto em que os sujeitos são incompletos, incoerentes, desiguais, visto suas identificações estarem em constante interação com os sistemas de significação que dão sentido às suas ações.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a Pedagogia da Alternância está estruturada pedagogicamente a partir das formas de vida dos sujeitos que vão chegando e moldam seu projeto a cada período. As famílias trazem as formas como foram constituídas, transferindo à Escola a responsabilidade de dar continuidade na produção de identidades que consideram legítimas. Os monitores, dada a heterogeneidade da formação para o trabalho docente e com a grande maioria de proveniência urbana, oscilam entre fazer uso das experiências anteriores e apropriar-se dos alicerces teóricos que embasam a Formação em Alternância, principalmente porque a Escola não tem oferecido uma formação que os monitores considerem conveniente para quem vai iniciar nessa proposta educativa, como

afirma Carlos: “*Uma falha da Escola é que, quando eu entrei, não me foi ensinado sobre a Pedagogia da Alternância, sobre a sua metodologia*”. Considerando-se, portanto, a inconclusividade das identidades, o monitor não chega ao CEFFA pronto, mesmo porque isso é uma ilusão. Os alunos, desde a primeira sessão escolar, vão sendo por esse espaço-tempo cultural afetados de formas distintas. Suas identidades desestabilizadas pelas diferenças são produzidas, entrelaçadas por inúmeras práticas culturais, por isso mesmo, descontínuas, descentradas, relacionais. Essas identidades, em constante processo de mudanças, estão, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas: “... elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos” (Hall, 2012, p. 108).

Os significados que circulam pelo CEFFA produzem sujeitos que agem e se reconhecem a partir de determinados posicionamentos, desvelam identidades docentes forjadas a partir de um projeto educativo que, embora pretendendo preparar pessoas para atuarem de forma a melhorar a vida dos sujeitos do campo, tem operado para acentuar rigidamente alguns marcadores identitários. Mesmo efêmeros, esses marcadores vão constituindo identidades controladas, reguladas –

identidades jovens que não questionam, porque educadas, humildes, responsáveis, submissas às regras da Escola, como quando alguns estudantes afirmam que “*ser bom aluno é seguir as regras da Escola*” (Débora, John, Laísmara e Lorelayne) ou, como diz a aluna Laísmara: “*Concordo com todas as Normas. Não vim aqui para discordar, eu vim para estudar*”.

Porém, como não é possível uma Escola homogênea, ela sempre será plural, multifacetada. A Pedagogia da Alternância, tendo em vista sua ambivalência, produz identidades e diferenças sempre em movimento, de acordo com o momento e conforme o modo como é acionada. Assim, é possível compreender que, pelo processo de negociação, identidades híbridas, transitórias e fugidias (Canclini, 2009; Hall, 2011; Silva, 2012) vão sendo produzidas de acordo com os interesses que estão em jogo. Os jovens, ao afirmarem que o CEFFA é melhor do que as outras escolas, que, por ter um ensino de melhor qualidade, amplia suas perspectivas futuras, vão abrindo possibilidades para que novas identidades ganhem visibilidade, se façam perceptíveis, pois o contexto cultural em que se educam permite uma multiplicidade de posições fluídas, inconstantes. “*O ensino na EFA é superior ao de todas as outras escolas que eu*

*conheço, pois ajuda o alternante no meio social e profissional”* (aluno Bruno); *“O ensino na EFA nem se compara com o de outras escolas que tem por aí, pois é muito melhor”* (aluno José).

Desse modo, no CEFFA de Ji-Paraná, são produzidos representações e significados que organizam, regulam, moldam práticas sociais, mostrando que a Formação em Alternância produz identidades que não estão centradas nos sujeitos, nem deles emanam, mas são efeitos das inter-relações que eles estabelecem no espaço educativo em que estão inseridos, cultivando a noção de que assumir essas identidades significará estar preparado para o mundo, porque competentes e qualificados.

Para que esse processo, mesmo indeterminado, instável, impreciso, flutuante, seja possível, a Pedagogia da Alternância empenha-se em afastar as identidades diferentes, pois, para que o “nós” (heterossexuais, “normais”) possa ser produzido como sujeito confiante, questionador, competente, preparado para a sociedade, capaz de ajudar sua comunidade, “eles” (homossexuais, deficientes) devem permanecer de fora. Mesmo assim, essas diferenças vão desestabilizando as identidades hegemônicas, já que envidar esforços no sentido de mantê-las longe, de não permitir que se avizinhem, também é uma forma de

ser afetado por elas. Isso ocorre, por exemplo, quando o aluno José questiona: *“Por que não tem alunos homossexuais ou pelo menos assumidos, não é? Será porque, porque... [para um instante] Deve ser porque não combina com os valores de nossas famílias. Meu pai ia ficar muito desconfiado da Escola se tivesse alunos gays aqui. Mas ia mesmo!”*.

Esses sentidos atribuídos à Escola pelo aluno José mostram que existe na Escola uma “nossa identidade”. Pensando que a identidade e a diferença dependem da representação e que, como processos de produção social (Silva, 2012), estão envolvidas em relações de poder, o aluno forjado por uma Escola da Família Agrícola (Nosella, 2014) questiona a ausência dos que considera diferentes, quais sejam, deficientes e homossexuais. Porém, logo em seguida, assume a posição na qual se reconhece, apelando para antecedentes históricos, afirmando uma identidade que necessita, para o seu processo de construção, estar fundada em valores a partir dos quais a família camponesa foi historicamente construída.

Vistas como desvio da normalidade, essas diferenças marcadas já se fazem, ou sempre se fizeram presentes. Percebe-se que, quando não dá para ignorar as identidades pensadas como o outro em sua negatividade (Skliar, 2014), principalmente em relação ao preconceito de cor, os

significados deslizam, se tornam brandos, no sentido de validar, ratificar e manter os privilégios construídos culturalmente, estabelecendo padrões de normalidade dentro do CEFFA. Os sujeitos, então, vão sendo “convencidos” de que na escola não tem preconceito, não tem discriminação, porque as brincadeiras são inocentes, vistas como coisa *que não machuca o colega* (monitora Sara), pois é inerente à “natureza” juvenil. Assim, a Escola, mediante suas práticas sociais, por não ver a diferença como legítima, opera para sua superação, trabalhando no intento de tornar todos iguais. Skliar (2014) auxilia-nos a entender o que vem ocorrendo no CEFFA quando afirma: “... o mais frequente é que o outro deva entrar em nossa ordem, despojado de alteridade; essa parece ser a condição para *admiti-lo, recebê-lo, acolhê-lo; dar-lhe educação, aceitá-lo*” (Skliar, 2014, p. 193, grifos do autor).

Produzem-se, portanto, representações numa tentativa de fechar espaços para novas configurações identitárias plurais e fluídas, negando e/ou silenciando as diferenças, impedindo que estas se afirmem desafiando a posição de vantagem das identidades hegemônicas. Assim, excluem-se as identidades que não se adaptam à Pedagogia da Escola, que não se submetem às Normas Internas – as identidades diferentes, ou seja, aquelas que estão fora do padrão de normalidade com o

qual o CEFFA está acostumado a trabalhar, como os homossexuais e os deficientes.

Como essas identidades são produzidas culturalmente e acionadas de acordo com os interesses em jogo, num campo em que os processos de significação estão em disputa incessante, por meio das relações de poder, produzindo significados que se querem hegemônicos, pode-se afirmar que a Formação em Alternância opera para fixar e estabilizar as identidades quando, mediante suas práticas: não permite que os alunos participem da elaboração das Normas Internas que regulam suas condutas dentro da Escola; produz um aluno despreparado para o uso das novas tecnologias; posiciona alunos e monitores em lados opostos nas relações que estabelecem, forjados pelas normas internas, constituindo modos de ser sujeitos em que, para ser bom aluno, é necessário seguir as regras e, para ser bom monitor, fazer com que isso aconteça; tenta homogeneizar os alunos, tornando-os iguais; os pais criam novas perspectivas identitárias para os filhos ao escolherem o CEFFA para a formação destes; coloca como finalidade primeira a formação de uma consciência crítica nos jovens, a fim de torná-los aptos para atuação numa sociedade que se quer igual para todos; produz um monitor que tem que aprender a ter gosto, a adequar-se à realidade administrativa e pedagógica da Escola;

toma como conhecimentos a serem trabalhados com os alunos aqueles chamados científicos, abrindo mão dos conhecimentos advindos das práticas sociais das famílias, tidos como atrasados; trata o preconceito e a discriminação como brincadeiras juvenis.

### **Considerações Finais**

Ao reconhecer neste trabalho que a cultura do CEFFA fabrica os sujeitos, que por sua vez produzem novos significados, que passam a concorrer na produção das identidades, isso significa dizer que vão se criando espaços para rupturas e contestações, colocando em xeque os marcadores identitários dominantes. Isso ocorre quando: mesmo se sujeitando às normas, os sujeitos as questionam como passíveis de serem modificadas por serem rígidas, não se coadunando com o momento histórico vivido; pela convivência com os que estão posicionados num mesmo nível nas hierarquias estabelecidas pela Escola, se instituem modos de viver e de explicar o que lhes ocorre, tornando-se o que se é; em sua grande maioria, os sujeitos se posicionam contra a proibição do uso do celular e da internet na Escola; os sujeitos veem a escola como marcada pela “cultura” da punição, organizada a partir de relações assimétricas, interpelando-os, a fim de

constituí-los como sujeitos obedientes, conformados; pela prática pedagógica da Escola, se produzem outros sujeitos, muito mais qualificados e competentes do que os de outras experiências educativas; os alunos vão percebendo que algumas identidades são marcadas como indesejáveis e que, mesmo havendo uma tentativa de interdição, entram na Escola perturbando, desestabilizando as identidades dominantes.

Sob essa perspectiva, pode-se afirmar que algumas identidades construídas no contexto das relações sociais de poder do CEFFA de Ji-Paraná têm sido mobilizadas como expressão daquilo que a Pedagogia da Alternância produz. Por serem as identidades cambiantes, inconstantes, podendo ser acionadas de diferentes formas, o CEFFA, como um campo de produção indeterminado de significados, tem produzido identidades qualificadas, competentes, confiantes, responsáveis, que sabem pensar, argumentar, preparadas para o futuro, visto serem produzidas por uma escola superior, de melhor qualidade, que prepara o aluno para o pós-CEFFA. Dado, porém, o caráter ambivalente e transitório das identidades, estas têm sido produzidas ainda como identidades medrosas que não negam as diferenças devido à posição que ocupam nas relações de poder; identidades que não querem voltar para o campo, mas

continuar estudando ou arrumar um emprego na cidade; identidades que devem aprender a adaptar-se às práticas sociais da Escola, submissas às regras, por medo de punição; identidades que não foram preparadas para trabalhar a Formação em Alternância.

Com o desenvolvimento deste trabalho, com um feitiço metodológico sempre inacabado e rumos imprevisíveis, apesar de ninguém ter falado nada sobre como se produzem as identidades e diferenças na Pedagogia da Alternância nos Estudos Culturais, a partir desse campo teórico, conseguiu-se colocar em xeque ideias ou explicações que postulam que a apropriação do conhecimento, principalmente no tempo-escola, se dá a partir de um sujeito guiado somente pela sua racionalidade ou como centro de suas ações na formação de sua consciência. Nessa perspectiva, o conhecimento não pode continuar sendo visto como algo que possui uma existência em si mesmo. Sua construção, que se dá mediante a linguagem, num campo de disputa pela significação, em meio a relações de poder, deve operar para que os efeitos produzidos não fixem as identidades, nem embacem ou apaguem as diferenças. Que a Pedagogia da Alternância seja um espaço de identidades múltiplas, plurais, instáveis, híbridas, que ao ser construída/reconstruída pelos sujeitos, pais, alunos e monitores,

interpelando-os hodiernamente por meio de pluralidades discursivas, se afirme como um processo ininterrupto de desestabilização dos marcadores identitários dominantes, num processo de articulação com a diferença, urdindo novas posições de sujeito, rompendo com a ideia de uma identidade essencializada do sujeito do CEFFA e com a ideia de diferença como marcada pela negatividade, que tem como efeito a exclusão, a marginalização dos que “não deveriam” estar inseridos nesse contexto.

O estudo, portanto, possibilitou um olhar sobre a prática pedagógica do CEFFA de uma forma inabitual, principalmente em relação às identidades e diferenças, pois nem alunos, nem monitores são interpelados pelas práticas da Pedagogia da Alternância da mesma forma, assumindo posições de sujeito coincidentes. A descrição do estudo mostra que, ao assumir como referência a cultura, que, como prática de significação, é constitutiva das identidades e diferenças dos sujeitos a partir de seus diferentes significados e práticas sociais, a Pedagogia da Alternância produz sujeitos vacilantes, hesitantes, cujos sentidos, constituídos por meio das práticas sociais, se movem em diferentes direções, produzindo perspectivas identitárias que se cruzam e se deslocam, tornando o processo de produção das identidades e diferenças

provisório, variável, fragmentado, indeciso, o que resulta em identidades vigiadas, subjugadas, conformadas, mas também identidades em conflito, ambivalentes. As identidades produzidas no espaço educativo do CEFFA são desestabilizadas pelas diferenças, entrelaçadas por inúmeras práticas culturais e, por isso mesmo, descontínuas, descentradas, fragmentadas, relacionais. Dessa forma, a Pedagogia da Alternância, tendo em vista sua ambivalência, produz identidades e diferenças sempre em movimento, de acordo com o momento e conforme o modo como é acionada.

## Referências

AIMFR. (2010). *IX Congresso Mundial dos Movimentos de Formação Rural*. AIMFR. Peru: Anais.

Baptista, M. M. (2009). Estudos Culturais. O que e o como da investigação. *Carnets, Cultures Littéraires: Nouvelles performances et développement*, nº spécial, automne / hiver, 451-461. DOI: 10.4000/carnets.4382.

Brasil. (2012). *Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA)*. MDA leva políticas para fortalecer a agricultura familiar em Rondônia. Recuperado de: <http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2012/03/mda-leva-politicas-para-fortalecer-a-agricultura-familiar-em-rondonia>.

Canclini, N. G. (2009). *Diferentes, desiguais e desconectados*. Trad. L. S.

Henriques. Rio de Janeiro, RJ: Editora UFRJ.

Corazza, S. M., & Silva, T. T., (2003). Manifesto por um pensamento da diferença em educação. In Corazza, S. M., & Silva, T. T. (Orgs.). *Composições* (pp. 9-17). Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Costa, M. V. (2005). Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntar em tempos modernos. In Costa, M. V. & Bujes, M. I. E. (Orgs.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras* (pp. 199-213). Rio de Janeiro, RJ: DP&A.

Efa-Itapirema de Ji-Paraná. (2014a). *Projeto Político Pedagógico*.

Efa-Itapirema de Ji-Paraná. (2014b). *Plano de Curso*.

Escosteguy, A. C. D. (2010). *Cartografias dos Estudos Culturais. Uma versão Latinoamericana*. Ed. On-line ampliada. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Green, J. L., Dixon, C. N., & Zaharlick, A. (2005). A pesquisa etnográfica como uma lógica de investigação. (A. S. Rodrigues Júnior e M. L. Castanheira, Trad.). *Rev. Técnica. Marco Bagno. Revista Educação em Revista*, 42, 13-79.

Geertz, C. (2008). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, RJ: LTC.

Gimonet, J. C. (2007). *Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs*. Petrópolis, RJ: Vozes. (Col. AIDEFA).

Hall, S. (1997). A centralidade da cultura. *Educação & Realidade*, 22(2), 1-12. Recuperado de: <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361>.

- Hall, S. (2005). Raça, cultura e comunicações: olhando para trás e para frente dos Estudos Culturais. (H. Hughes. Trad.). Rev. Técnica. Iara AunKhoury. *Revista Puc.* 3, 1-11. Recuperado de: <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/2308>.
- Hall, S. (2011). *A identidade cultural na pós-modernidade*. (T. T. Silva, & G. L. Louro, Trad.). Rio de Janeiro, RJ: DP&A.
- Hall, S. (2012). Quem precisa de identidade? In Silva, T. T. (Org.) *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais* (pp. 103-130). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Hall, S. (2013). Estudos Culturais: dois paradigmas. In Sovik, L. (Org.). *Da diáspora. Identidades e mediações culturais* (pp. 143-175). (A. G., Resende et. al, Trad.). Belo Horizonte, MG: Editora UFMG.
- Hall, S. (2016). *Cultura e representação*. Org. e Rev. Técnica Arthur Ituassu. (D. Miranda & W. Oliveira, Trad.). Rio de Janeiro, RJ: Ed. PUC-Rio: Apicuri.
- Klein, C., & Damico, J. (2012). O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In Meyer, D. E., & Paraíso, M. A. (Orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação* (pp. 63-85). Belo Horizonte, MG: Mazza Edições. (Coleção Pensar a Educação Pensar o Brasil).
- Lyotard, J-F. (1998). *O pós-moderno*. (R. C. Barbosa. Trad.). Rio de Janeiro, RJ: José Olympio Editora.
- Meyer, D. E., & Soares, R. F. (2005). Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In Costa, M. V. & Bujes, M. I. E. (Orgs.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras* (pp. 23-44). Rio de Janeiro, RJ: DP&A.
- Moreira, A. F. B. (2011). Currículo e Estudos Culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In Silveira, R. M. H. (Org.). *Cultura, poder e educação. Um debate sobre Estudos Culturais em educação* (pp. 123-143). Canoas, RJ: Ed. ULBRA.
- Nelson, C., Treichler, P. A., & Grossberg, L. (2013). Estudos Culturais: uma introdução. In Silva, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos Estudos Culturais em educação*. (pp.7-37). Petrópolis, RJ: Vozes. (Coleção Estudos Culturais em Educação).
- Nosella, P. (2014). *Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil*. Vitória, ES: EDUFES. (Coleção Educação do Campo. Diálogos Interculturais).
- Schulman, N. (2010). O Centre for Contemporary Cultural Studies da Universidade de Birmingham: uma história intelectual. In Silva, T. T. (Org.). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* (pp. 167-224). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Silva, L. H. (2003). *As experiências de formação de jovens do campo. Alternância ou Alternâncias?* Viçosa, MG: UFV.
- Silva, T. T. (2003). *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Silva, T. T. (2010). *O currículo como fetiche. A poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Silva, T. T. (2012). A produção social da identidade e da diferença. In Silva, T. T. (Org.). *Identidade e diferença. A*



*perspectiva dos Estudos Culturais* (pp. 73-102). Petrópolis, RJ: Vozes.

Simon, R. J. (2013). A pedagogia como uma tecnologia cultural. In Silva, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação* (pp. 61-82). Petrópolis, RJ: Vozes. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

Skljar, C. (2014). *Desobedecer a linguagem. Educar*. (G. Lessa, Trad.). Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora. (Coleção Educação: Experiência e Sentido. Coord. J. Larrosa, W. Kohan).

Woodward, K. (2012). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In Silva, T. T. (Org.) *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais* (pp. 7-72). Petrópolis, RJ: Vozes.

<sup>i</sup> Begnami e Burghgrave (2014, p. 264), no posfácio de atualização da obra de Paolo Nosella, *Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil* (Vitória: EDUFES, 2014), afirmam que “CEFFA é um nome genérico, até então de caráter político, formulado no Brasil, em 2001, que busca articular e unir Escolas Famílias Agrícolas, Casas Familiares Rurais e Escolas Comunitárias Rurais, para lutarem juntamente, no âmbito nacional, pelo reconhecimento da Pedagogia da Alternância e pelo financiamento público, em marcos legais que assegurem, todavia, os seus princípios constitutivos”.

<sup>ii</sup> Para regular/controlar a convivência na Pedagogia da Alternância, a Associação Promocional da Escola criou as Normas Internas, em que está aprovado em assembleia (de pais) o que o aluno pode e o que não pode fazer, estabelecendo-se, ainda, a punição para cada “infração”.

<sup>iii</sup> O CEFFA de Ji-Paraná é gerido pela Associação Promocional da Escola Família Agrícola Itapirema de Ji-Paraná (APEFAJIJIP), formada principalmente por pais de alunos monitores. Criada em 1997, é uma associação de caráter comunitário que tem como finalidade a formação integral do jovem adequando o processo ensino-

aprendizagem ao seu modo de vida. Adota a Pedagogia da Alternância com metodologia própria, voltada ao meio rural e integrada aos princípios e fins da Educação Nacional. <http://efaitapirema.org/site/a-escola/>.

<sup>iv</sup> Dados do IX Congresso Mundial da Associação *Internationale des Maisons Familiales Rurales* (AIMFR) (2010) mostram que em 2010 havia no Brasil 263 CEFFAs, um total de 74.000 famílias envolvidas, 23.254 pessoas em formação e 51.550 egressos.

#### Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 23/02/2018

Aprovado em: 26/04/2018

Publicado em: 27/07/2018

Received on February 23th, 2018

Accepted on April 26th, 2018

Published on July 27th, 2018

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

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

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


**Conflict of Interest:** None reported.

#### Orcid

Alberto Dias Valadão

 <http://orcid.org/0000-0002-5969-935X>

José Licínio Backes

 <http://orcid.org/0000-0001-9013-8537>

---

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

APA

Valadão, A. D., & Backes, J. L. (2018). A Pedagogia da Alternância no CEFFA de Ji-Paraná/Rondônia: A ênfase na identidade que produz diferenças. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(2), 549-577. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p549>

ABNT

VALADÃO, A. D.; BACKES, J. L. A Pedagogia da Alternância no CEFFA de Ji-Paraná/Rondônia: A ênfase na identidade que produz diferenças. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 3, n. 2, mai./ago., p. 549-577, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p549>

## **Educação do Campo, Ensino Médio e juventude camponesa: conceitos em construção**

Maria de Lourdes Jorge de Sousa<sup>1</sup>, Ilma Ferreira Machado<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso - SEDUC. Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica - CEFAPRO. São Félix do Araguaia - MT, Brasil. <sup>2</sup>Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT.

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

**RESUMO.** Este artigo discute as configurações do Ensino Médio em escolas do campo no polo do CEFAPRO de São Félix do Araguaia – MT, em interface com as proposições da educação do campo. A pesquisa foi realizada com educadores de duas escolas/salas anexas, localizadas no Projeto de Assentamento Mata Azul e no Projeto de Assentamento Dom Pedro Casaldáliga, vinculadas às Escolas Estaduais 29 de Setembro, no município de Novo Santo Antônio, e Tancredo Neves, no município de São Félix do Araguaia, na Microrregião Norte Araguaia – nordeste de Mato Grosso. Utilizou-se da abordagem qualitativa de pesquisa, numa perspectiva crítico-dialética por esta enfatizar a dimensão histórica e transformadora das situações ou dos fenômenos estudados. Para a coleta dos dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas. Constatou-se que o Ensino Médio no campo, nas escolas pesquisadas é uma experiência ainda incipiente, que envolve questões relativas à estrutura física das unidades escolares, à organização curricular, ao papel social da escola do campo, à formação dos docentes, ao acesso e permanência dos jovens camponeses a escola até concluírem a formação de nível médio, evidenciando tensão, por parte dos educadores, no sentido de contrapor ao paradigma da seletividade e dualidade do Ensino Médio e do urbanocentrismo em escolas do campo.

**Palavras-chave:** Educação do Campo, Ensino Médio no Campo, Juventude Camponesa.

## **Countryside Education, High School Education and Peasant youth: Construction concepts**

**ABSTRACT.** This article discusses the configurations on high school education on countryside schools of the branch CEFAPRO of São Félix do Araguaia-MT, in coherence with the proposal of this method. The investigation was made with teachers of two schools/classrooms, located in the project of settlement Mata Azul and the project of settle med Dom Pedro Casaldáliga, that connected to the state schools September 29th, in the municipality of Novo Santo Antônio, and Tancredo Neves, in the municipality of São Félix de Araguaia, in the micro region of the North Araguaia - on the north east of Mato Grosso. It was used an approach qualitative investigation, in a critical-dialectic perspective for emphasis on the historical dimensions and transforming of the situations or student phenomena. For the gather of information was used interviews half structured. It was contacted that high school education on the countryside that were part of this studies are still incipient, that includes questions about the structures about the school modeling, to the curricular organization, to the important work of this schools, to the formation of teachers, to the access and the permanence of this students until they completed their high school, showing us the tension by part of the teachers, as far as they set off the paradigm of selection and duality of high school education and the urban centrism in the countryside.

**Keywords:** Countryside Education, High Countryside Education, Peasant Youth.

## Educación del Campo, Educación Media y juventud campesina: conceptos en construcción

**RESUMEN.** Este artículo discute las configuraciones de la educación en el nivel medio en escuelas del campo de la sede de CEFAPRO de São Félix do Araguaia - MT, en coherencia con las propuestas de la educación del campo. La investigación fue realizada con educadores en dos escuelas/aulas anexas, localizadas en el Proyecto de Asentamiento Mata Azul y en el Proyecto de Asentamiento Dom Pedro Casaldáliga, las cuales están vinculadas a las Escuelas Estaduales 29 de Setiembre, en el municipio de Novo Santo Antônio, y Tancredo Neves, en el municipio de São Félix de Araguaia, en la micro región Norte Araguaia - del noreste de Mato Grosso. Se utilizó un abordaje cualitativo de investigación, en una perspectiva crítico-dialéctica por el énfasis en la dimensión histórica y transformadora de las situaciones y fenómenos estudiados. Para la recolección de la información fueron usadas entrevistas semi estructuradas. Se constató que la educación media del campo en las escuelas investigadas es una experiencia aún incipiente, que incluye cuestiones relativas a la estructura física de las unidades escolares, a la organización curricular, al papel social de la escuela del campo, a la formación de los profesores, al acceso y la permanencia de los jóvenes campesinos a la escuela hasta que finalizan la formación de nivel medio, entre otras, evidenciando tensión por parte de los educadores, en la mediad en que contraponen el paradigma de la selección y la dualidad de la Educación media y a la del urbanocentrismo en escuelas del campo.

**Palabras clave:** Educación del Campo, Educación Media del Campo, Juventud Campesina.

## Introdução

Historicamente, no Brasil, a educação no meio rural foi caracterizada pelo descaso por parte dos órgãos governamentais e pelas dificuldades de acesso, permanência e conclusão da educação básica e do ensino superior por parte dos sujeitos do campo. “Constata-se, portanto, que não houve historicamente empenho do poder público para implantar um sistema educacional adequado às necessidades dos povos do campo. O Estado brasileiro omitiu-se” (Brasil, 2005, p. 7).

Há que se reconhecer que os setores populares têm reivindicado das instâncias governamentais ações com o intuito de romper com a lógica excludente da sociedade capitalista presente no sistema educacional. Embora se reconheça os esforços de educadores e de alguns programas educacionais no sentido de tornar o ensino inclusivo, unitário e de formação omnilateral, tais medidas ainda não foram suficientes para solucionar os problemas que dificultam a universalização da educação básica. Observa-se que as políticas públicas de educação sofrem fortes influências do sistema capitalista que rege as relações sociais de cada momento histórico. Mészáros alerta que,

... limitar uma mudança educacional a margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de reforma do sistema na própria estrutura do capital é uma contradição (Mészáros, 2005, p. 27).

Segundo o autor, faz-se necessário romper com a lógica do capital como condição para a criação de projetos educacionais significativamente diferentes. Ou seja, só haverá mudanças significativas na educação se mudar, também, o quadro social e econômico.

Atualmente, um dos grandes desafios da Educação Básica no Brasil é dar ao Ensino Médio um caráter unitário e politécnico, bem como assegurar aos milhares de jovens que ainda estão fora da escola condições de acesso, permanência e terminalidade com qualidade social. Conforme Frigotto (2016, p. 1), “em plena segunda década do século XXI, nega-se a etapa final da educação básica, o Ensino Médio, para a metade da juventude brasileira e os que o alcançam o fazem em condições precárias”. Ainda segundo o autor, “mutila-se, assim, a perspectiva de futuro tanto da cidadania ativa quanto das possibilidades de integrarem-se ao mundo do trabalho de forma qualificada” (Frigotto, 2016, p. 1).

Essa realidade é ainda mais grave no meio rural onde a educação e

especialmente a educação de nível médio chegou tardiamente e em condições que não atendem as expectativas dos povos do campo. Situação que se agrava com o acelerado processo de fechamento das escolas no campo que vem operando sem controle nos últimos anos. Para os jovens, trabalhadores do campo, cursar a educação de nível médio é um desafio, às vezes adiado por muitos anos, e às vezes, inalcançável. Desconstruir essa realidade é função da atual escola do campo. Conforme Freitas (2012),

Isso não é pouco, pois, na sociedade capitalista, a escola tem caráter dual, ou seja, dependendo da origem social do estudante, ela provê um caminho ascendente para os patamares mais elevados de instrução ou provê o caminho da terminalidade, sendo o estudante excluído em algum ponto do sistema escolar sem possibilidade de acessar níveis mais elevados de formação (Freitas, 2012, p. 339).

Considerando a afirmação do autor, o que se observa com base nas estatísticas da educação brasileira, é que os jovens camponeses são os mais excluídos do sistema educacional. Portanto, essa pesquisa buscou analisar as configurações do Ensino Médio em escolas no campo do polo do Centro de Formação de Professores - CEFAPRO, de São Félix do Araguaia-MT e quais as contradições que permeiam esse processo.

Na perspectiva da pesquisa qualitativa, analisou-se o Ensino Médio em

duas Escolas do campo localizadas em dois distintos assentamentos da reforma agrária, no polo do CEFAPRO de São Félix, na microrregião norte Araguaia, nordeste de Mato Grosso, sob as lentes da abordagem crítico-dialética, que tem como uma de suas características privilegiar os estudos sobre experiências, práticas pedagógicas, processos históricos, discussões filosóficas ou análises contextualizadas, a partir de um prévio referencial teórico e tem a ação como categoria epistemológica fundamental. Ou seja, a pesquisa com base nas teorias críticas considera a realidade como um processo em movimento, em transformação.

Assumimos essa abordagem por compreender, a partir dos estudos de Gamboa (1998, p. 117), que “a abordagem crítico-dialética manifesta um interesse transformador das situações ou dos fenômenos estudados, resgatando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudança”.

A seguir, apresentamos a análise de dados coletados a partir das entrevistas semiestruturadas, realizadas com educadores do ensino médio de escolas do campo. O primeiro eixo de análise dos dados coletados na empiria trata da concepção de educação do campo dos entrevistados.

## Concepções de Educação do Campo

Em função dos objetivos desta pesquisa, procuramos saber em qual concepção de educação do campo os educadores das duas escolas pesquisadas embasam suas práticas pedagógicas no Ensino Médio/campo.

Para Caldart (2015, p. 118), as concepções se constituem de um conjunto de conceitos organizados, de categorias teóricas, que servem como ferramentas de análise da realidade que temos, exatamente para que, ao identificar as contradições presentes na realidade atual, possamos saber o fio a puxar para colocar o cenário em movimento, no caminho que essas mesmas referências nos indicam como o mais adequado neste momento histórico.

Os educadores (as) entrevistados(as) - identificados neste texto pelas iniciais dos nomes, ao serem solicitados a expressar suas concepções de educação do campo, trouxeram os seguintes elementos:

Eu defino a educação do campo... **que ela seja do campo** para o aluno **no campo** e que o aluno seja valorizado no campo (AI, 2016).

**A gente sabe que a educação do campo é diferenciada, a grade dela, ela tem uma visão da realidade local do campo...tem que se ter uma metodologia diferenciada para se trabalhar com eles (jovens camponeses).** Tem que saber trabalhar com esses alunos, ter uma

metodologia que venha ao encontro das necessidades deles (BL, 2016).

Ela tem que ser voltada totalmente para o campo. Eu tenho que valorizar, eu tenho que respeitar, eu tenho que **não deixar perder as raízes daqueles educandos**, das famílias... **A valorização da cultura deles, da terra, da prática...** (CS, 2016).

... Para mim a educação do campo é aquela que a gente faz com os alunos da zona rural, **é a educação que o jovem faz sem ter que sair de sua terra, deixando a sua família** (FI, 2016).

... como professora da educação (do campo) eu defendo essa ideia (proposta pedagógica da educação do campo) porque é aonde o aluno aprende a teoria e a prática ao mesmo tempo. Eu tenho observado que na escola tradicional, às vezes, ele aprende só a teoria... aquele lado sentimental e humano, aquele contato, às vezes, ele não tem, fica só mais aquele estudo mecânico e já na educação do campo é a pessoa... ele (o estudante) aprende, é o aprender fazer fazendo. Então ele vê com outras visões, tem outras linhas de pensamento é aonde... ele se sente mais seguro. Na educação do campo, a gente... o professor é sempre um indicador, ele está ali, ele ensina e aprende ao mesmo tempo... Talvez o diferencial da educação do campo seja isso, como os alunos já têm a prática, quando você leva a teoria eles já têm conhecimento, eles têm segurança do que estão fazendo (HI, 2016).

Observa-se que as concepções de educação do campo dos interlocutores apresentam aproximações com as concepções de educação do campo que vêm sendo construídas pelo movimento de



articulação da educação do campo, a partir de 1990. As falas em destaque trazem elementos da concepção de educação do campo que consideram as particularidades e valorizam os sujeitos do campo, seus territórios e sua cultura.

A interlocutora (HI) demonstra reconhecer as singularidades dos sujeitos do campo. Critica a dicotomia teoria e prática comum às práticas tradicionais e busca desenvolver sua ação pedagógica numa perspectiva mais integral, centrada na dimensão humana dos estudantes. Ela concebe o professor como “indicador”, alguém que indica caminhos, aquele que “ensina e aprende ao mesmo tempo”. Observa-se aproximação entre a concepção desta interlocutora e o que propõem Kolling, Nery e Molina (1999):

O propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação, ou seja, este *do* campo tem o sentido do pluralismo das ideias e das concepções pedagógicas: diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira (conforme os artigos 206 e 216 da nossa Constituição) (Kolling, Nery & Molina, 1999, p. 18).

Foi possível constatar que a maioria dos interlocutores começa a compreender a

educação do campo na forma como ela vem se construindo no interior dos movimentos sociais do campo. Contudo, os entrevistados limitaram-se a questões da educação escolar, sem pontuar a dimensão política da educação do campo, que extrapola as práticas escolares. Ou seja, suas concepções de educação do campo aqui expostas, não questionam as condições de dominação que são impostas aos sujeitos do campo.

As falas de BL, “a educação do campo ela é diferenciada, a grade (matriz) dela tem toda uma visão da realidade local do campo”, e de CS, “Ela tem que ser voltada totalmente para o campo”, merecem cuidado para evitar interpretações equivocadas que vêm gerando críticas à educação do campo.

A proposição de se valorizar a realidade e a cultura local tem sido interpretada equivocadamente, levando ao entendimento de que valorizar a cultura local significa limitar-se a ela e não avançar para o global, para a apreensão dos conhecimentos universais e de caráter científico, função da escola. É importante reafirmar que, referenciar o currículo na realidade do campo, não significa estudar apenas a realidade local, ela é tomada como o ponto de partida, como elemento a ser problematizado, por afetar efetivamente a vida dos estudantes e de suas comunidades. A realidade local pode ser

tomada como o elo entre o local e as questões mais amplas, mais gerais. “A educação do campo é concebida como processo de formação dos sujeitos desde o lugar em que vivem sem, contudo, limitar-se a ele, postula o desenvolvimento das pessoas, articulado a uma perspectiva de desenvolvimento socioeconômico local” (Machado, 2012, p. 268).

Entendimento como o da autora nos ajuda a compreender que o lugar onde vivem os sujeitos do campo é o ponto de partida de onde se desencadeia um amplo e complexo processo de desenvolvimento de sua formação, mas que não se limita a ele. Deste modo, o processo pedagógico nasce da realidade particular dos camponeses e avança para a formação humana integral de caráter científico e universal.

O segundo eixo buscou analisar a concepção que os entrevistados têm de jovem camponês.

### **Concepção de Jovem Camponês**

O interesse dos pesquisadores sobre o universo social e cultural dos jovens rurais é recente, sendo bastante limitada a bibliografia disponível, o que não acontece no que se refere à população jovem dos grandes centros urbanos, que tem atraído a atenção de um número muito mais amplo de estudiosos sobre temas variados. (Carneiro, 2011, p. 243).

Carneiro (2011) observa o nível de atenção que tem recebido a população

jovem do campo e nos ajuda no diálogo que faremos nesse eixo e que, de certo modo, justifica a importância do nosso trabalho. A discussão sobre o Ensino Médio nas escolas do campo exige buscar saber quem são os sujeitos desta etapa da educação básica nas escolas do campo, mais especificamente, nas salas anexas de escolas do polo do CEFAPRO de São Félix do Araguaia-MT. Como ponto referencial, buscamos em estudiosos da temática, concepções de juventudes.

*Juventude/jovem* tem representado, neste cenário atual, acima de tudo, relações de hierarquia social. *Juventude* definida, seja como “revolucionária/transformadora”, seja como “problema”, é, muitas vezes, tratada a partir de um olhar que define hierarquicamente o papel social de determinados indivíduos e mesmo organizações coletivas. *Juventude/jovem* associado à transitoriedade do ciclo-de-vida ou mesmo biológico, transfere para aqueles que assim são identificados, a imagem de pessoas em formação, incompletos, sem vivência, sem experiência, indivíduos, ou grupo de indivíduos que precisam ser regulados, encaminhados. *Juventude rural* é uma categoria particularmente reveladora dessa construção de relações de hierarquia (Castro, 2009, p. 194).

A autora apresenta a multiplicidade de concepções de jovem que circulam na sociedade. Tais concepções têm suas implicações na forma de tratamento dispensado a eles pela sociedade e pela escola.

O olhar atento sobre os sujeitos do Ensino Médio campo (jovem camponês/juventude camponesa) se apresenta como um imperativo, contrariando a lógica da escola ao longo do seu percurso histórico, que tem sido a de homogeneizar os jovens. Eles geralmente são vistos pela escola apenas como alunos, não se tem considerado as condições históricas, sociais, econômicas, culturais e espaciais que os fazem jovens/camponeses. As diferentes experiências, as formas de se relacionar e trabalhar em seus territórios de produção da vida vão, aos poucos, constituindo a identidade do ser jovem camponês.

Observa-se que o conceito de jovem não é unívoco e vem se modificando ao longo da história; atualmente, a partir da Projeto de Emenda Constitucional - PEC da Juventude, de nº 65, de julho de 2010, há o entendimento de que ser jovem compreende a idade de 15 a 29 anos e para além do corte etário,

A juventude é uma categoria socialmente produzida. Temos que levar em consideração que as representações sobre a juventude, os sentidos que se atribuem a esta fase da vida, a posição social dos jovens e o tratamento que lhes é dado pela sociedade ganham contornos particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos (Brasil, 2013, p. 13).

A concepção de jovem enquanto uma categoria sociológica ainda não está devidamente assumida pelo conjunto da sociedade. Ainda se faz presente o conceito de jovem/juventude limitado ao corte etário e às questões comportamentais. Somente nas últimas décadas é que vem se ampliando, no meio educacional, a compreensão da categoria jovem numa perspectiva de construção social e do jovem como sujeito social.

A condição de se compreender tal categoria passa por considerar primeiro as condições materiais, as relações sociais, o lugar e o tempo histórico, ou seja, o contexto desses sujeitos.

As distintas condições sociais (origem de classe e cor da pele, por exemplo), a diversidade cultural (as identidades culturais e religiosas, os diferentes valores familiares, etc.) a diversidade de gênero (a heterossexualidade, a homossexualidade, a transexualialidade, por exemplo) e até mesmo as diferenças territoriais se articulam para a constituição dos diferentes modos de vivenciar a juventude (Dayrell & Carrano, 2014, p. 112).

Considerando a multiplicidade de elementos que implicam diretamente na constituição desse sujeito que chega à escola na condição de estudante, perguntamos aos interlocutores desta pesquisa, qual a concepção que eles têm dos jovens camponeses estudantes da escola/sala anexa onde atuam:

A maioria tem perspectiva de sair, fazer curso superior, dar uma qualidade de vida melhor para a sua família (CS, 2016).

Eles almejam a formação acadêmica como uma oportunidade de dar continuidade aos estudos. Querem formar para ser administrador de empresas, fazer Direito, fazer Medicina, poucos falaram em Zootecnia, ser Agrônomo, ser Engenheiro Florestal que está de alguma forma voltada para o campo...; alguns pensam de sair do campo em busca de oportunidades de emprego, melhor qualidade de vida, eles dizem querer ter acesso a melhores condições, a mais informações... eles falam “ah, eu tenho essa terra, mas eu não tenho condições de manter essa terra, como é que eu vou viver?” (FI, 2016).

A palavra que define o jovem: esforço. São meninos educados. Eles são muito bons, muito compreensíveis, eles estão ali pra estudar mesmo (EM, 2016).

As falas dos interlocutores CS, FI e EM revelam que os jovens camponeses, aos quais eles se referem veem a ida para a cidade e o curso superior como horizonte a ser alcançado. Esse tipo de sentimento tem sua razão de ser na ideologia dominante de que a cidade é o lugar das oportunidades, bem como na falta de políticas públicas de atendimento às necessidades básicas do jovem (condições de trabalho, moradia digna, saúde, educação de qualidade social, inclusive o Ensino Superior, acesso aos novos recursos tecnológicos, aos meios de comunicação, ao lazer, ao esporte e aos espaços de convivência com seus pares).

Um de nossos interlocutores equipara os jovens do campo aos da cidade: “O jovem que estuda lá (campo) eu acho que ele não é diferente do jovem daqui da sede, da zona urbana, porque é um jovem que tem vontades, que tem desejos de crescer” (BL, 2016).

Com base nos estudos de Dayrell e Carrano (2014), observamos que os jovens apresentam algumas características que são universais, porém, não dá para olhar o jovem camponês com as mesmas lentes que olhamos os jovens urbanos, seus elementos de constituição do ser são outros. Portanto, ao se referir aos jovens camponeses deve-se considerar a complexidade do seu contexto e daí brotará, de sua condição social, uma série de elementos que, embora resguardando suas características universais de jovem, diferem dos outros jovens, de modo especial da juventude urbana. Portanto, não se pode trabalhar com essa categoria, referenciando-se apenas numa perspectiva unívoca de jovem,

... na realidade, não há tanto uma juventude, e sim jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente (Dayrell & Carrano, 2014, p. 112).

O autor nos fornece elementos para analisar a forma como as escolas do campo, *lócus* desta pesquisa, estão concebendo os jovens do campo, seus estudantes. Vê-los como o jovem urbano, significa não considerar as marcas de seu contexto social e, deste modo, se justificaria um programa, um currículo, um calendário unificado cidade/campo.

A escola é desafiada a conhecer melhor os seus sujeitos – jovem camponês, estudante do ensino médio. Isso significa saber quem são eles, como eles vivem com suas famílias, qual a sua relação com o mundo do trabalho, que significado tem a escola para eles, que demandas e perspectivas eles têm, quais suas instâncias de participação e de socialização com os outros jovens e a sua comunidade.

As circunstâncias que impedem os jovens camponeses de terem acesso às políticas públicas que podem colaborar para a sua emancipação conjugam inúmeras implicações que afetam a vida desses sujeitos e desafiam a escola a tomar posição, no sentido de ajudá-los a romper as “cercas” que dificultam a conquista dos seus direitos enquanto cidadãos. Como observa Dayrell,

tais implicações desafiam os educadores a desenvolverem posturas e instrumentos metodológicos que possibilitem o aprimoramento do seu olhar sobre o aluno, como “outro”, de tal forma que, conhecendo as

dimensões culturais em que ele é diferente, possa resgatar a diferença como tal e não como deficiência. Implica buscar uma compreensão totalizadora desse outro. (Dayrell, 1996, p. 145).

Conforme evidenciado nas falas, as concepções que os entrevistados têm sobre os jovens camponeses não consideram as circunstâncias, às quais os jovens, seus alunos, estão submetidos, e que os constituem enquanto jovens. Não considerar tais circunstâncias (classe social, contexto cultural, condições de trabalho/produção da vida no campo, temporalidade, relação com a escola e com as tecnologias modernas) pode dificultar a constituição de um projeto de Ensino Médio mais coerente com a realidade concreta dos jovens camponeses e suas características.

No eixo seguinte, analisamos o Ensino Médio no campo, buscando conhecê-lo e analisá-lo, levando em consideração as produções acadêmicas sobre o assunto, a ótica dos educadores entrevistados e as nossas observações.

### **Ensino Médio no Campo**

O Ensino Médio tem sido reivindicado, pelas populações do campo, como direito e como um dos mecanismos que pode contribuir para que os jovens camponeses permaneçam no seu território,

na produção da vida e do conhecimento, junto aos seus familiares, no campo. Partindo dessas considerações, buscamos saber junto aos nossos interlocutores, como se dá o ensino médio nas salas anexas onde eles atuam e que mecanismos são utilizados para fortalecê-los.

**... o calendário letivo chega pronto pra gente, a gente não sabe nem de que maneira que é feito ...** durante o ciclo da colheita ou plantio, nós professores, por estarmos no dia a dia, a gente aconselha, a gente ajuda o aluno dando trabalho, porque tem vez que ele fala... que não vai vir a aula porque está trabalhando (DR, 2016).

**O calendário já vem pronto para nós.** Já vem pronto de lá de cima para baixo. As aulas começam mais tarde por conta que no assentamento as estradas são de chão, tem lugares que alaga. A questão do trabalho dos nossos alunos, as suas profissões são diversificadas. **Às vezes eles (a gestão escolar) não alteram o calendário no geral, mas para aquele aluno que vai trabalhar, às vezes, ele comunica aos professores que vai se ausentar por uma semana, ou até 15 dias.** Quando ele sai nos avisa para repor as aulas, tem certas temáticas que ele repõe a matéria. Em momentos diferenciados a gente explica a matéria e, às vezes, conforme o que ele vai fazer, a gente pede para fazer um relatório do percurso do trabalho. (HI, 2016).

Percebe-se na fala dos entrevistados, aqui identificados como DR e HI, como também na fala dos demais, que eles não participam da elaboração do calendário, que eles e seus alunos apenas cumprem, demonstram haver incompatibilidade entre

a dinâmica do trabalho no campo e o calendário escolar adotado. O afastamento dos estudantes das atividades escolares, relatado por HI, pode trazer consequências para o aprendizado, uma vez que as condições para a reposição das aulas são dificultadas por uma série de fatores: a distância de sua residência até a escola, o uso do transporte escolar em horário único e determinado, o professor que dá aula nas duas redes de ensino (municipal e estadual) ou em diferentes setores do assentamento, dentre outros.

Contraditoriamente à prática do calendário unificado cidade/campo, a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Brasil, 1996), no seu Art. 28, orienta a adequação do calendário escolar das escolas do campo aos ciclos agrícolas e às condições climáticas da região. A não observância destes preceitos causa prejuízos à formação do jovem trabalhador do campo, além de contribuir para a sua possível desistência da escola.

Ao falar sobre como se dão as práticas pedagógicas, os entrevistados revelam um currículo centrado nos livros didáticos. Eles justificam que o fato de trabalhar com três turmas/ano (multisseriadas) ao mesmo tempo, por não terem formação em várias disciplinas que ministram aulas, e não haver na escola outros recursos limitam-se quase que exclusivamente aos livros didáticos.

... a metodologia tem que ser diferenciada, mas por falta de material, **eles acabam utilizando a mesma metodologia da escola urbana, que são os livros didáticos** (BL, 2016).

... questão metodológica, a maioria das vezes, é quadro e giz, algumas vezes, um data show, **livros didáticos que sempre são adotados pelos docentes** (CS, 2016).

... **os conteúdos são trabalhados através dos livros didáticos** e da pesquisa (AI, 2016).

As afirmações dos docentes de que o calendário da escola do campo é o mesmo da escola urbana e que o programa de ensino é centrado no livro didático podem indicar uma contradição em relação ao que enuncia o Projeto Político-Pedagógico - PPP de uma das escolas pesquisadas: “É fundamental que se considere sempre a situação real de cada escola, de cada espaço, de cada história de vida” (PPP, Escola Estadual 29 de Setembro, 2014, p. 6).

Pensar sobre isso é importante por considerar que o tempo das comunidades do campo é diferente do tempo urbano e o movimento de produção de conhecimentos dos sujeitos do campo, não pode se limitar aos livros didáticos.

Os interlocutores DR, GJ e HI, embora de escolas diferentes, denunciam a precariedade das escolas/Salas anexas de Ensino Médio, onde trabalham:

O espaço de aprendizagem é só mesmo a sala de aula. Não tem computador, não tem internet, eles não têm uma biblioteca, eles não têm um campo (de futebol), seja para fazer educação física, não tem material para a educação física (DR, 2016).

**Tem hora que você faz uma aula de campo, sai da sala de aula**, em algumas disciplinas, dá para fazer o laboratório de química, um laboratório improvisado. Se for fazer alguma pesquisa você tem que usar as garrafas pet, como o béquer, como proveta, bureta e outros materiais que se usa no laboratório, **você tem que improvisar** (GJ, 2016).

**A estrutura é muito carente**. Os alunos, às vezes, cobram, como lá na cidade oferece muita coisa... internet, muito material didático, mas a gente não tem, **a gente tenta suprir de outras maneiras, trabalhar com o concreto** (HI, 2016).

Ao mesmo tempo em que denunciam as precárias condições de trabalho nas escolas do campo, nas quais atuam, os professores entrevistados relatam como desenvolvem o trabalho pedagógico, criando os seus próprios materiais e estratégias de ensino. Com exceção de “DR”, todos os professores disseram que buscam desenvolver estratégias para “além da sala de aula”, conforme relata (HI):

Então, o trabalho é dentro da realidade. Mas, com a preocupação de mostrar também algumas coisas lá de fora, há alguns materiais que são utilizados, a gente aproveita mais a realidade de vida deles. A natureza em si é o nosso próprio laboratório ... Alguns momentos a gente sai (da sala). Primeiro trabalha a teoria,

depois que eles têm conhecimento do objetivo é que vão sair para a pesquisa. Porque para eles a natureza em si é comum. Então, tem que ter um objetivo específico, porque você vai fazer aquilo (pesquisa), para você trabalhar e ter resultado concreto. Depois que você trabalha você volta (à sala de aula) e torna a trabalhar aquilo que eles pesquisaram lá fora, você estuda de novo, reforçando, tendo ali uma leitura compartilhada das experiências, do experimento com os alunos. **Quando a gente tem o trabalho de campo, a gente não foge dos conteúdos, são conteúdos local, regional e global.** Então, a gente faz uma intertextualização – conteúdos que vêm acontecendo lá fora e a realidade deles. É interessante que como eu trabalho em 3 escolas, os conteúdos são da realidade de cada setor, não é o mesmo. A necessidade de cada setor (do assentamento) não é a mesma. Trabalhamos com a questão de plantas medicinais. Então, a gente estuda no livro, no próprio livro de Biologia, ele traz a questão científica das plantas e, muitas das vezes, procuramos aquela família, o pai ou o vizinho que tem conhecimento sobre aquelas plantas que trabalhamos e a gente convida essa família para vir à escola.

Os professores relatam a questão da pesquisa, da natureza como laboratório de aprendizagem, do experimento, inclusive, criam material alternativo para trabalhar conteúdos, vinculando-os ao cotidiano dos estudantes. Na matemática, trabalham-se conceitos de medidas a partir das propriedades de terra das famílias dos estudantes.

Na matemática o ensino é o ensino propedêutico, direcionado ao

vestibular, para levá-los a fazer uma faculdade, mas a gente consegue embutir alguma coisa específica do campo na questão de medidas de terras, de áreas como alqueires, hectares, alqueirinho, alqueirão, alqueirinho paulista, alqueires de Goiás, as medidas específicas, trabalha a questão do acero, como fazer. Então, são pesquisas que a gente faz e na área de química trabalhamos muito sobre impactos ambientais. A gente procura levá-los a pensar com relação a tudo isso, para não fazer queimadas, porque as queimadas causam isso, causam aquilo, mostrando em pesquisas tiradas da internet e em contato com alguns profissionais das áreas específicas como os agrônomos (GJ, 2016).

Esse entendimento expresso pelos entrevistados está em consonância com as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio – Resolução CEB/CNE nº 2/2012, artigo 6º, que conceituam o currículo como:

... a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioafetivas (Brasil, 2012, p. 2).

Em que pese à precariedade das condições de trabalho pontuada pelos educadores entrevistados, fica evidente o esforço que fazem no sentido de suprir as carências e realizar aulas significativas para seus alunos.



As reformulações do Ensino Médio, pontuadas nas DCNEM/2012, apontam para a invenção de uma proposta de educação de nível médio de perspectiva mais ampla e emancipatória, o que exige transformações para além do recorte curricular,

Nós entendemos que as respostas exigem muito mais do Estado brasileiro; exigem logo de “cara”, a constituição das condições de materialidade que implica desde a construção, reforma e ampliação dos espaços escolares até as condições de salário e carreira que garantam, também nesta etapa, profissionais da educação com a formação e a dedicação necessárias (Garcia & Mol, 2014, p. 8).

Sem as condições apontadas pelas autoras e sem o atendimento às peculiaridades do campo, o diálogo democrático entre professores, gestores, órgão central e as comunidades locais, o sentido do ensino médio nas salas anexas será sempre questionável.

O Ensino Médio nas escolas do campo nos municípios de Novo Santo Antônio e São Félix do Araguaia constitui uma experiência muito recente. Imprimir qualidade social nesta etapa da educação básica não depende somente de bons projetos de formação continuada e do trabalho dos professores em sala de aula. As condições de trabalho, a infraestrutura, os espaços de aprendizagem, os tempos e materiais didáticos e pedagógicos, as

condições de acesso e permanência dos jovens estudantes na escola, constituem elementos que exercem fortes implicações no processo de ensino e de aprendizagem.

Evidenciar e compreender o significado deste conjunto de elementos, que de certo modo configuram o Ensino Médio nas escolas pesquisadas, pode contribuir efetivamente para a construção de um projeto político-pedagógico de Ensino Médio no Campo, com potencial para enfrentar os desafios apontados pelo coletivo das escolas, durante as entrevistas realizadas para esta pesquisa.

### **Considerações finais**

Nas escolas pesquisadas, as condições de implementação do Ensino Médio refletem muitas contradições e ainda se assemelham, em alguns aspectos, às configurações da escola rural de outrora, no tocante à negligência por parte dos órgãos governamentais e investimentos na estrutura física, nos espaços formativos, nos equipamentos, bem como nas condições de acesso e permanência dos jovens camponeses naquelas escolas. Frente a isso, constata-se por parte dos docentes, indignação com tal realidade, criticam a situação por eles vivenciada e expressam o desejo e a necessidade de mudança. A indignação e a ação podem se

tornar mecanismos de transformação da realidade.

Os estudos sobre o Ensino Médio, tomando como referência os anos de 1990, revelam que esta etapa da educação básica originou-se e se desenvolveu numa perspectiva dualista, seletiva e excludente. Em contraposição, constata-se a existência de um campo de tensão e debates onde educadores vinculados aos setores populares se posicionam em favor da superação deste modelo e da proposição de outro projeto de Ensino Médio – de base unitária, de formação omnilateral e politécnica, cuja construção está em processo, embora interceptada, continuamente, por propostas que buscam manter o caráter dual e a sujeição dessa etapa de ensino à lógica do mercado de trabalho, conforme observa Rodrigues:

Percebe-se a trajetória do ensino médio no Brasil permeado por essa correlação de forças e que os setores conservadores, aliados ao sistema do capital têm garantido a inflexão dessa etapa de ensino às suas exigências. Partindo de uma quase invisibilidade para a maioria da população, no início do século passado, o ensino médio chega, hoje, a uma quase onipresença nos debates sobre educação e na exigência de amplos setores da sociedade, em especial das classes populares, para garantia do acesso (Rodrigues, 2010, p. 206).

A pesquisa sinalizou a importância de se pautar o Ensino Médio nas escolas do campo/salas anexas, tencionando a

organização do trabalho coletivo, a reformulação do Currículo, a democratização da gestão, da avaliação das aprendizagens e da instituição, possibilitando enxergar os sujeitos do Ensino Médio no campo, reconceitualizar a juventude camponesa, implementar a formação continuada dos educadores, continuar forjando outro projeto de campo, articular a participação dos estudantes e da comunidade na vida da escola e da escola na vida da comunidade. Ou seja, o problema do Ensino Médio no campo exige ser tratado na perspectiva da categoria da totalidade.

## Referências

Brasil. (1996). Presidência da República. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]. Brasília, 30 de dezembro de 1996.

Brasil. (2005). Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios*. Coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos – 2 ed. – Brasília, DF: MEC, SECAD.

Brasil. (2012). Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 2*, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: CNE.

Brasil. (2013). Presidência da República. *Lei nº 12.858*, de 9 de setembro de 2013. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]. Brasília - DF, terça-feira, 10 de setembro de 2013.

Caldart, R. S. (2015). Caminhos para transformação da escola. In Caldart, R. S., Stédile, M. E., & Daros, D. (Orgs.) *Caminhos para transformação da escola: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo* (pp. 115-138). São Paulo, SP: Expressão Popular.

Carneiro, M. J. (2011). Juventude rural: projetos e valores. In Abramo, H. W., & Branco, P. P. M. (Orgs.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional* (pp. 243- 261). São Paulo, SP: Instituto Cidadania/Editora Fundação Perseu Abramo.

Castro, E. G. (2009). Juventude rural no Brasil: processos de exclusão e a construção de um ator político. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(1), 179-208.

Dayrell, J. (1996). A escola como espaço sócio-cultural. In Dayrell, J. (Org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura* (pp. 136-161). Belo Horizonte, MG: UFMG.

Dayrell, J., & Carrano, P. (2014). Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In Dayrell, J., Carrano, P., & Maia L. C. (Orgs.). *Juventude e Ensino Médio* (pp. 101- 133). Belo Horizonte, MG: Editora UFMG.

Freitas, L. C. (2012). Escola Única do Trabalho. In Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 339-343). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Frigotto, G. (2016). *Escola sem Partido*. Recuperado de: <https://espacoacademico.wordpress.com/2016/06/29/escola-sem-partido-imposicao-da-mordaca-aos-educadores/>

Gamboa, S. S. (1998). *Epistemologia da Pesquisa em Educação*. Campinas, SP: Práxis, 1998.

Garcia, S., & Moll, J. (2014). Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo. In Dayrell, J., Carrano, P., & Maia, C. L. (Orgs.). *Juventude e Ensino Médio* (pp. 7-9). Belo Horizonte, MG: Editora UFMG.

Kolling, E. J., Nery, I., & Molina, M. C. (Orgs.). (1999). *Por Uma Educação do Campo (Memória)*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília (vol. 1).

Machado, I. F. (2012). Relação Trabalho – Educação em escolas do Campo. In: Kassar, M. C.; Silva, F. C. T. (Orgs.). *Educação e Pesquisa no Centro-Oeste: políticas públicas e formação humana* (pp. 267-282). Campo Grande, MS: Editora UFMS.

Mészáros, I. (2005). *A Educação para Além do Capital*. São Paulo, SP: Boitempo Editorial.

Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual 29 de Setembro, Novo Santo Antônio, Mato Grosso, 2014.

Rodrigues, R. (2010). O Ensino Médio no Brasil: da invisibilidade à onipresença. In Caldart, R. S., Fetzner, A. R., Rodrigues, R., & Freitas, L. C. (Orgs.). *Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação* (pp. 179-207). São Paulo: Expressão Popular.

#### Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 07/12/2017  
Aprovado em: 15/01/2018  
Publicado em: 27/07/2018

Received on December 7th, 2017  
Accepted on January 15th, 2018  
Published on July 27th, 2018

**Contribuições no artigo:** As autoras foram os responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final a ser publicada.


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

**Conflitos de interesse:** As autoras declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

**Conflict of Interest:** None reported.

#### Orcid

Maria de Lourdes Jorge de Sousa

 <http://orcid.org/0000-0003-3674-4282>

Ilma Ferreira Machado

 <http://orcid.org/0000-0001-5253-7684>

#### Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Sousa, M. L. J., & Machado, I. F. (2018). Educação do Campo, Ensino Médio e juventude camponesa: conceitos em construção. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(2), 578-595. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p578>

ABNT

SOUSA, M. L. J.; MACHADO, I. F. Educação do Campo, Ensino Médio e juventude camponesa: conceitos em construção. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 3, n. 2, mai./ago., p. 578-595, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p578>

## Oficina de tinta de terra: contextualizando pigmentos na disciplina de História da Química na LEdoC/UFMA<sup>i</sup>

Meubles Borges Junior<sup>1</sup>, Matheus Casimiro Soares Ferreira<sup>2</sup>, Carolina Pereira Aranha<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Coordenação da Licenciatura em Educação do Campo. Avenida João Alberto s/n, Bambu, Campus III. Bacabal - MA. Brasil. <sup>2</sup>Universidade Federal do Maranhão - UFMA. <sup>3</sup>Universidade Federal do Maranhão - UFMA.

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

**RESUMO.** Além de ser uma técnica ambientalmente saudável e de baixo custo, a produção de tinta de terra pode ser facilitadora no processo de ensino-aprendizagem em ciências. Este trabalho apresenta um relato vivenciado na disciplina História da Química, em um curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Maranhão (UFMA-Bacabal), na qual a temática central “a química dos pigmentos” foi trabalhada de forma contextualizada. A contextualização do conteúdo se deu perpassando as três categorias do processo de contextualização (exemplificação pontual e caráter motivacional; estratégia de ensino-aprendizado; formação de cidadão crítico na tomada de decisões), culminando com o desenvolvimento de uma consciência crítico-reflexiva na perspectiva CTSA. Como procedimentos metodológicos utilizou-se: aula expositiva; leitura e interpretação de artigos científicos; debates; oficina de Tinta de Terra; pintura e exposição dos artefatos cerâmicos; e avaliação. Neste contexto a oficina de tinta de terra ganha destaque, pois trouxe contextos científicos, tecnológicos e sociais, o que contribuiu para a valorização e o resgate de fatos e experiências do cotidiano, ao discutir e vivenciar o significado de sustentabilidade, com tecnologia ambientalmente saudável e técnica de baixo custo, portanto, ampliando o potencial do processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras chave:** Ensino de Ciências, História da Química, Sustentabilidade, Ensino Contextualizado, Educação do Campo.

## **Workshop of Land Ink: contextualizing pigments in the discipline of History of Chemistry in LEdoC/UFMA**

**ABSTRACT.** In addition to being an environmentally healthy and inexpensive technique, the production of land ink can be a facilitator in the teaching-learning process in science. This work presents an experience in the History of Chemistry, in a course in Licentiate in Rural Education, Federal University of Maranhão (UFMA-Bacabal), in which the central theme "the chemistry of pigments" was worked in a contextualized way. The contextualization of the content was carried out through the three categories of the contextualization process (punctual exemplification and motivational character, teaching-learning strategy, formation of critical citizen in decision-making), culminating in the development of a critical-reflective consciousness in the CTSA perspective. As methodological procedures were used: expository class; reading and interpretation of scientific articles; debates; land ink office; painting and exposition of ceramic artifacts; and evaluation. In this context, the land ink workshop gains featured because it brought scientific, technological and social contexts, contributing to the valorization and recovery of facts and experiences of everyday life, discussing and experiencing the meaning of sustainability, with technology and technique environmentally healthy and low thus increasing the potential of the teaching-learning process.

**Keywords:** Science Teaching, History of Chemistry, Sustainability, Contextualized Teaching, Education of Countryside.

## Taller de tinta de tierra: contextualizando pigmentos en la disciplina de Historia de la Química en la LEdoC/UFMA

**RESUMEN.** Además de ser una técnica ambientalmente sana y de bajo costo, la producción de tinta de tierra puede ser facilitadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje en ciencias. Este trabajo presenta un relato vivenciado en la disciplina Historia de la Química, en un curso de Licenciatura en Educación del Campo de la Universidad Federal de Maranhão (UFMA-Bacabal), en la cual la temática central "la química de los pigmentos" fue trabajada de forma contextualizada. La contextualización del contenido se dio traspasando las tres categorías del proceso de contextualización (ejemplificación puntual y carácter motivacional, estrategia de enseñanza-aprendizaje, formación de ciudadano crítico en la toma de decisiones), culminando con el desarrollo de una conciencia crítico-reflexiva en la perspectiva CTSA. Como procedimientos metodológicos se utilizó: clase expositiva; lectura e interpretación de artículos científicos; debates; taller de pintura de tierra; pintura y exposición de los artefactos cerámicos; y evaluación. En este contexto el taller de pintura de tierra gana destaque pues trajo contextos científicos, tecnológicos y sociales, contribuyendo a la valorización y el rescate de hechos y experiencias de lo cotidiano, discutiendo y vivenciando el significado de sustentabilidad, con tecnología ambientalmente saludable y técnica de bajo costo, ampliando el potencial del proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Palabras clave:** Enseñanza de Ciencias, Historia de La Química, Sostenibilidad, Sostenibilidad, Enseñanza Contextualizada, Educación del Campo.

## Introdução

As Licenciaturas em Educação do Campo devem possibilitar novas estratégias de seleção de conteúdos, aproximando-os tanto quanto possível da realidade. Segundo Molina (2014, p. 17) o conhecimento científico deve ser colocado “a serviço da vida, da transformação das condições de profunda desigualdade e injustiça vigente no campo brasileiro”. Por se tratar de um Curso de Licenciatura em Educação do Campo, é necessário ter em mente que:

... a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo, e, mais amplamente, *com* a formação humana. E, sobretudo, trata de construir uma educação *do* povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos *para* ele. (Caldart, 2004, p. 18).

Deve-se interrogar, portanto, como a disciplina História da Química, na LEDOC/UFMA pode contribuir nesse processo. Partindo-se da temática dos pigmentos na história da química, surgiu a ideia da realização de uma oficina de tinta de terra, vinculando a história da química dos pigmentos às questões de ciência, tecnologia, sociedade, ambiente e saúde, como forma de se trabalhar a prática pedagógica no processo de ensino-

aprendizagem, ao viabilizar a contextualização do ensino na Licenciatura em Educação do Campo.

Um dos grandes desafios do ensino de química é estabelecer uma relação entre o que se ensina e o cotidiano dos alunos, uma vez que os conceitos que eles trazem para a sala de aula advêm principalmente da leitura e da vivência de mundo. A ausência deste vínculo pode gerar apatia e distanciamento entre alunos e professores.

Segundo Santos e Schnetzler (1997), a inter-relação do conhecimento químico com o contexto social deve permear o ensino de química. Liso, Guadix e Torres (2002) destacam que poucos trabalhos estudam as relações entre os conhecimentos científicos e os aspectos da vida de um cidadão. Tal necessidade surgiu em um contexto pedagógico baseado na transmissão de resultados, conceitos e conteúdos pouco contextualizados e voltado para a formação de cientistas (Fourez, 1997). E uma das formas de romper com essa prática pedagógica é trabalhar conteúdos de forma contextualizada e funcional.

Pereira e Kiil (2015) demonstram que, de maneira geral, os documentos oficiais e a literatura da área (Lopes, 2002; Santos, 2007; Wartha; Silva & Berjano, 2013) apontam que o ensino deve ser planejado e executado de forma contextualizado. No entanto, na maioria



das vezes, o ensino de ciências é trabalhado de forma dogmática e descontextualizado, fazendo com que o processo de ensino-aprendizagem não contribua para a formação de cidadãos com capacidade de tomada de decisões (Santos, 2007). Nessa perspectiva, Wartha, Silva e Berjano (2013) consideram que é visível a intencionalidade da construção e da interação de um contexto de estudo que ultrapasse o universo conceitual, ou seja, que trate também de possíveis implicações políticas, econômicas, sociais e ambientais.

Este artigo se destaca por apresentar uma proposta para facilitar o processo de ensino-aprendizagem em ciências, ao abordar a contextualização, de acordo com Kato e Kawasaki (2011); Favila e Adaime (2013); Silva e Marcondes (2010); Wartha, Silva e Berjano (2013); Santos (2007); Silva (2007), em seus três aspectos: exemplificação pontual de fatos do cotidiano e de caráter motivacional; estratégia de ensino-aprendizado do estudo científico de situações, fatos ou fenômenos; e estudo de questões sociais para formação de cidadão crítico na tomada de decisões.

Neste sentido, este trabalho objetivou compreender e vivenciar o processo de ensino-aprendizagem na disciplina de História da Química com a temática dos pigmentos por meio de uma oficina de produção de tinta de terra e pintura de

artefatos de cerâmica, no curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza/Matemática da Universidade Federal do Maranhão (UFMA-Bacabal).

As técnicas de produção de pigmentos remontam desde os homens primitivos, destinando-se para fins estéticos e ritualísticos. No início envolviam o uso de minerais de diferentes cores como o carvão e a argila. Esses minerais depois de moídos eram dispersos em cola (gema ou clara de ovo, goma-arábica, cal virgem, entre outros). Apesar da técnica simples ser utilizada na obtenção dos pigmentos, desenhos em cavernas resistem à ação do tempo há mais de 15.000 anos. Carvalho et al. (2009, p. 3) destacam que na evolução da humanidade:

Os nossos ancestrais perceberam que certos produtos, por exemplo, o sangue, uma vez espalhados nas rochas deixavam marcas que não desapareciam. Estes materiais começaram a ser utilizados para transmitir informações. Com a necessidade de aumentar a durabilidade das pinturas e diversificar as cores, as chamadas pinturas rupestres passaram a utilizar óxidos naturais, abundantes como os ocre e os vermelhos.

Atualmente, as tintas são compostas basicamente por quatro elementos: pigmentos, resinas, solventes e aditivos. As tintas à base de solvente podem conter chumbo em sua composição, advindas dos

pigmentos e aditivos, o que representa um risco de contaminação a seres humanos e ao meio ambiente. A deterioração da tinta com o tempo ocasiona a sua dispersão no meio ambiente, o que pode causar a contaminação do solo e a poeira doméstica. Assim, o chumbo pode ser assimilado por inalação ou ingestão, especialmente por crianças.

Durante a oficina procurou-se discutir e vivenciar o significado de sustentabilidade com técnica ambientalmente sustentável e de baixo custo e tecnologia ambientalmente saudável; o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente) como forma de contextualização capaz de gerar a construção de uma capacidade de tomada de decisões na sociedade; o processo alquímico da produção de tinta de terra e a capacidade de criação humana por meio da arte na pintura de artefatos de cerâmica como fator motivador e de interiorização do conhecimento.

## **Metodologia**

Durante a disciplina de História da Química oferecida a 48 alunos do quarto período do curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza/Matemática (UFMA-

Bacabal), no ano de 2016, essa temática foi trabalhada de forma contextualizada ao englobar: contaminação por chumbo; educação em saúde; educação ambiental; tecnologias ambientalmente saudáveis e de baixo custo, sustentabilidade, e produção de tinta na pré-história. Para tanto, utilizou-se como procedimentos metodológicos aulas expositivas com a utilização de quadro, pincel, data show e computador; leitura e interpretação de artigos científicos; debates; realização de uma oficina de produção da tinta de terra; e pintura e exposição dos artefatos cerâmicos, finalizando o processo com a avaliação da oficina.

A contextualização da temática química dos pigmentos se deu por meio da produção da tinta de terra e dos debates sobre contaminação por chumbo, educação em saúde, educação ambiental e sustentabilidade perpassando pelas três categorias do processo de contextualização (Kato & Kawasaki, 2011; Favila & Adaime, 2013; Silva & Marcondes, 2010; Wartha; Silva & Berjano, 2013; Santos, 2007; Silva, 2007): Categoria 1- exemplificação pontual de fatos do cotidiano e de caráter motivacional; Categoria 2- estratégia de ensino-aprendizado do estudo científico de situações, fatos ou fenômenos; e Categoria 3- estudo de questões sociais para formação de cidadão crítico na tomada de

decisões (Silva, 2007; Favila & Adaime, 2013). Essas três formas de contextualização assumem funções e direcionamentos diferenciados em relação ao tipo de pessoa que se deseja formar.

Durante a realização da oficina os materiais necessários à produção da tinta de terra foram exibidos e realizou-se a demonstração da forma de preparo dela. O procedimento adotado para a produção da tinta de terra foi baseado em Carvalho et al. (2009), segundo o qual o material necessário para a produção de 18 litros de tinta de terra consiste em: colher de pau; latas ou baldes de aproximadamente 8 litros; peneiras; balança de 10 kg; canecas; pinceis (fino, médio e grosso); rolos de lã ou de espuma; liquidificador industrial; terra, água e cola branca; enxadas ou

enxada; cavadeira; pá; sacos ou latas para coletar a terra; latas ou baldes de 18 litros; vasilhas com medidas em litros; saco branco alvejado; 8 (oito) kg ou 2 (dois) galões de terra; 4 (quatro) kg de cola branca; 8 litros de água.

De posse do material necessário e da já realizada discussão teórica, passou-se para a parte prática que se consistiu na produção da tinta de terra (Figuras 1 e 2) e pintura e exposição dos artefatos cerâmicos. Após a produção da tinta de terra e a distribuição da mesma para todos os participantes, foi disponibilizada uma telha e pincéis para que eles pudessem expressar sua criatividade por meio da pintura, ao lembrar nossos ancestrais quando iniciaram as pinturas nas cavernas.

Figura 1 – Montagem do liquidificador para o início do preparo da Tinta de Terra.



Fonte: Pesquisa de Campo, 2016.

Figura 2 – Adicionando água para a o preparo e homogeneização da Tinta de Terra.



Fonte: Pesquisa de Campo, 2016.

O processo de avaliação da oficina deu-se em duas etapas. Na primeira etapa foram distribuídos questionários com cinco questões abertas e fechadas para avaliar o interesse e a opinião dos alunos quanto à atividade desenvolvida, assim como a oficina em si (a técnica), considerando os aspectos tecnológicos, ou seja, se além de ser uma tecnologia ambientalmente saudável e de baixo custo a mesma pode ser facilmente utilizada num processo de ensino-aprendizagem não formal em educação ambiental, independente de escolaridade. No segundo momento estabeleceu-se uma roda de diálogo para se obter informações da contribuição da oficina no processo de ensino-aprendizagem, sistematizadas na discussão como complemento dos dados qualitativos do questionário.

O questionário foi organizado com questões abertas e fechadas, pois segundo Gil (2008), nas questões abertas são solicitados aos indivíduos respondentes as suas próprias opiniões e respostas, ao mesmo tempo em que possibilita maior liberdade de resposta. Também conhecidas como não limitadas ou livres, as perguntas do tipo abertas garantem mais liberdade de respostas, ao utilizar as linguagens próprias dos respondentes, além de possibilitarem investigações mais precisas e abertas (Marconi & Lakatos, 2003). Além disso, as perguntas fechadas deste questionário permitiram explorar os dados de forma quantitativa.

Com a obtenção dos dados, foi desenvolvida uma abordagem que envolve os métodos de procedimento: descritivos por meio de registros fotográficos e observação participante ocorridos durante

a execução da oficina; quantitativos por meio da tabulação e obtenção da razão centesimal da aprovação ou não da prática pedagógica utilizada por meio da oficina de Tinta de Terra, em Excel; e qualitativos por meio da digitalização em Word da interpretação das justificativas das perguntas do questionário e da roda de diálogo.

## Resultados e Discussão

Inicialmente destaca-se que apenas aproximadamente 8% (4 alunos) dos alunos conheciam a técnica de produção de tinta de terra utilizada em suas comunidades. Esses alunos contribuíram com seus depoimentos sobre as vantagens e benefícios dessa técnica, com relação à sustentabilidade social, econômica e ambiental, o que favoreceu e auxiliou no aprofundamento das discussões sobre tecnologias de baixo custo e ambientalmente saudáveis. A esse respeito, isto é, a aproximação entre o mundo vivido pelos sujeitos sociais e o mundo da escola, Freire (2002) sinaliza que é necessário ao educador conhecer as visões de mundo dos alunos e enfrentá-las em sua totalidade, para assim construir uma mudança de atitude neles. Freire (2007) destaca a relevância de se transcender a consciência ingênua, ou seja, um profissional crítico reconhece que a realidade é mutável, pois é

indagador, investigador e, acima de tudo, acredita no diálogo e alimenta-se dele. Portanto, reconhecer e conhecer os sujeitos para o qual o ensino é pensado torna-se de extrema importância quando defendemos uma perspectiva educacional na qual o professor é comprometido com as transformações sociais.

Salienta-se o desconhecimento de todos os participantes sobre o perigo da contaminação por chumbo com as tintas industrializadas. Essa informação obtida nas discussões teóricas deixa claro a importância de se conhecer os sujeitos para o qual o ensino é pensado. Dessa forma, a implementação do ensino crítico e reflexivo, considerando a contextualização como forma de abordagem metodológica no processo de ensino-aprendizagem, contribui para a valorização dos fatos e experiências do cotidiano dos alunos.

No que se refere à primeira pergunta “Você pintaria sua casa com tinta de terra? Justifique”, 100% aprovaram a tecnologia, ou seja, a tinta de terra (o produto) com todas as implicações (culturais, econômicas e ambientais), considerando na justificativa que essa tecnologia, além de viabilizar a pintura de suas residências, diminui consideravelmente os gastos financeiros se comparado à utilização da tinta industrializada. Ao considerar a utilização da cola feita a partir do polvilho de mandioca nas comunidades rurais, estas

comunidades garantem a sustentabilidade econômica, uma vez que teriam 100% do material necessário para a produção da tinta, disponível em suas propriedades.

Além da redução dos gastos financeiros, os alunos destacaram que esta tecnologia elimina os impactos à saúde humana e minimiza os impactos ao meio ambiente, ao considerar que nenhum dos ingredientes necessários apresenta toxicidade e, que por menor que sejam, toda atividade humana causa impacto ao meio ambiente. Portanto, considera-se que os alunos conseguiram compreender a visão de Pisani (2005), um dos autores utilizados para trabalhar o tema das tecnologias de baixo impacto ambiental, no qual afirma que esse tipo de tecnologia desempenha função importante para o desenvolvimento sustentável, sendo indiscutível a busca por tecnologias sustentáveis, para que haja diminuição dos impactos negativos gerados pelas atividades humanas ao meio ambiente.

Destaca-se, com relação à saúde humana e ambiental, que os alunos em sua totalidade (100%), justificaram que o material utilizado para a tinta de terra (terra e água) é encontrado facilmente em suas comunidades, pois são retirados da própria natureza, isentos de materiais tóxicos e que podem ser descartados de volta no ambiente, ao se reintegrarem nele. Tendo em vista que a água e os solos nas

comunidades rurais do Maranhão, destinados à agricultura familiar, assim como a cola branca utilizada não possuem o potencial de contaminação por chumbo como as tintas imobiliárias e de uso infantil e escolar, vernizes e materiais similares (Brasil, 2015; Bentlin, Pozebon & Depoi, 2009; Pimenta & Vital, 1994), a Tinta de Terra produzida garantiria um ambiente saudável, livre do principal contaminante das tintas: o chumbo.

Mesmo após o Brasil ter fixado o limite máximo de 0,06% de chumbo na fabricação de tintas imobiliárias e de uso infantil e escolar, vernizes e materiais similares, através da lei nº 11.762, de 1º de agosto de 2008 (Brasil, 2008) a diminuição da utilização de tintas que contenham chumbo é necessária, pois segundo Brasil (2015, p. 5) “não existe um nível conhecido de exposição ao chumbo que seja considerado seguro”. Destaca-se ainda que:

Envenenamento por chumbo na infância pode ter impactos na saúde ao longo da vida, incluindo: dificuldades de aprendizagem, anemia e distúrbios em habilidades de coordenação, visual, espacial e de idioma. Assim, foi estabelecida a Aliança Global para a Eliminação da Tinta com Chumbo (GAELP), uma iniciativa da Organização Mundial da Saúde (OMS) e do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), cujo objetivo é evitar a exposição de crianças a tintas contendo chumbo e minimizar a exposição de pintores e outros

usuários a este produto (Brasil, 2015, p. 5).

Dessa forma, a produção e utilização da tinta de terra torna-se uma alternativa econômica e ambientalmente viável, pois a mesma utiliza em sua produção materiais ecologicamente corretos, de fácil acesso e de baixo custo, ao assumir um importante papel no desenvolvimento sustentável, na divulgação de tecnologias de baixo custo e ambientalmente saudáveis. Além disso, contribui com a melhoria da qualidade de vida, no que se refere ao aspecto da saúde, por não utilizar em sua composição metais pesados ou quaisquer outros elementos tóxicos. Nesse sentido, Jabbour (2010, p. 592) destaca que a disseminação de tecnologias como essa desempenha papel fundamental, ao afirmar que “atribuem grande relevância às necessidades de transformações tecnológicas, que condicionariam, por conseguinte, as melhorias nas atuais condições ambientais”. Ao considerar a Tinta de Terra como uma das “inovações tecnológicas ambientalmente saudáveis”, termo adotado por Barbieri (1997), observamos que essa tecnologia atende aos critérios da Agenda 21, quando diz que:

As tecnologias ambientalmente saudáveis protegem o meio ambiente, são menos poluentes, usam todos os recursos de forma mais sustentável, reciclam mais seus resíduos e

produtos e tratam os dejetos residuais de uma maneira mais aceitável que as tecnologias que vieram substituir (ONU, 1995, p. 409).

Ao utilizar de materiais simples que não degradam o meio ambiente e os ecossistemas naturais, a Tinta de Terra assume e pode ser considerada como uma excelente alternativa tecnológica para a construção dos vieses elaborados pelos documentos institucionais pensados pela ONU. Contribui ainda para a preservação e reafirmação de uma cultura socialmente construída das comunidades rurais, que é a produção artesanal do barreado, resgatando nossa ancestralidade. Nesse contexto, resgatou-se a História da Química num retorno aos nossos ancestrais primitivos, contextualizando a questão tecnológica, social, ambiental e política, levantando o questionamento sobre que tecnologia queremos e quem decide as tecnologias que atualmente utilizamos. Esse resgate foi realizado inicialmente em sala de aula, quando foi trabalhada a produção de tinta na pré-história e a temática da química dos pigmentos. Diante disso, foi possível destacar que a técnica empregada na oficina de produção de tinta de terra foi um avanço tecnológico das tintas utilizadas nas chamadas pinturas rupestres, quando o homem primitivo passou a utilizar os óxidos naturais, que são os pigmentos

presentes na terra utilizada para preparar a tinta.

Chamamos a atenção para o fato de que o ensino de forma contextualizada originou-se oficialmente no Movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), em decorrência do crescente desenvolvimento da ciência e da tecnologia, na década de setenta (Favila & Adaime, 2013). Portanto, a oficina de Tinta de Terra trouxe para a Licenciatura em Educação do Campo contextos científicos, tecnológicos e sociais, ao resgatar e contribuir para a valorização dos fatos e experiências do cotidiano, ampliando o potencial de aprendizagem dos alunos. Pode-se dizer que a centralidade objetivada nos currículos CTS é a construção de uma capacidade de tomada de decisões na sociedade pelos alunos (Santos, 2007).

Ao considerar que a oficina de Tinta de Terra incorporou uma perspectiva de reflexão sobre as consequências ambientais da produção de tintas, ela passou também a incorporar as implicações ambientais na cadeia das inter-relações CTS, ao ser referida como CTSA. Segundo Santos (2007), a denominação CTSA deve ser utilizada quando a perspectiva de reflexão na abordagem CTS enfatizar a perspectiva ambiental.

Na segunda pergunta “Você teve dificuldade em entender como se faz a Tinta de Terra? Justifique.”, observou-se

que o processo de ensino-aprendizagem empregado na realização da oficina teve bons resultados. A maioria dos participantes (83%) disseram não terem tido dificuldades em realizar todo o processo de fabricação da Tinta de Terra, em parte pela facilidade da técnica e em parte pelo fator motivador dos materiais utilizados fazerem parte de seu dia-a-dia, de sua realidade.

As dificuldades encontradas pelos participantes, de modo geral, predominaram no início da oficina, porém, solucionada no decorrer dela, como pode ser observado na fala do aluno 3: “Sim. É um pouco, mas à medida que a oficina foi se desenvolvendo, ligeiro eu aprendi, principalmente porque os aspectos do nosso cotidiano foram valorizados”.

Além de ser uma tecnologia ambientalmente saudável e de baixo custo, a Tinta de Terra pode ser facilitadora no processo de ensino-aprendizagem em ciências, uma vez que a partir dela, pode ser realizada uma abordagem de ensino contextualizado. Segundo Pereira e Kiil (2015), de maneira geral, os documentos oficiais e a literatura sobre o processo de contextualização apontam que o ensino deve ser planejado e executado de forma contextualizado. Nesse sentido, sendo esta tecnologia composta por elementos que fazem parte do cotidiano e da realidade dos alunos, desde sua composição ao modo de



produção, pode ser utilizada para se trabalhar o conhecimento científico vinculado ao conhecimento concreto advindo da realidade dos educandos.

Observou-se que a prática pedagógica aplicada no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de História da Química apresentada aqui, conseguiu contextualizar o seu conteúdo ao perpassar as três categorias do processo de contextualização: Categoria 1- Já que os materiais utilizados fazem parte da realidade do dia-a-dia dos educandos, esse reconhecimento atua como um elemento motivacional para despertar o interesse na aprendizagem do conteúdo trabalhado; Categoria 2- Por relacionar as cores dos solos com os pigmentos naturais contidos neles, como, por exemplo, os óxidos de ferro, além da produção de cola a partir do polvilho da mandioca; Categoria 3- Ao discutirmos que tecnologias questionamos, porque utilizamos determinadas tecnologias e quem decide que tecnologias serão implantadas pelas políticas públicas, ao apontar para a formação de um cidadão crítico capaz de tomar decisões nas situações em que se encontre em sua realidade.

Essa prática culminou ainda com o desenvolvimento crítico dos alunos na perspectiva CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente). Quando perguntamos “Você indicaria a Tinta de

Terra para outras pessoas da sua comunidade? Justifique.”, observou-se que houve novamente 100% de aprovação pelos participantes. Dessa forma, ficou evidente que a contextualização do tema em estudo atuou no processo de conscientização das questões ambientais e tecnológicas, pois além de concordarem com a utilização, afirmaram em ser multiplicadores de uma técnica que não acarreta impactos negativos ao meio ambiente e à saúde humana e ambiental, validando assim esta prática pedagógica no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, ficou comprovada a importância da contextualização do ensino não só para formarmos cidadãos críticos e reflexivos, mas também para tornarmos o processo de ensino-aprendizagem capaz de dar respostas concretas na difusão, produção e adoção de tecnologias e técnicas que incorporam o conceito de sustentabilidade ambiental, social e econômica, a partir do conteúdo trabalhado em sala de aula.

Na quarta pergunta “Após esta oficina você se sente capacitado a preparar a Tinta de Terra? Justifique” e na quinta pergunta “Após esta oficina você se sente capacitado a ensinar a outras pessoas a preparar a Tinta de Terra? Justifique”, 92% (44 discentes) dos participantes da oficina disseram que poderiam preparar a Tinta de Terra e ensinar a outras pessoas sem dificuldades. Essa afirmativa de mais de

90% dos alunos leva-nos a crer que o processo empregado na oficina enquanto metodologia e desenvolvimento de todos os momentos do processo de ensino-aprendizagem foi adequado. Essa facilidade dos alunos de se sentirem capacitados e capazes de capacitarem outras pessoas com esta oficina, ao considerar todos os aspectos envolvidos da contextualização, deve-se principalmente ao fato dela resgatar e aperfeiçoa técnicas artesanais, ao revelar que o mundo da ciência e da tecnologia pode conduzir à

sustentabilidade das comunidades rurais e ser acessível independentemente do nível sociocultural e de escolarização.

Quanto ao processo de criação artística utilizado como instrumento lúdico, percebeu-se a presença de aspectos histórico-culturais em suas manifestações artísticas. Em todas as pinturas o reino vegetal estava sempre muito presente, além de outros aspectos da natureza como o sol, a lua e a arquitetura das casas do meio rural do Maranhão (Figuras 3, 4, 5 e 6).

Figura 3 – Momento lúdico da oficina de Tinta de Terra em que uma aluna está pintando uma telha de cerâmica.



Fonte: Pesquisa de Campo, 2016.

Figura 4 – Momento lúdico da oficina de Tinta de Terra, trabalho artístico finalizado apresentado por uma aluna com o tema flores.



Fonte: Pesquisa de Campo, 2016.

Figura 5 – Momento lúdico da oficina de Tinta de Terra, trabalho artístico finalizado apresentado por um aluno destacando as flores do campo.



Fonte: Pesquisa de Campo, 2016.

Figura 6 – Momento lúdico da oficina de Tinta de Terra, trabalho artístico finalizado apresentado por uma aluna destacando a comunidade rural.



Fonte: Pesquisa de Campo, 2016.

Nas rodas de diálogo, esse momento lúdico foi expresso como um processo de contato consigo mesmo, que podemos expressar como “nosso eu interior”, ao ser constatado na fala a seguir “Senti como se minha alma estivesse se manifestando nessa pintura. Foi muito lindo” (Aluna 22).

As expressões artísticas, assim como os jogos e brincadeiras em geral, são essenciais para construção da subjetividade do ser humano, de forma que o processo ensino-aprendizagem lhe seja significativo, prazeroso e transformador. Huizinga (2014) destaca o lúdico como campo da “ilusão” e da “simulação”, que apresenta uma conotação de prazer, de algo que se realiza sem conflitos e com finalidade. Nesse sentido, a ludicidade se relaciona

com o sentimento, uma atitude do sujeito envolvido na ação, é um fazer humano mais amplo, é um estado de prazer, pelo total envolvimento na ação. Assim, surge a sensação de plenitude que acompanha as coisas significativas e verdadeiras. Froebel (2001) foi o primeiro educador a justificar o lúdico no processo educativo voltado à sensibilidade, ao compreender o lúdico com uma visão pedagógica, baseado na utilização de materiais didáticos que atendessem a natureza humana. Dessa forma, a arte como fazer lúdico cumpre esse papel, ao envolver o aluno na ação com sensação de plenitude, ao auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Esta experiência pedagógica expandiu-se para além da sala de aula indo

ao encontro das comunidades rurais nas quais os participantes da oficina moram, como forma de gerar sustentabilidade ambiental, social e econômica. Como fruto desta experiência, foi escrito e desenvolvido um projeto de extensão abordando a temática da química dos pigmentos, desenvolvido de agosto/2016 a fevereiro/2017.

### **Considerações Finais**

A oficina de produção de Tinta de Terra trouxe para a Licenciatura em Educação do Campo contextos científicos, tecnológicos, sociais e ambientais, ao resgatar e contribuir para a valorização dos fatos e experiências do cotidiano, ampliando o potencial de aprendizagem dos alunos. Os alunos conseguiram compreender, ao discutir e vivenciar, que tecnologias ambientalmente saudáveis e de baixo custo desempenham função importante para o desenvolvimento sustentável, ao observarem que essas tecnologias minimizam os impactos negativos gerados pelas atividades humanas ao meio ambiente em função dos materiais utilizados.

As práticas pedagógicas utilizadas atuaram como facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem na disciplina de História da Química, uma vez que a partir dessas práticas, pôde ser realizada uma

abordagem de ensino contextualizado que se deu perpassando as três categorias do processo de contextualização, culminando com o desenvolvimento de uma consciência crítico-reflexiva na perspectiva CTSA.

A partir do processo de ensino-aprendizagem capaz de contemplar discussões sobre os aspectos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos, sociais e ambientais é que a contextualização do ensino na disciplina da História da Química pôde abranger princípios norteadores de uma formação vinculada à cidadania, ao mesmo tempo em que utilizou o conhecimento científico e criou condições de intervenções mais conscientes no meio rural do Estado do Maranhão. Destarte, é possível conceber que com essa forma de educar, principalmente nas Ciências Naturais, há uma apropriação da ciência como algo que é resultado de uma produção histórica da humanidade e que não é algo distante, como pensávamos ser.

Já a produção artística pedagógica desempenhou um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois nesse contato com a arte novas ideias e sentimentos puderam ser despertados, dando a cada participante subsídios para enriquecer seu aprendizado, ao integrar ciência, tecnologia, ambiente, arte, cultura e sociedade.



Desde as primeiras pinturas nas cavernas realizadas com pigmentos naturais até a tradicional técnica do barreado utilizada em meados do século passado nas comunidades rurais, esse conhecimento tem passado por uma fase de esquecimento e desvalorização devido ao forte apelo do marketing do setor industrial. Entretanto, apesar do avanço tecnológico ter facilitado à aquisição de tintas sintéticas com a produção em larga escala, sua composição e produção deixa um passivo ambiental. Nesse sentido, a oficina de tinta de terra resgata a ciência e a tecnologia como resultado de uma produção histórica da humanidade e acessível a todos.

Procedeu-se assim ao processo de desmistificação do conhecimento científico como algo complexo e da tecnologia como algo restrito aos cientistas e aos setores industriais, ao adotar a reflexão crítica com a ciência, a tecnologia, a sociedade, o ambiente e a saúde, de forma interdisciplinar e contextualizada, no ensino da História da Química com a Oficina de Tinta de Terra ao abordar os pigmentos.

## Referências

Barbieri, J. C. (1997). Políticas públicas indutoras de inovações tecnológicas ambientalmente saudáveis nas empresas.

*Revista Brasileira de Administração Pública*, 31(2), 135-152.

Brasil. (2015). Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia. Programa de análise de produtos (relatório de análise de chumbo em tintas). Recuperado de: <http://www.inmetro.gov.br/consumidor/produtos/chumbo-em-tintas.pdf>.

Brasil. (2008). Lei nº 11.762, de 1º de agosto de 2008. Fixa o limite máximo de chumbo permitido na fabricação de tintas imobiliárias e de uso infantil e escolar, vernizes e materiais similares e dá outras providências. Recuperado de: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato/2007-2010/2008/lei/11762.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato/2007-2010/2008/lei/11762.htm).

Caldart, R. S. (2004). *Elementos para a construção do projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo*. Recuperado de: [http://www.uff.br/trabalhonecessario/imagens/TN\\_02/TN2\\_CALDART\\_RS.pdf](http://www.uff.br/trabalhonecessario/imagens/TN_02/TN2_CALDART_RS.pdf)

Carvalho, A. F., Cardoso, F. P., Hackbardt, G., & Dutra, T. H. (2009). *Cores da terra: fazendo tinta com terra! Viçosa, MG: UFV*. Recuperado de: <https://biowit.files.wordpress.com/2010/11/cartilha-cores-da-terra-150dpi-modificada.pdf>

Bentlin, F. R. S., Pozebon, D., & Depoi, F. S. (2009). Estudo comparativo de métodos de preparo de amostras de tinta para a determinação de metais e metalóides por técnicas de espectrometria atômica. *Química Nova*, 32(4), 884-890.

Favila, M. A. C., & Adaime, M. (2013). A contextualização no ensino de química sob a perspectiva cts: uma análise das publicações. *Vidya*, 33(2), 101-110.

- Freire, P. (2007). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Freire, P. (2002). *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Fourez, G. (1997). *Alfabetización científica y tecnológica: acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias*. Buenos Aires, Argentina: Colihue.
- Froebel, F. W. A. (2001). *A educação do homem*. Passo Fundo, RS: Upf.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo, SP: Atlas S.A.
- Huizinga, J. (2014). *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo, SP: Perspectiva.
- Jabbour, C. J. C. (2010). Tecnologias ambientais: em busca de um significado. *Revista de Administração Pública*, 44(3), 591-611.
- Kato, D. S., & Kawasaki, C. S. (2011). As concepções de contextualização do ensino em documentos curriculares oficiais e de professores de ciências. *Ciência & Educação*, 17(1), 35-50.
- Liso, M. R. J., Guadix, M. A. S., & Torres, E. M. (2002). Química cotidiana para alfabetización científica: Realidade o utopia? *Educación Química*, 13(4), 259-266.
- Lopes, A. C. (2002). Os Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Educação & Sociedade*, 23(80), 386-400.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo, SP: Atlas S.A.
- Molina, M. C. (2014). *Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar*. Brasília: MDA. (Série NEAD Debate; 23). Recuperado de: [http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user\\_img\\_248/Livro%20LEDOC%20CIEMA%20WEB.pdf](http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_img_248/Livro%20LEDOC%20CIEMA%20WEB.pdf)
- ONU - Organização das Nações Unidas. (1995). Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento: de acordo com a Resolução 44/228 da Assembleia Geral da ONU, de 22-12-89, estabelece uma abordagem equilibrada e integrada das questões relativas a meio ambiente e desenvolvimento: a Agenda 21. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações (Série ação parlamentar no 56). Recuperado de: <http://www.onu.org.br/rio20/img/2012/01/agenda21.pdf>
- Pereira, C. M., & Kiill, K. B. (2015). Contextualização no ensino de Química: Um olhar sobre a formação inicial. *Investigação Qualitativa em Educação*, 2(3), 49-53.
- Pimenta, A. S., & Vital, B. R. (1994). Contaminação de pintores profissionais por metais pesados provenientes de tinta verniz. *Química Nova*, 17(4), 277-280, 1994. Recuperado de: [http://quimicanova.sbq.org.br/imagebank/pdf/Vol17No4\\_277\\_v17\\_n4\\_\(1\).pdf](http://quimicanova.sbq.org.br/imagebank/pdf/Vol17No4_277_v17_n4_(1).pdf).
- Pisani, M. A. J. (2005). Material de construção de baixo impacto ambiental: o tijolo de solo-cimento. *Sinergia*, 6(1), 53-59.
- Silva, E. L., & Marcondes, M. E. R. (2010). Visões de contextualização de professores de química na elaboração de seus próprios materiais didáticos. *Ensaio*, 12(01), 101-118.

Silva, E. L. (2007). *Contextualização no ensino de química: ideias e proposições de um grupo de professores*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo.

Santos, W. L. P., & Schnetzler, R. P. (1997). *Educação em Química. Compromisso com a Cidadania*. Ijuí, RS: Unijuí.

Santos, W. L. P. (2007). Contextualização no ensino de ciências por meio de temas e conteúdos em uma perspectiva crítica [especial]. *Ciência & Ensino*, 1(12).

Wartha, E. J., Silva, E. L., & Bejarano, N. R. R. (2013). Cotidiano e Contextualização no Ensino de Química. *Química Nova na Escola*, 35(2), 84-91.

<sup>i</sup> Apresentado no Congresso Nacional de Ensino de Ciências e Formação de Professores – CECIFOP (2016), em Catalão-GO.

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

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

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

**Conflict of Interest:** None reported.

#### Orcid

Meubles Borges Junior



<http://orcid.org/0000-0002-5356-4526>

Matheus Casimiro Soares Ferreira



<http://orcid.org/0000-0002-2648-3448>

Carolina Pereira Aranha



<http://orcid.org/0000-0002-2619-7660>

#### Como citar este artigo / How to cite this article

##### APA

Borges Junior, M., Ferreira, M. C. S., & Aranha. C. P. (2018). Oficina de tinta de terra: contextualizando pigmentos na disciplina de História da Química na LEDOC/UFMA. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(2), 596-615. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p596>

##### ABNT

BORGES JUNIOR, M.; FERREIRA, M. C. S.; ARANHA. C. P. Oficina de tinta de terra: contextualizando pigmentos na disciplina de História da Química na LEDOC/UFMA. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 3, n. 2, mai./ago., p. 596-615, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p596>

#### Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 04/07/2017  
Aprovado em: 07/08/2017  
Publicado em: 27/07/2018

Received on July 4th, 2017  
Accepted on August 07th, 2017  
Published on July 27<sup>th</sup> 2018



## Ecologia de Saberes na Educação do Campo como alternativa epistemológica e societal: experiência do SIECS

Maria Elizabeth Souza Gonçalves<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Departamento de Educação. Campus VII. Rodovia Lomonto Junior BR - 407, Campo Clube. Senhor do Bonfim - BA. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: [lizabethgoncalves@hotmail.com](mailto:lizabethgoncalves@hotmail.com)

**RESUMO.** Com o tema “Terra, Trabalho e Educação” o Seminário Interterritorial de Educação do Campo no Semiárido (SIECS), sediado no IFBA de Juazeiro-Bahia, nos dias 17 a 19 de novembro de 2016 já apontava no seu processo organizativo uma perspectiva pluralista de pensar engajadamente o conhecimento sobre Educação do Campo, com a contribuição de um coletivo plural e portador de saberes diversos: Academia, Movimentos Sociais do Campo, Movimento Estudantil e Artistas. Esse trabalho objetivou descrever analiticamente a experiência do SIECS, utilizando-se como procedimentos metodológicos a pesquisa documental na página eletrônica do evento, os registros pessoais, os momentos de avaliação coletiva e a Carta Política do SIECS apresentada no final do evento. Sob a égide de uma ecologia de saberes (Santos, 2010), o evento partia tanto da convicção de que o fortalecimento da Educação do Campo não prescinde do diálogo com os saberes tradicionais e com as artes, quanto buscava reforçar o caráter científico desse campo como área de conhecimento sólida. Os resultados apontam o SIECS como espaço contra-hegemônico no fortalecimento da luta pela terra, pela educação, por qualidade de vida para todos, construído numa perspectiva descolonial que assume o lugar, o tempo e os sujeitos nas suas diversas relações de poder.

**Palavras-chave:** Ecologia de Saberes, Educação do Campo, Política Pública.

## Ecology of Knowledge in Rural Education as epistemological and societal alternative: the SIECS

**ABSTRACT.** With the theme “Land, Labor and Education”, the Interterritorial Seminary of Rural Education in Semiarid was hold in the city of Juazeiro, Bahia, from 17 to 19 November, 2016, pointing out in its organizing process a pluralist perspective by thinking engagemently the knowledge about Rural Education, with the contribution of a plural group that had different knowledge: Academy, Rural Social Movements, Student Movement and Artists. This paper aimed to describe analytically the SIECS experience, using as methodological instruments the documental research in the electronic event page, the personal notes, the collective moments of evaluation moments and Political Letter of SIECS, showed at the end of the event. Related to ecology of knowledge (Santos, 2010), the event aimed both to home the comprehension that scientific progress in this knowledge field depends on its dialogue with the traditional knowledge and the Arts and to qualify Rural Education as scientific field with hard knowledge area. The results pointed out the SIECS as contra-hegemonic space to strengthen the struggle by land, education, quality of life for all, constructed in a *descolonial* perspective where place, time and being are seen in different power relationships.

**Keywords:** Ecology of Knowledge, Rural Education, Public Policy.

## **Ecología de Saberes en la Educación del Campo como alternativa epistemológica y societal: experiencia del SIECS**

**RESUMEN.** Con el tema "Tierra, Trabajo y Educación" el Seminario Inter-territorial de Educación del Campo en el Semiárido, acogido en el IFBA-BA, los días 17 al 19 de noviembre de 2016 ya apuntaba en su proceso organizativo una perspectiva plural sobre Educación del Campo con la contribución de un colectivo portador de saberes diversos: Academia, Movimientos Sociales del Campo, Movimiento Estudiantil y Artistas. Ese trabajo objetivó describir la experiencia del SIECS, utilizando como procedimientos metodológicos la investigación documental en la página electrónica del evento, los registros personales, los momentos de evaluación colectiva y la Carta Política del SIECS presentada a finales del evento. Bajo la égida de una ecología de saberes (Santos, 2010), el evento partía tanto de la convicción que el fortalecimiento de la Educación del Campo no prescinde del diálogo con los saberes tradicionales y con los artes, cuanto pretendía reforzar el carácter científico de ese campo como área de conocimiento sólida. Los resultados apuntan el SIECS como espacio contra-hegemónico en el fortalecimiento de la lucha por la tierra, por la educación, por calidad de vida, construido en una perspectiva descolonial que asume el lugar, el tiempo y los sujetos en sus diversas relaciones de poder.

**Palabras clave:** Ecología de Saberes, Educación del Campo, Política Pública.

## Introdução

Com apenas duas décadas de seu nascimento a fórceps<sup>i</sup> realizado pelos Movimentos Sociais do Campo de quem também foi embrionada, a Educação do Campo traz em sua essência o compromisso de engajamento com as questões concretas de homens e mulheres do campo nas diferentes faixas etárias, distribuídos por esse Brasil plural em etnias, territórios, formas de vida, de trabalho, de existência.

Embora curto espaço de tempo em confronto aos séculos de silêncio quanto aos direitos dos sujeitos do campo, essas duas décadas têm sido exitosas no que concerne à presença e afirmação da Educação do Campo no ordenamento jurídico brasileiro, na consequente oferta de políticas públicas, e especialmente na consolidação da Educação do Campo como área de conhecimento.

Jesus (2006), no âmbito do I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo realizado pelo Programa Nacional de Educação Na Reforma Agrária - PRONERA - e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI em setembro de 2005 em Brasília, já problematizava sobre as múltiplas inteligibilidades - os modelos de racionalidades, de perspectivas

epistemológicas que orientam as práticas sociais, a produção acadêmica e a resistência na qual se assentam - na produção dos conhecimentos com ênfase na contribuição dos movimentos sociais e sindicais do campo, chamando a atenção para o alargamento de possibilidades de compreensão do mundo a partir de diferentes teorias, contextos, subjetividades e utopias, acrescentando que essa compreensão exige um modo de pensar muito mais relacional do que dual.

Sá e Molina (2010) destacam que a militância tão presente nas pesquisas sobre Educação do Campo tem sido acompanhada de um esvaziamento teórico dos trabalhos, o que compromete a maturidade acadêmica tão indispensável à luta albergada pelos Movimentos Sociais do Campo. A demarcação do território teórico não prescinde de referenciais consistentes e em sintonia com os propósitos de construção de conhecimento engajado, e da consolidação de uma nova epistemologia plural.

Santos (2014) analisa o diálogo entre conhecimento científico e o conhecimento de uma comunidade quilombola localizada em Livramento de Nossa Senhora (BA) sobre o uso de plantas medicinais com finalidade curativa, no âmbito do Projeto Ecopedagogia e Identidade Cultural, elaborado para concorrer ao Edital nº 001/2012, da Secretaria Estadual de Meio

Ambiente (SEMA), com a finalidade de selecionar projetos de Educação Ambiental a serem financiados pelo Fundo Estadual de Recursos para o Meio Ambiente (FERFA), e realizado pela Associação do Semiárido da Microrregião de Livramento. Os resultados apontam a supremacia do modelo hegemônico de cuidado com a saúde onde os padrões técnico-científicos sufocam e inibem saberes tradicionais que se mantiveram vivos, ainda que na subalternidade, especialmente, quando os serviços de saúde ancorados nos saberes científicos não chegam em quantidade e qualidade suficientes para garantir o direito à saúde dos povos tradicionais do campo e da cidade.

Pessoa e Rigotto (2015), numa tese doutoral em Saúde Coletiva pela Universidade Federal do Ceará, sob a égide de uma epistemologia descolonial que valoriza tanto a pluralidade interna quanto externa da Ciência e o contexto do semiárido, sistematizam a compreensão da saúde humana e das necessidades de saúde dos nordestinos a partir do diálogo das experiências das pesquisadoras tanto nos serviços de saúde como nas práticas de ensino e pesquisa, adotando para tanto o enfoque narrativo autobiográfico, com firme propósito, numa pesquisa engajada, de fortalecer/criar práticas/saberes emancipatórios na Estratégia da Saúde da Família para o povo nordestino.

Observa-se que de um lado tem-se a inquietação de pesquisadores da Educação do Campo sobre a monocultura científica nessa área de conhecimento e ainda em alguns momentos a ausência de uma solidez teórica. E por outro lado, vê-se a demanda de uma produção acadêmica, não apenas no campo da educação, sob uma perspectiva epistemológica que valoriza o diálogo de saberes; uma ecologia de saberes que dá visibilidade a conhecimentos não científicos e valoriza a pluralidade interna da ciência e sua utilização contra-hegemônica, a favor de inúmeros povos e sujeitos históricos e geograficamente silenciados.

Mas, que perspectivas epistemológicas dariam conta da produção de uma área de conhecimento engajada e comprometida com a diversidade dos sujeitos do campo que se assumem protagonistas de suas vidas e entendem que a consolidação de qualidade de vida para mulheres e homens do campo se afirma num projeto societal emancipador para além do campo? A maturidade teórica que se busca nessa área de conhecimento dá sustentação à certeza que os Movimentos Sociais do Campo têm de que o latifúndio da terra só desmorona com o desmonte do latifúndio do saber. Que bases teóricas são assumidas e qual sua coerência metodológica nas pesquisas realizadas, nos grupos de trabalho constituídos e nos

espaços de difusão do conhecimento acumulado em Educação do Campo?

Nesse sentido, utilizamos a experiência do Seminário Interterritorial de Educação do Campo no Semiárido - SIECS como lócus para problematizar essas questões e outras assumidas no âmbito da definição do evento: quais os principais desafios e entraves que se colocam à Educação do Campo no processo de desenvolvimento territorial dos Territórios de Identidade Piemonte<sup>ii</sup> Norte do Itapicuru e Sertão do São Francisco-Bahia, no semiárido baiano? Como o currículo dos cursos de formação de professores e professoras para a educação básica ofertado pelas instituições de ensino superior públicas nestes territórios tem apresentado a Educação do Campo? Como articular práticas de ensino, pesquisas, experiências diversas para além dos muros da Universidade no fortalecimento da Educação do Campo e no desenvolvimento territorial? Como fortalecer a Articulação Interterritorial para Educação do Campo como espaço permanente de reflexão, crítica e proposição de políticas públicas e práticas territoriais emancipatórias? Qual o chão epistemológico sobre o qual se assentam as produções acadêmicas na Educação do Campo e qual o impacto disso na desestabilização de eixos de poder concernentes ao trabalho, ao gênero, ao

sexo e à idade? Como o atual contexto político-econômico brasileiro de desmonte de direitos sociais pode influenciar no processo de afirmação da Educação do Campo? Essas questões nortearam tanto o ideário de constituição do SIECS como as temáticas, metodologias, ambientação, apresentações e proposições (Siecs, 2016).

Este trabalho é um relato de experiência de quem integrou o coletivo de organização do Seminário Interterritorial de Educação do Campo no Semiárido e participou de várias formas na execução do evento: integrando mesa de prosa, coordenando roda de diálogos e ainda como observadora-participante de vários momentos do processo. A escrita é fruto tanto das percepções, observações e vivências da pesquisadora, da Carta Política construída no final do evento, como da escuta engajada dos pares que integram a Articulação Interterritorial para fortalecimento da Educação do Campo no Semiárido no encontro de avaliação após a execução do evento.

O relato, além de divulgar o resultado do Seminário, destacando sua importância como espaço contra-hegemônico (Gramsci, 1999) no fortalecimento da luta pela terra, pela educação, por qualidade de vida para todos e todas, objetiva descrever e refletir uma prática acadêmica de disseminação/propagação de saberes para a

comunidade científica, assumindo-se que a base epistemológica que norteia tanto a prática quanto a de conhecimento há de ser pluralista, descolonial que assume o lugar, o tempo e os sujeitos nas suas diversas relações de poder (Moldonado-Torres, 2010).

### **Os sentidos e materialidades do Seminário Interterritorial de Educação do Campo no semiárido**

Utiliza-se como procedimentos metodológicos para dar conta da descrição e análise do evento de difusão e diálogo de saberes, a pesquisa documental na página eletrônica do evento onde se elucida o projeto do Seminário que também ajudamos a construir, os registros pessoais feitos ao longo dos três dias do evento, os momentos de avaliação coletiva, realizados durante e após o encerramento do evento e a Carta Política do SIECS apresentada ao final do evento.

O lugar de onde se olha, reflete e problematiza o Seminário Interterritorial de Educação do Campo no Semiárido foi aquele ocupado por uma professora da disciplina de Educação do Campo de um curso de licenciatura em Pedagogia, de uma Universidade Pública baiana, que nos últimos trinta anos tem preparado para o mundo do trabalho centenas de professoras e professores que são responsáveis por formar os sujeitos do campo, e que

atualmente integra, junto com professores e professoras de sua instituição e outras de Ensino Superior, artistas, sindicatos, organizações não governamentais, uma Articulação Interterritorial para Fortalecimento da Educação do Campo no Semiárido, no âmbito dos Territórios de identidade Piemonte Norte do Itapiciru e Sertão do São Francisco. É, portanto, um olhar engajado e comprometido com causas concretas do seu fazer pedagógico e da sua opção política por uma Educação do Campo emancipatória. É ainda o olhar de quem assume que o envolvimento com questões concretas dos sujeitos do campo, entendendo o capitalismo como eixo central de poder que afeta pessoas e vulnerabiliza coletivos sociais, não amarra nem restringe o percurso teórico a uma única perspectiva epistemológica e nem prescinde do diálogo permanente com outros saberes construídos para além do chão da ciência.

Entende-se que a consolidação da Educação do Campo como área de Conhecimento exige uma base teórica sólida em comunhão com uma metodologia coerente, e especialmente compreende-se que a Educação do Campo se assenta no diálogo permanente com os Movimentos Sociais do Campo e se firma no compromisso explícito com a qualidade de vida dos povos do campo. Nesse sentido, o desafio que se apresenta é tenso:

qualificar o discurso científico numa ampla interação com os saberes dos povos tradicionais, com as artes e outras tantas formas de compreender e intervir no mundo.

Os fundamentos teóricos e epistemológicos da produção acadêmica permitem a compreensão do objeto com vistas à intervenção; Não basta a mera descrição do mundo, pois distancia o caráter político interventivo que a ciência deve ter. Assume-se uma pesquisa engajada, a serviço da qualidade de vida para todos e todas, onde se compreende o mundo para melhor intervir (Mama, 2010). Conhecimentos situados num tempo e espaço, localizados, a serviço da desestabilização de eixos de poder nas relações de gênero, de idade, de sexo e de trabalho que vulnerabilizam inúmeros sujeitos nesse Brasil plural e multicultural. Ciência engajada e militância são, portanto, dimensões diferentes e complementares na constituição de uma ecologia de saberes que dê sustentação à luta dos povos do campo que têm na Educação do Campo o canal de acesso para outros direitos.

Opta-se, para tanto, compreender o mundo numa clara assunção de que as injustiças sociais estão diretamente estabelecidas em formas injustas de produzir conhecimentos e validá-los, de que há uma geopolítica de poder que

reverencia alguns lugares e sujeitos e os saberes deles advindos, negando tantos outros (Santos, 2010; Moldonado-Torres, 2010).

Opta-se ainda por aceitar que embora o capitalismo seja a grande estrutura mundial de poder, o seu controle não se dá apenas no trabalho, como pensavam os marxistas ortodoxos, mas nas relações de gênero, de raça e de sexo. Assumir o materialismo histórico dialético como único chão epistemológico de análise e compreensão da realidade é desconsiderar que as relações de produção acontecem dentro de subjetividades. Uma pessoa pode ocupar uma posição na disputa do controle de trabalho e outra bem distinta em relação ao gênero (Quijano, 2010).

Assim, assume-se no materialismo histórico o pensamento comprometido com a intervenção no mundo, a análise do fenômeno a partir de seus elementos constitutivos e seu contraditório (Triviños, 1987) e a sua importante contribuição no entendimento do capitalismo como eixo central de poder - para além, no entanto, da tese de Marx e Engels (1999) da relação meramente de capital e trabalho.

Assume-se a Educação do Campo como campo de conhecimento em amplo processo de afirmação que tem se estabelecido no materialismo histórico, por ser, dentro da lógica de racionalidade eurocêntrica da pesquisa social a



perspectiva epistemológica que mais se aproxima do sentido da luta por vida digna, por emancipação, por garantia de direitos que os povos do campo clamam. No entanto, entende-se que a colonialidade de poder - aqui assumida como a hegemonia do pensamento eurocêntrico na cultura do mundo capitalista o que ocasionou uma mistificação de perspectiva da realidade e permitiu a naturalização de relações de dominação/exploração (Quijano, 2010) - é indispensável ao capitalismo como estrutura mundial de poder, cujas necessidades atuais se configuram nas relações intersubjetivas de dominação sob a égide do eurocentrismo e nesse sentido faz-se necessário um novo enfoque epistemológico que faça referência à raça, ao sexo, a idade, e, conseqüentemente, às questões espaciais, territoriais e à experiência. Quijano (2010) nos diz que

a luta contra a exploração/dominação implica, sem dúvida, em primeiro lugar o engajamento na luta pela destruição da colonialidade do poder, não só para terminar com o racismo, mas pela sua condição de eixo articulador do padrão universal do capitalismo eurocentrado. (Quijano, 2010, p. 126).

Assume-se também a Educação do Campo como direito fundamental cujo acesso permite a garantia de outros tantos direitos, à luz do que nos afirma Ranieri (2013, p. 53) de que “o direito à educação representa a indivisibilidade e a

interdependência de todos os direitos humanos”. E no que tange à Educação do Campo as repercussões do acesso à escola de qualidade não pode prescindir da melhoria da infraestrutura das escolas, das estradas, de saneamento básico, de transporte de qualidade, de acesso à água, energia elétrica, à internet e a tantos outros insumos e processos. “Ao compreender e questionar os padrões de organização social, política e jurídica da sociedade em que vive, o indivíduo se torna habilitado a prever, desenvolver raciocínios e atuar dentro de padrões condizentes com a dignidade humana” (Ranieri, 2013, p.59).

Assim, apoia-se em Arroyo (2015) ao afirmar que uma nova concepção de Educação do Campo está inteiramente comprometida com um novo projeto social que supera a dicotomia campo e cidade, entendendo que se faz necessário superar a lógica do capital que coisifica os sujeitos e, nesse sentido, engajar-se com a luta maior que coloca os sujeitos na centralidade do debate.

Com isso solucionam-se as questões emergentes dos territórios materiais e imateriais e aprofundam-se os significados, a organização pedagógica e a perspectiva epistemológica concernentes à Educação do Campo, constituindo-se alternativas válidas às coletividades e subjetividades e aos enfrentamentos ao sistema escolar tradicional ainda vigente.

O debate sobre Educação do Campo numa perspectiva emancipatória que assume o campo como lugar onde uma diversidade de sujeitos (em idade, sexo, raça) vivem, trabalham e produzem existência remonta há pouco mais de duas décadas. Os Movimentos Sociais do Campo protagonizaram esse processo dando visibilidade à inexpressiva presença no ordenamento jurídico e nas políticas públicas brasileiras dos direitos das crianças, jovens, adultos e idosos camponeses, exigindo uma escola do campo que atendesse aos interesses dos sujeitos do campo. Além disso, esses Movimentos assumiam que a luta pela terra não prescindia do acesso de homens e mulheres do campo, nas diferentes faixas etárias, ao conhecimento historicamente produzido. Essa firmeza de propósito e a luta dela decorrente tiveram implicações significativas no postulado da Educação do Campo como direito e não esmola, refrão de uma canção que todo militante da Educação do Campo conhece: “não vou sair do campo para poder ir para a escola; educação do campo é direito não esmola”.

A presença da Educação do Campo no ordenamento jurídico brasileiro se dá timidamente na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96 e desde então ascende-se à materialização do direito em normas do Conselho Nacional de Educação, como foi

a Resolução 01/2002 da Câmara da Educação Básica que institui as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo. Em 2008, este mesmo Colegiado apresenta a Resolução CEB 02/2008, na qual se estabelecem Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

A maturidade do direito à Educação do Campo no sistema jurídico foi fortalecendo a política da Educação do Campo. A produção de material didático com investimentos do Governo Federal em pesquisa, produção, difusão e distribuição, aliado a sua disponibilização em domínio público; a criação da Secretaria de Educação Continuada, Diversidade, Alfabetização e Inclusão - SECADI, no âmbito do Ministério da Educação cuja atuação abarca a formação de gestores e educadores, a produção e distribuição de materiais didáticos e pedagógicos, a disponibilização de recursos tecnológicos com vistas a diminuição das desigualdades educacionais e ampliação dos processos de inclusão e de respeito às diferenças. A SECADI tem sido um importante espaço de interlocução dos povos do campo – indígenas, quilombolas, assentados, ribeirinhos, caiçaras, povos da floresta com o Estado brasileiro. As políticas da Educação do Campo têm sido provocadas

a pensar nas especificidades do campo tendo como referência seus sujeitos, nas múltiplas diferenças que eles comportam. Sobre essa questão, Arroyo (2008) esclarece que

A Educação do Campo deve ser diferente porque o campo é diferente, mas a pergunta que se coloca com muita urgência é: o que é específico do campo? O que torna o campo específico, sujeito de políticas específicas de educação, neste caso? O que torna o campo diferente, específico, são os sujeitos do campo. Não é o currículo, não é o calendário, não é o não-seriado; o que torna o campo diferente são os sujeitos do campo que são diferentes. É necessário fazer uma análise respondendo a essas questões. Sobre a Educação Infantil, por exemplo, a primeira pergunta a ser feita não é se tem supervisor, se tem isto ou aquilo, mas quem é essa infância do campo? Se falta a pergunta sobre os sujeitos não acertamos nada depois. O que deve se perguntar é que criança é essa, que pré-adolescente é esse? Qual é a especificidade de ser criança no campo, na vila, na favela, no bairro chique, no apartamento de cobertura? A grande diferença são os sujeitos humanos e pouco sabemos sobre eles, gastamos pouco tempo para responder quem são eles e quais são suas especificidades humanas. Que é ser mulher no campo? O que é ser homem no campo? O que é ser indígena no campo? O que é ser quilombola no campo? O que é ser camponês no campo? O que é ser homem da floresta no campo? (Arroyo, 2008, p. 47-48).

É a Educação do Campo que se embriona dos movimentos sociais campesinos na luta pela terra e pelo direito

de viver no campo com dignidade que adentra nas instituições de ensino e de pesquisa como área de conhecimento ao tempo em que também se firma no ordenamento jurídico e na esfera estatal como política pública, é o seu percurso, seus sentidos e materialidades na atual conjuntura política, econômica e social do país que centraliza a realização do SIECS. É esse fenômeno societal que tem ganhado visibilidade e assumido uma dimensão ampla de educação, exigindo processos engajados e comprometidos com a plenificação do homem na recondução da sua humanização (Caldart, 2002) que é objeto de reflexão.

Foi, portanto, no contexto político brasileiro de afastamento inconstitucional da Presidenta Dilma Rousseff, de desmonte de direitos sociais pela Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241 e (PEC 55 no Senado), da Reforma da Previdência que vulnerabiliza trabalhadoras e trabalhadores brasileiros, do Projeto de Lei de criação da Escola sem Partido e ainda da Reforma do Ensino Médio que retira do currículo as disciplinas de Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física que o Seminário Interdisciplinar de Educação do Campo no Semiárido foi pensado, construído e vivenciado.

O Seminário Interterritorial de Educação do Campo no Semiárido (SIECS) foi construído e executado por um

coletivo de organizações não governamentais, grupos de artistas e instituições de ensino superior denominado Articulação Interterritorial para fortalecimento da Educação do Campo no Semiárido, com o propósito de consolidar a Educação do Campo como política pública e como área de conhecimento. Com o tema “Terra, Trabalho e Educação”, o evento tinha como objetivos a) Mobilizar gestoras e gestores públicos, organizações sociais, instituições de ensino e pesquisa; professoras, professores, pesquisadoras, pesquisadores, estudantes e movimentos sociais para o debate em torno da política de Educação do Campo na rede pública de ensino, a partir de uma análise crítica de seu percurso, os desafios e as possibilidades dentro dos territórios e municípios; b) Socializar e dar visibilidade às produções acadêmicas sobre Educação do Campo; c) Analisar a conjuntura política, econômica, cultural e midiática e seus desdobramentos nos direitos de trabalhadores e trabalhadoras camponeses; d) Implementação da Política de Educação do Campo nos programas de desenvolvimento do Semiárido (Siecs, 2016).

O Seminário oportunizou como previu: Mesas de Prosa com análises de conjuntura e debates; Rodas de Conversa com sessões de comunicação agregando temas diversos relacionados à Educação do

Campo no Semiárido com ênfase nos sujeitos; exposição de pôster; Tendas artísticas com música, poesia, teatro, dança, cordel; Feira Cultural onde os pequenos produtores dos municípios abarcados expuseram e comercializaram seus produtos; Um painel de mensagens onde os participantes deixaram suas impressões e aprendizagens e uma ciranda com crianças que presentearam os participantes com mudas de plantas do bioma caatinga e a proposição de uma carta política onde se apresenta à sociedade o evento realizado, seus objetivos, os sujeitos envolvidos, atividades propostas e realizadas, reafirmando tanto o rompimento da dicotomia cidade/campo, quanto a necessária ampliação dos direitos sociais, dentre eles a educação.

O diálogo permanente dos processos educativos com a arte foi o ponto forte do evento, tanto nos colóquios, nas tendas, nas exposições teatrais e musicais em vários momentos do Seminário. Somou-se ainda a participação de líderes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, problematizando não apenas as temáticas, mas os jeitos de se produzir e divulgar saberes, os tipos, os destinatários e beneficiários dos saberes. A denúncia à influência do capitalismo internacional na vida social, econômica, cultural e política de países como o Brasil, expressa nas políticas agrícolas que favorecem o

agronegócio em detrimento da agricultura familiar, foi uma das temáticas debatidas nas mesas.

Nas proposições da Carta, a partir das discussões da terceira mesa de prosa da qual tivemos a oportunidade de participar como uma das interlocutoras, foi sugerida uma mobilização nacional contra a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 55, provocada pelo debate sobre as implicações dessa Emenda Constitucional no desmonte da Política Educacional Brasileira, inviabilizando o alcance das metas do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014) e pulverizando os avanços da Educação do Campo, e a favor da aproximação das instituições de Ensino Superior das pautas da classe trabalhadora, e dos tantos sujeitos invisibilizados.

Dentre os grandes desafios, está a superação da narrativa colonial que marginalizou e excluiu os povos do campo de um processo educativo escolar emancipador. O distanciamento das instituições de ensino superior das pautas da classe trabalhadora, especialmente, dos cursos de licenciaturas, do debate sobre o campo brasileiro e a Educação do Campo, têm reforçado esta narrativa, que se sustenta na ideia de um conhecimento universal inquestionável, na ciência como única forma de produção de conhecimentos e única lógica possível. As Universidades e Institutos Federais necessitam dialogar com a Pedagogia Alternância; a pedagogia dos movimentos sociais não apenas como metodologia, mas, como princípio de

organização do trabalho formativo também no ensino superior. A Educação Contextualizada deve ser fortalecida nas redes de ensino, orientando o debate da Educação do Campo, recuperando assim, a Convivência com o Semiárido como lastro político-educativo indispensável. (Carta Política do SIECS, 2016).

O SIECS significou um importante momento de reflexão do vínculo da Educação do Campo com as lutas sociais de mulheres e homens do campo nas mais diferentes idades e ainda de retomada histórica dos avanços da Política da Educação do Campo no Brasil nas últimas décadas.

Destacou-se nesse evento como os Movimentos Sociais têm forçado e ajudado a construir respostas a problemas sociais postos como o reconhecimento do campo como lugar de vida de sujeitos de direito e neste curso têm entrado em espaços vitais de produção de poder, a exemplo das Universidades e lá têm encontrado pesquisadores e pesquisadoras engajadas e comprometidas em construir novos discursos, práticas e uma ordem contra-hegemônica.

As Mesas de prosa fizeram análise de conjuntura e das estratégias e táticas para o campo brasileiro; problematizaram a Educação do Campo no Semiárido Brasileiro e ainda refletiram sobre a presença da Educação do Campo no Plano Nacional de Educação, os desafios e

possibilidades de alcance das metas do PNE face às mudanças ocorridas no cenário político brasileiro.

As Rodas de Conversa abarcaram as comunicações de artigos e pôsteres, com temas diversos como a gestão educacional, a formação de professores/as, a educação básica, a educação profissional, a educação de jovens e adultos no campo; a articulação entre o conhecimento científico e as lutas sociais; a agroecologia; a articulação entre terra, trabalho e educação e a educação contextualizada no Semiárido.

Já os Grupos de Diálogos abordaram a política de educação profissional no campo; a Pedagogia da Alternância; a arte como elemento formativo; as escolas do campo multisseriadas; a juventude do campo; as tecnologias assistidas e a acessibilidade comunicacional e os desafios das Instituições de Ensino Superior para o fortalecimento da pós-graduação voltada aos povos do campo.

As Tendas foram espaços abertos que albergaram a contação de histórias, a musicalidade, a poesia, as prosas; a produção de material didático; as tecnologias na educação; a medicina popular; o debate sobre a democracia e as formas de resistência; o empoderamento das mulheres, e, ainda, o lançamento de livros.

A Carta ainda problematiza sobre a necessidade de se recuperar os princípios

da pedagogia do oprimido e da esperança de Paulo Freire (1967), ampliando as estratégias de luta, o trabalho de base sob a égide da dialogicidade e da politicidade.

Ressaltamos, por fim, a necessidade urgente de construção da unidade da classe trabalhadora (estudantes, profissionais de educação, profissionais de saúde, agricultores/as familiares, movimentos sociais, organizações sindicais, empreendedores solidários, servidores públicos, dentre outros) para o enfrentamento do projeto de exclusão que ameaça os mais pobres, retrocede em décadas os avanços sociais no Brasil e ameaça o estado democrático de direitos. A Educação do Campo, consolida-se, portanto, como condição para o fortalecimento desta luta e o I SIECS como espaço de resistência dos povos do campo organizados e toda a classe trabalhadora. (Carta Política do SIECS 2016).

O SIECS 2016 se apresentou como um importante espaço de interlocução, de ecologia de saberes, com a clareza de que o fortalecimento tanto dos saberes tradicionais, da arte, da religiosidade plural como a ampliação dos espaços científicos de uma Ciência engajada e forte a serviço da emancipação humana será a alternativa para a superação do atual cenário brasileiro de retrocesso das políticas sociais e da ascensão do conservadorismo que tanto compromete a convivência plural e solidária, como ameaça e fragiliza as condições de luta dos sujeitos.

## Considerações finais

A experiência do Seminário Interterritorial de Educação do Campo no Semiárido permitiu, a partir da metodologia, das temáticas adotadas e da articulação de um coletivo plural, um diálogo intercultural do conhecimento científico em Educação do Campo com os saberes tradicionais dos povos do campo e com as pautas de luta dos Movimentos Sociais do Campo, do Movimento Estudantil, dos Artistas e Contadores de História.

Embora houvesse clareza de que se fazia necessário o fortalecimento teórico desse campo de conhecimento, a grande bandeira explícita se orientava para o fortalecimento político e a decorrente articulação das mais variadas frentes no sentido de diminuir o efeito do atual quadro de desmonte de direitos que o povo brasileiro vive.

No entanto, ainda se vê tímida a compreensão de que o chão epistemológico que norteia a produção acadêmica em Educação do Campo no Brasil e na América Latina deve entender a opressão como núcleos multifacetados de poder, onde trabalho, raça, gênero e idade se apresentam como eixos de poder em torno dos quais o capitalismo se infiltra e se fortalece e que esses núcleos se estabelecem nas experiências datadas e

localizadas. Faz-se necessário o entendimento de que a destruição das formas de dominação não prescinde de uma articulação de diferentes e conflituosas frentes de luta, e de que a totalidade não é um sistema fixo, mas, uma articulação de elementos conflituosos, descontínuos e heterogêneos - como orienta o novo enfoque trazido pelas perspectivas descoloniais.

A multicrise por que passa a nação brasileira demanda para a centralidade do debate algumas questões, entre elas o amadurecimento teórico aliado a nossa capacidade de diálogo com a compreensão de que todo ponto de vista será sempre parcial e inconcluso. A ecologia de saberes se coloca como chão epistemológico de um pensamento pluralista e propositivo que nos provoca a desestabilizar as velhas e geopolíticas inteligibilidades, mesmo as que definem para nós um caminho emancipatório, mas com o pé no chão de outro mundo que não é o nosso, ou melhor, os nossos, porque somos muitos e espalhados por um “Sul” metafórico.

## Referências

Arroyo, M. G. (2008). O Desafio de Construção de Políticas Públicas para a Educação do Campo. In *Cadernos Temáticos da Educação do Campo* (pp. 47-58). Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação.

Arroyo, M. G. (2015). Os Movimentos Sociais e a construção de Outros currículos. *Educar em Revista*, 55, 47-68. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.39832>

Caldart, R. S. (2002). Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In Kolling, E. J., Cerioli, P. R., & Caldart, R. S. (Orgs.), *Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas* (pp. 18-25). Caderno 4. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo.

Freire, P. (1967). *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Gramsci, A. (1999). *Cadernos de cárcere: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.

Jesus, S. M. S. A. (2006). As Múltiplas inteligibilidades na produção dos conhecimentos, práticas sociais e estratégias de inclusão e participação dos movimentos sociais e sindicais do campo. In Molina, M. C. (Org.). *Educação do Campo e Pesquisa I – Questões para reflexão* (pp. 50-59). Brasília, DF: MDA.

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 20 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, seção 1.

Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. (2014, 25 de junho). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Recuperado de: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>.

Mama, A. (2010). Será ético estudar a África? Considerações preliminares sobre pesquisa acadêmica e liberdade. In Santos, B. S., & Meneses, M. P. (Orgs.).

*Epistemologias do Sul* (pp. 603-637). São Paulo, SP: Cortez.

Marx, K., & Engels, F. (1999). *Manifesto do Partido Comunista*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Moldonado-Torres, N. (2010). A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. In Santos, B. S., & Meneses, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul* (pp. 396-443). São Paulo, SP: Cortez.

Pessoa, V. M., & Rigotto, R. M. (2015). *Ecologia de saberes na tessitura de um pensamento em saúde no sertão: do conhecimento regulação às práticas emancipatórias na estratégia saúde da família*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

Proposta de Emenda à Constituição nº 55, de 2016 – PEC do Teto dos Gastos Públicos. Recuperada de: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>.

Quijano, A. (2010). Colonialidade do Poder e classificação social. In Santos, B. S., & Meneses, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul* (pp. 84-130). São Paulo, SP: Cortez.

Resolução CNE/CEB nº 01 (2002, 03 de abril). Institui Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&Itemid=30192)

Resolução CNE/CEB nº 02 (2008, 28 de abril). Estabelece Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf)



Ranieri, N. B. S. (2013). O direito educacional no sistema jurídico brasileiro. In ABMP/Todos pela Educação. (Org.), *Justiça pela qualidade na educação* (pp. 55-103). São Paulo, SP: Saraiva.

Sá, L. M., & Molina, M. C. (2010). Políticas de Educação Superior no Campo. In Molina, M. C. (Org.), *Educação do Campo e Pesquisa II – Questões para reflexão* (pp. 74-83). Brasília, DF: MDA/MEC.

Santos, B. S. (2010). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In Santos, B. S., & Meneses, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul* (pp.71-94). São Paulo, SP: Cortez.

Santos, L. M. (2014). Ecologia de saberes: a experiência do diálogo entre conhecimento científico e conhecimento tradicional na comunidade quilombola de Rocinha. *Revista Eletrônica Tempus – Actas de Saúde Coletiva*, 8(2), 243-256. DOI: <http://dx.doi.org/10.18569/tempus.v8i2.1522>

Seminário Interterritorial de Educação do Campo no Semiárido. (2016). [web log post]. Recuperado de: <http://www.siecs.com.br/index.php>

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

<sup>i</sup> Fórceps é um instrumento com que se extrai o feto do útero. Termo utilizado para fazer alusão à pressão que os Movimentos Sociais do campo fizeram para que a Educação do Campo se inserisse na Agenda Governamental como Política Pública e se tornasse campo de conhecimento onde os sujeitos do campo tivessem centralidade.

<sup>ii</sup> Em 29 de dezembro de 2014, o Estado da Bahia passa a tratar a política territorial como uma política

de Estado, através da publicação da Lei 13.214/2014, configurando a Bahia em vinte e sete territórios de identidade, entre eles o Piemonte Norte do Itapicuru, formado por nove municípios.

#### Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 04/07/2017  
Aprovado em: 07/08/2017  
Publicado em: 30/07/2018

Received on July 4th, 2017  
Accepted on August 07th, 2017  
Published on July 30th, 2018

**Contribuições no artigo:** A autora foi a responsável por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito; e aprovação da versão final a ser publicada.

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

**Conflitos de interesse:** A autora declarou não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

**Conflict of Interest:** None reported.

#### Orcid

Maria Elizabeth Souza Gonçalves



<http://orcid.org/0000-0003-3487-5334>

#### Como citar este artigo / How to cite this article

APA  
Gonçalves, M. E. S. (2018). Ecologia de Saberes na Educação do Campo como alternativa epistemológica e societal: experiência do SIECS. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(2), 616-632. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p616>

#### ABNT

GONÇALVES, M. E. S. Ecologia de Saberes na Educação do Campo como alternativa epistemológica e societal: experiência do SIECS. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 3, n. 2, mai./ago., p. 616-632, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p616>

## **Política de expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios para a implantação do Programa Nacional de Educação do Campo na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul<sup>1</sup>**

Jorge Luis D'Ávila<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. Faculdade de Educação. Avenida Costa e Silva s/n. Campo Grande - MS. Brasil.

*Autor para correspondência/Author for correspondence: [davilajorgeluis35@gmail.com](mailto:davilajorgeluis35@gmail.com)*

**RESUMO.** O texto busca analisar o processo de implantação do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na perspectiva de compreender a morosidade do Estado brasileiro na execução da gestão das políticas educacionais. Para tanto, se leva em consideração as articulações recíprocas entre Estado, educação e educação do campo, na perspectiva marxiana. Nosso pressuposto de análise parte da totalidade das relações entre os homens, o que nos permite reintegrar nessa totalidade a base material e a base política do mundo dos homens. A política de formação de professores do campo é uma ação do Estado que pretende amenizar as pressões e as demandas apresentadas pelos movimentos sociais ligados à luta pela reforma agrária. A expansão da licenciatura em foco esbarra nas políticas de caráter neoliberais que reduzem as verbas destinadas à expansão dos cursos, o que afeta diretamente a autonomia das universidades e os fatores ideológicos decorrentes das características pedagógicas do curso, que tem na luta de classes o seu principal ponto de reflexão como outro entrave para a expansão da LEDUCAMPO.

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais, Educação do Campo, Estado.

## **Policy of expansion of Undergraduate Course in Rural Education: Challenges for the implementation of the National Program of Education of the countryside in the Federal University of Mato Grosso do Sul**

**ABSTRACT.** This text seeks to analyze the process of implementation of the Undergraduate Course in Rural Education of the Federal University of Mato Grosso do Sul, in order to understand the slowness of the Brazilian State in the execution of the management of educational policies. In order to do so, one takes into account the reciprocal articulations between state, education and rural education, in the Marxian perspective. Our analysis presupposes the totality of relationships between men, which allows us to reintegrate into this totality the material basis and political basis of the world of men. The policy of training teachers in the countryside is an action of the State that seeks to soften the pressures and demands presented by social movements linked to the struggle for agrarian reform. The expansion of the bachelor's degree focuses on the neoliberal policies that reduce the funds destined to the expansion of the courses, which directly affects the autonomy of the universities and the ideological factors arising from the pedagogical characteristics of the course, which has in the class struggle its main point is another obstacle to the expansion of LEDUCAMPO.

**Keywords:** Educational Policies, Rural Education, State.

## **Política de expansión de las licenciaturas en Educación del Campo: desafíos para la implantación del Programa Nacional de Educación del Campo en la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul**

**RESUMEN.** El texto busca analizar el proceso de implantación del curso de Licenciatura en Educación del Campo de la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul, en la perspectiva de comprender la morosidad del Estado brasileño en la ejecución de la gestión de las políticas educativas. Para ello, se tiene en cuenta las articulaciones recíprocas entre Estado, educación y educación del campo, en la perspectiva marxiana. Nuestro supuesto de análisis parte de la totalidad de las relaciones entre los hombres, lo que nos permite reintegrar en su totalidad la base material y la base política del mundo de los hombres. La política de formación de profesores del campo es una acción del Estado que pretende amenizar las presiones y las demandas presentadas por los movimientos sociales ligados a la lucha por la reforma agraria. La expansión de la licenciatura en foco tropieza en las políticas de carácter neoliberales que reducen los fondos destinados a la expansión de los cursos, lo que afecta directamente la autonomía de las universidades y los factores ideológicos derivados de las características pedagógicas del curso, que tiene en la lucha de clases su principal punto de reflexión como otro obstáculo para la expansión de la LEDUCAMPO.

**Palabras clave:** Políticas Educativas, Educación del Campo, Estado.

## **Introdução**

O objetivo deste artigo é analisar o processo de implantação do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCAMPO) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) na expectativa de compreender a morosidade do Estado brasileiro na execução da gestão das políticas educacionais, em especial a de formação de professores do campo.

O texto tem como fonte de estudo os editais e portarias elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) que permitiram a criação por parte da UFMS da Leducampo, o Projeto Político-Pedagógico do curso em questão, as ATAS produzidas pelo colegiado do curso e o Plano de Trabalho Anual (PTA). Para que tais documentos nos revelem os fatos e intenções concretas do Estado brasileiro no que se refere à formação de professores do campo se faz necessário estabelecer conexões entre os diversos interesses de classe, levando em consideração as articulações recíprocas entre Estado, educação e Educação do Campo, na perspectiva marxiana o que nos permite compreender a realidade social histórica, as condições materiais da produção humana, suas contradições e determinações da totalidade da sociabilidade vigente. Nesse viés o objeto é visto “como parte de uma totalidade histórica que o constitui,

onde se estabelecem as mediações entre o campo da particularidade e sua relação com uma determinada universalidade” (Frigotto, 2010, p. 2).

Entendemos assim como Palumbo (1994, p. 38) que o termo políticas públicas é o “... princípio norteador por trás de regulamentos, leis e programas; sua manifestação visível é a estratégia adotada pelo governo para solucionar os problemas públicos”. Contudo, uma política não é um processo linear, mas algo que se encontra em constante movimento, isto é, tem que ser “... inferida a partir de uma série de ações e comportamento intencionais de muitas agências e funcionários governamentais envolvidos na execução da política ao longo do tempo” (Palumbo, 1994, p. 35). Portanto, uma política pública não pode ser discernida tendo-se em conta apenas um evento ou uma ação. Deve ser vista como uma categoria analítica utilizada por pesquisadores para estudar as estratégias governamentais por certo período.

## **Desafios para a manutenção e ampliação da LEDUCAMPO**

O referido curso começou a ser planejado no ano de 2013, em resposta à chamada do Ministério de Educação (MEC), por meio de ação integrada entre: Secretaria de Educação Superior; Secretaria de Educação Continuada,

Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia, mediante Edital n. 2 SESU/SETEC/SECADI/MEC, de 31 de agosto de 2012, publicado no Diário Oficial da União de 05 de setembro de 2012. Este Edital tinha como previsão a implantação de 40 cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo que atendessem no mínimo 120 alunos por ano, com um aporte de recursos financeiros específicos em um período de três anos e também visava à ampliação do número de vagas para os cursos já existentes.

O Movimento da Educação do Campo está ancorado na primeira Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo (CNEC), realizada em 1998 e na segunda Conferência em 2004 cujo lema era “Por Um Sistema Público de Educação do Campo”. Com isso, o MEC elaborou um plano piloto que teve como executoras: A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFS).

De acordo com Molina (2015), as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) citada foram convidadas a fazerem parte desse plano devido as suas experiências na gestão pedagógica da educação do campo e, também, por terem relação com os movimentos sociais e

sindicais envolvidos nos conflitos agrários. Cabe ponderar que os outros cursos de licenciatura do campo que foram ofertados pelas Universidades Federais até o ano de 2016 não tinham esse vínculo, como é o caso da UFMS.

A graduação em educação do campo deve ter duração de quatro anos na modalidade presencial, tendo a Pedagogia da Alternância<sup>ii</sup> como metodologia. Esta consiste na articulação entre o Tempo Universidade (TU) onde os alunos permanecem o período de aula na Universidade e Tempo Comunidade (TC) ocorre no momento em que os acadêmicos retornam às suas propriedades familiares ou às comunidades ou aos assentamentos para colocarem em prática aquilo que foi proposto no TU. Essa forma de organização atende ao Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO).

Cabe considerar que a política de formação de professores do campo é uma ação do Estado que pretende amenizar as pressões e as demandas apresentadas pelos movimentos sociais ligados à luta pela reforma agrária com o intuito de superar o pensamento de que o docente deve ser formado para “... desenvolver os mesmos saberes e competências do ensino fundamental, independentemente da diversidade de coletivos humanos” (Arroyo, 2012, p. 361).

Superar esse modelo de formação implica em mudanças de práticas burguesas que privilegiam a formação urbana e acreditam que os povos e escolas do campo encontram em um processo de extinção, que incentiva o transporte de alunos do campo para estudarem nas escolas urbanas e direcionam docentes urbanos para trabalhar no campo sem que os mesmos tenham vínculo com a cultura e os saberes dos moradores do campo (Arroyo, 2012).

Arroyo (2012) pondera que o processo de formulação da política de formação de professores do campo não segue os mesmos padrões de planejamento das outras políticas que veem os setores populares apenas como destinatários, mas sim, como autores-sujeitos que têm uma participação efetiva no planejamento das políticas de formação docente. Essa participação implica em “... tensões não apenas nas concepções de formação, mas tensões políticas de reconhecimento dos movimentos sociais como autores nas universidades, no MEC e nos órgãos de formulação e análise de políticas do Estado” (Arroyo, 2012, p. 362).

Segundo o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), a política formação de professores do campo foi materializada em um período de transição conhecido como “da crise do latifúndio a consolidação do Agronegócio”, momento

em que a burguesia latifundiária passava por ajustes econômicos. Desta forma, é possível afirmar que a licenciatura em educação do campo ocupou,

... um “vácuo” de transição de modelos (ajustes no modelo macro-econômico brasileiro, capitalista, neoliberal): entre a crise do latifúndio e a emergência do agronegócio os movimentos sociais de luta pela terra e pela Reforma Agrária ganharam ímpeto, conquistaram o Pronex e constituíram a Educação do Campo. A nova fase na política do capital para a agricultura, que iniciou com mais força a partir de 1999, abrindo um novo ciclo, gerou uma nova aliança das classes dominantes e um novo lugar para o campo no projeto de capitalismo brasileiro, fase que está nesse momento em plena vigência e força (Fonec, 2012, p. 5).

Foi nessa conjuntura que o MEC aprovou o Curso de Educação do Campo na UFMS no ano 2013 com previsão de receber os acadêmicos para iniciar o ano letivo no segundo semestre do mesmo ano, porém, o Estado brasileiro, por meio de suas instâncias educacionais, não conseguiu organizar a contratação de docentes através de concurso público nem mesmo oferecer a estrutura física adequada aos novos alunos. Esse seria o primeiro fato que comprova a inoperância estatal em organizar a formação de professores do campo em Mato Grosso do Sul (MS).

### **Características do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMS**

Cabe mencionar que a LEDUCAMPO tem como objetivo “... proporcionar reflexão e debate sobre o fazer político-pedagógico nas escolas do campo considerando a diversidade do universo camponês, equacionando dificuldades de acesso e de permanência na escola” (UFMS, 2014, p. 2). Essa licenciatura tem como Marco Referencial o Materialismo Histórico Dialético, método capaz de compreender, criticar e problematizar a educação escolar rural concebida política e historicamente pelos fazendeiros, como processo educativo limitador no estado de MS.

A justificativa da criação do curso se deve ao fato de que MS enfrenta problemas com a falta de formação ou de formação inadequada de professores especialistas em educação do campo. Grande parte dos professores que atuam nas escolas do campo reside na cidade e não reconhece a necessidade de uma educação diferenciada para a população do campo “... que respeite as especificidades culturais e históricas como direito social de formação integral que considere o seu modo de viver e produzir (UFRB, 2013, p. 04).

Assim, o curso pretende ampliar o debate sobre a Educação Básica do Campo e, também, enfrentar as resistências encontradas para a sua implantação/implementação, provocadas pelas marcas da concentração da

propriedade da terra e de violentos conflitos nos campos sul-mato-grossenses.

A presença de professores que compreendam esse contexto a ser transformado, que ultrapassa as questões pedagógicas e que exige a adesão das escolas do campo como parceiras nas lutas enfrentadas pelos trabalhadores da terra. Essa formação pode ser consolidada com esse curso, assumido pela UFMS, como responsabilidade política e social. (UFMS 2014, p. 03).

A LEDUCAMPO faz um contraponto ideológico com o estado de MS onde se consolida um modelo de desenvolvimento econômico estruturado na pecuária extensiva e na monocultura, principalmente soja e milho, com vistas à exportação, em detrimento a produção de alimentos básicos para consumo interno. Essa característica é uma herança da política de créditos agrícolas e dos incentivos fiscais aos grandes latifundiários herdada dos governos militares.

A política militarista acreditava que as grandes propriedades rurais aliadas à mecanização eram o caminho para o desenvolvimento econômico no campo. Assim, formulou-se uma política fundiária direcionada apenas para os interesses da burguesia, desenvolvendo-se sob a égide da concentração de terras, de riqueza e de poder.



A terra é um dos elementos estruturais da dominação de classe, um núcleo econômico, estruturante da sociedade, de modo dinâmico e que não somente constrói o político, o ideológico e cultural, mas também determinantes na organização social vigente. É justo na propriedade de vastas terras, que boa parte da elite sul-mato-grossense se forma, exerce seu domínio, seja originária da agricultura seja da pecuária ou mesmo de outras ramificações produtivas, de serviços, financeiras e construção civil.

A anexação de milhares de hectares de terras, que teve como principal desbravador colonos e arrendatários, a lógica do capital, gerou um processo de expulsão e expropriação de trabalhadores rurais do estado de MS, isso porque as oligarquias fundiárias deixaram de produzir gêneros alimentícios para se dedicarem a produzir soja, cana-de-açúcar, trigo, milho e também à criação de gado de corte com extensivas pastagens, atividades que exigiam um menor número de trabalhadores.

Deste modo, o campesinato sul-mato-grossense é composto basicamente por: sem-terra, arrendatário, posseiro, assalariado, brasiguaios, entre outros. Com o apoio da Comissão Pastoral da Terra e de alguns sindicatos de trabalhadores rurais começaram a questionar o monopólio da terra e do poder político no estado de MS

que, historicamente, representam os latifundiários e inicia a luta de resistência pelo acesso e permanência na terra com o intuito de romper com a lógica imposta pelo modelo de desenvolvimento burguês caracterizado pela exploração, expropriação e violência.

Dessa resistência e da mobilização dos trabalhadores rurais surgem às principais instituições responsáveis por planejar as ações contra o capital agrário em MS, como: O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), a Central Única dos Trabalhadores no Mato Grosso do Sul (CUT/MS) e a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Mato Grosso do Sul (FETAGRI/MS). Essas, com o propósito de enfrentar o modelo excludente e “... concentracionista de renda, de terra e de capital, adotado na economia brasileira e na agropecuária, que se ancora na cultura latifundista quinhentista e que conta, historicamente, com o beneplácito do Estado” (Thomaz Jr., 2001, p. 01).

O enfrentamento dos movimentos sociais camponeses, por meio das ocupações de terras, contra o agronegócio, foi fundamental para inserir na agenda do Estado a implantação de projetos de assentamentos, pois, de outra forma, sem a pressão dos trabalhadores do campo muitas famílias não teriam seus lotes para produzir sua base material. Desse

enfrentamento surge a necessidade de políticas que deem condições materiais para a fixação do camponês em seu território.

Desta forma, as políticas educacionais específicas para o campo foram conquistadas mediante a um processo de luta e resistência com o propósito de manter os filhos dos trabalhadores rurais em seus territórios e ampliar o acesso ao nível superior onde a taxa de escolarização é de 3,2%, cinco vezes menor que a do urbano, 19,8% (INEP, 2012).

É nessa perspectiva que o Projeto Político-Pedagógico da LEDUCAMPO foi estruturado buscando conjugar a luta pelo acesso à educação superior pública com a luta contra a tutela política pedagógica elaborada pelo Estado aliada às necessidades do mercado.

Nessa Licenciatura o Estado é compreendido como uma das dimensões sociais resultante do trabalho (intercâmbio entre o homem e a natureza), que em determinado momento histórico gerou a propriedade privada. O Estado surge como o elemento organizador das relações antagônicas nas sociedades de classe. Como essa forma social de se organizar vem se perpetuando ao longo da existência humana, o Estado, que tem seu fundamento na propriedade privada, assume historicamente o controle da

ordenação daquelas relações antagônicas, atendendo, portanto, aos interesses da classe dominante, conforme o modo de reprodução de cada forma social até aqui existente.

Impossível falar da formação histórica do Estado sem nos remetermos às explicações de Engels, fundador do socialismo científico, que juntamente com Marx abriu caminhos para a crítica da economia política. Engels (1982) escreveu, apoiado nos excertos de Marx, a obra “A origem da família, da propriedade privada e do Estado”, onde afirma que o Estado sempre representa a força economicamente dominante ao auxiliar na subordinação dos dominados. Na sociedade escravista e asiática, primeiras formas sociais de exploração do homem pelo homem, o Estado se apresenta como organismo que protege os possuidores dos meios de produção em detrimento dos não possuidores.

Nessa linha de raciocínio, há de se concordar que o Estado é o elemento central na elaboração e execução de políticas públicas para a educação, em que o processo de reprodução socioeconômico é marcado pelas desigualdades na distribuição e no consumo, sob os auspícios do Estado. Isso porque, em nossa sociedade dividida em classes antagônicas, o Estado se caracteriza por ser um produto determinado pelas relações de produção

marcadas pela propriedade privada. Segundo Marx (2010, p. 59-60), “... o Estado e a organização da sociedade não são, do ponto de vista político, duas coisas diferentes”, ao contrário, “... o Estado é o ordenamento da sociedade”. De acordo com o autor, na mesma obra, o Estado “... repousa sobre a contradição entre vida privada e pública, sobre a contradição entre os interesses gerais e os interesses particulares.”

O Estado é conceituado por Mészáros (2004) como o cooperador mais valoroso do Capital. Esse instrumento a favor da burguesia utiliza-se de várias instâncias, dentre elas a educação, para cumprir o papel que lhe cabe como aparato institucional da ordem burguesa e garantir o poder de classe. A educação, como uma das atividades necessárias à construção da vida social, situa-se na trama de mediações que a entrelaçam ao complexo da sociedade de classes.

Nesse viés, que a LEDUCAMPO vem travando, desde sua criação, dialogando com os gestores da UFMS na expectativa de que os mesmos cumpram com o acordo firmado com o MEC por meio da Portaria nº 72, de 21 de dezembro de 2012, que prevê a liberação de recursos da matriz orçamentária da UFMS, para a execução de despesas com contratação de serviços de pessoa jurídica, locação de veículos, material de consumo, material

permanente, alimentação, hospedagem, passagens e diárias para atender às necessidades de continuidade, ampliação e realização de etapas do Curso de Licenciatura Educação do Campo.

Tal compromisso está fora da agenda da reitoria da UFMS desde o ano de 2015, quando a referida instituição não abriu o processo de entrada para novos acadêmicos por meio de vestibular específico para o curso de Licenciatura em Educação do Campo, descumprindo assim com a Portaria nº 72 que exigia da Universidade o ingresso de no mínimo três turmas (2014, 2015, 2016) com 150 alunos.

Uma hipótese para essa postergação é o fato de que a licenciatura em educação do campo exige mudança de paradigmas de forma que, os professores deixam de ser meros capacitores de força de trabalho e passem a sistematizar e aprofundar os saberes, os valores e as práticas educativas que estabelecem uma dinâmica social, política e cultural com os movimentos sociais ligados a terra.

Outra questão refere-se à origem social e política dos alunos, pois, boa parte deles é militante dos movimentos sociais, como por exemplo, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Esses movimentos compreendem que a radicalidade política, cultural e educativa, onde “... ser radical é agarrar as coisas pela raiz, e a raiz para o homem é o próprio

homem” (Marx, 2005, p. 151) é o ponto de partida para a luta por uma formação de educadores do campo que garanta o acesso à riqueza de práticas que leve em consideração a sua organização social. Esse compromisso pedagógico afeta diretamente o pensamento ideológico dos gestores da UFMS que historicamente sempre estiveram ao lado do agronegócio<sup>iii</sup>.

### **Recursos financeiros**

Para fomentar essa Licenciatura o Edital SESU/SETEC/SECADI nº 2 assegurou a UFMS em 2013 o montante de R\$ 600.000,00 (seiscentos mil reais), por meio de Termo de Cooperação nº 18832, entre a UFMS e o FNDE/2013, o que corresponde a cerca de R\$ 4.000,00 (quatro mil reais) por aluno ano. No entanto, esse recurso foi devolvido ao FNDE por meio do NC 700286, pois a UFMS não conseguiu implantar o curso no ano de 2013 (UFMS, 2014).

No ano de 2014, uma nova remessa de dinheiro foi enviada a UFMS no valor de R\$ 1.200.000,00 (Um milhão e duzentos mil reais), montante que assegura a entrada de duas turmas 2014 e 2015. A liberação de recurso da Matriz Orçamentária da UFMS, nos referidos anos atendeu ao custeio de sete etapas presenciais ou Tempo Universidade (TU)

com duração de trinta dias distribuídos durante o ano que foi usado para hospedagem, alimentação e transporte dos alunos no campus da Universidade (UFMS, 2014).

Em cumprimento com o Edital SESU/SETEC/SECADI nº 2, o MEC enviou no ano de 2015 a última parcela de R\$ 600.000,00 (seiscentos mil reais), completando um total de R\$ 1.800,00 (Um milhão e oitocentos mil reais), recurso que deveria ser destinado à abertura de edital de vestibular para uma nova turma de acadêmicos na LEDUCAMPO. Porém, até o fim do primeiro semestre do ano de 2017 a Universidade não publicou nenhum edital nesse sentido. Cabe considerar que o colegiado juntamente com os demais professores do curso está em constante negociação com a Reitoria, a fim de que a mesma assuma definitivamente o referido curso e lance edital para a aplicação de vestibular específico, permitindo assim a continuidade dessa licenciatura.

Com a entrada de apenas 2 turmas, a LEDUCAMPO começa a ter dificuldades de completar as horas aulas para os 15 professores. Fato que propicia a precarização do trabalho docente, pois os mesmos são obrigados a buscar outros cursos para ministrar aulas com a finalidade de completar a carga horária exigida.

Aliás, uma das hipóteses que temos a respeito da implantação do curso de licenciatura do campo na UFMS foi assegurar a contratação de 15 professores, por meio do PROCAMPO, para serem distribuídos em outros cursos, caso a LEDUCAMPO não tenha continuidade, amenizando assim, os problemas que a Universidade enfrenta com a escassez de professores.

No momento em que a UFMS deixa de abrir edital para realização de vestibular específico para a licenciatura em questão, ela deixa de cumprir seu objetivo que é “Desenvolver, difundir e socializar o conhecimento por meio do ensino, da pesquisa, da extensão e da prestação de serviços e promover a formação integral e permanente dos cidadãos” (UFMS, 2017, s/p).

Essa omissão, não contribui para reduzir a taxa de analfabetismo no campo, que segundo o IBGE (2012), é três vezes maior do que na cidade, ou seja, enquanto o meio urbano possui uma população não alfabetizada de 8,6% no campo essa população é de 23,7%.

No que se refere à formação de professores, convém ponderar, que o acesso dos docentes do meio rural à educação superior é precário. Segundo números da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2007, 61% dos docentes que atuam no ensino

fundamental e médio do campo não apresentam formação de nível superior. Esse montante equivale a 178 mil professores sem formação adequada (Molina & Sá, 2011).

Nesse sentido, o que se materializa na manutenção ou extinção do curso da LEDUCAMPO é a relação entre o Estado, organismo responsável pela oferta de educação pública, com os movimentos sociais ligados à terra, que mediante a sua mobilização e resistência, conquistaram a educação que pretende suprir as necessidades educacionais dos trabalhadores do campo.

Enquanto esses movimentos sociais conquistam leis e programas para atender seus interesses, essas mesmas leis e programas não dão conta de suprir as necessidades dos camponeses, pois, encontram barreiras financeiras, concessões políticas e ideológicas para que as ações sejam implementadas ou no caso da LEDUCAMPO tenha continuidade.

Apesar da UFMS não sinalizar a abertura de edital para a entrada de mais uma turma e também não propor a incorporação efetiva da LEDUCAMPO no quadro de cursos, acreditamos que os envolvidos nesse processo, sejam movimentos sociais, sejam docentes e alunos, devem continuar elaborando estratégias de resistência até o momento em que a reitoria da UFMS cumpra com

sua parte do acordo firmado com o MEC, pois, essa formação pode contribuir para amenizar a desigualdade histórica que se traduz na extrema fragilidade pedagógica das escolas no meio rural (Molina, 2015).

Frigotto (2011) acredita que a omissão da Universidade Pública em ampliar a educação do campo é decorrente da estratégia dos organismos internacionais e do Estado brasileiro que por um lado incentiva a criação de políticas afirmativas com o propósito de desviar o foco das lutas que pretende a reestruturação do ensino superior público e de outro retira a autonomia universitária, reduz as verbas destinadas ao custeio dos cursos. Esse desmonte tem sido implantado explicitamente por meio de critérios estabelecidos pelo mercado “... e de diversas estratégias de privatização por dentro das instituições, através de perversos mecanismos de captação dos recursos via mercado, retirando cada vez mais do Estado a obrigação completa de seu financiamento” (Molina, 2015, p. 154).

O FONEC (2013) acredita que existe no Brasil uma política de “empresariamento” da educação através da entrega da gestão dos recursos públicos e das instâncias públicas de educação às Organizações Sociais (OS). Que na realidade representam os interesses do capital em seus variados setores, financeiro industrial e midiático. As fundações

criadas por esses grupos retiram toda a responsabilidade de oferta da educação pública do Estado brasileiro e transferem aos docentes e alunos todos os encargos do processo de escolarização.

De acordo com Cavalcante (2010):

“O paradoxo talvez, é que a “educação do campo” ao alcançar o universo retórico e legalista das políticas educacionais brasileiras já no século XXI pode não estar de fato sendo apropriada pelos (significativos) pedaços do rural que não se encontram em “movimento” (este rural ainda sob a lógica da produção capitalista, muitas vezes inerte ao mundo de lutas e labutas dos movimentos sociais em diferentes cantos do Brasil nos últimos vinte anos)” (Cavalcante, 2010, p. 01).

Outro ponto que pode inviabilizar os projetos político-pedagógicos das licenciaturas em educação do campo é a possibilidade de retorno às pautas da educação rural voltada para a formação técnica esvaziada de conceitos filosóficos, históricos e sociais visando apenas atender aos interesses do agronegócio.

### **Considerações finais**

Analisamos nesse texto como se deu o processo de implantação do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e apresentamos as dificuldades para sua manutenção e expansão. Até o fim das

argumentações presentes, o curso não conseguiu junto à Universidade elaborar e publicar edital para chamada de novos acadêmicos, o que, certamente possibilitaria a manutenção da LEDUCAMPO na grade de cursos regulares da UFMS.

Acreditamos que a morosidade do Estado e de suas Instituições educacionais em desenvolver ações em prol da licenciatura em foco, se deve as políticas de caráter neoliberais que reduzem as verbas destinadas à expansão dos cursos, o que afeta diretamente a autonomia das universidades.

Porém, os fatores ideológicos decorrentes das características pedagógicas do curso, que tem na luta de classes o seu principal ponto de reflexão como o principal entrave para a expansão da LEDUCAMPO. Esse tipo de projeto, em um estado como do MS ligado ao agronegócio, não pode permanecer na pauta do Estado.

Assim, podemos concluir que estamos longe de uma política de formação de professores do campo, que reflita sobre as necessidades dos trabalhadores do campo. Esse distanciamento reflete nas escolas localizadas no campo, pois, sem um grupo de gestores e professores, que compreendam o contexto da luta dos trabalhadores rurais, não há possibilidade de sensibilizar os gestores municipais e

estaduais para que se inclua na pauta do Estado um debate sobre a necessidade de se pensar ações concretas para a educação dos povos camponeses.

## Referências

Arroyo, M. G. (2012). Formação de Educadores do Campo. In Caldart, R. S. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 359-367). Rio de Janeiro, RJ, São Paulo, SP: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Brasil (2002). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002. *Institui as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 de abril de 2002. Seção 1.

Brasil (2012). *Diário Oficial*. 05-09-2012. Recuperado de: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/2012/09/05/Secao-1>.

Brasil (2012). Edital de Seleção nº 02/2012- SESU/SETEC/SECADI/MEC de 2012. SESU/SETEC/SECADI/MEC. *Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior*. Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1156\\_9-minutaeditais-selecao-ifesifets-03092012&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1156_9-minutaeditais-selecao-ifesifets-03092012&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192).

Cavalcante, L. (2010). Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas do rural. *Ensaio*, 18(68), 549-564.

Engels, F. (1982). *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.

Fonec. (2012). Notas para análise do momento atual da educação do campo. In *Seminário Nacional*. Brasília, DF.

Frigotto, G. (2010). Os circuitos da história e balanço da Educação no Brasil na primeira década do século XXI. In *Conferência de Abertura da XXXIII Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED)*. Caxambu.

Frigotto, G. (2011). Prefácio. In Figueredo, E. (Org.). *Ações afirmativas na Educação Superior: políticas de inclusão ou exclusão?* (pp. 17-24). Bahia: UEFS Editora.

INEP. (2012). *Educacenso*. Brasília, DF.

IBGE. (2012). *Estados*. Censo.

Leite, S. P., & Medeiros, L. S. (2012). Agronegócio. In Caldart, R. S. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 81-87). Rio de Janeiro, RJ, São Paulo, SP: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Marx, K. (2010). *Glosas Críticas Marginais ao artigo "O rei da Prússia e a reforma social. De um prussiano"*. São Paulo, SP: Expressão Popular.

Marx, K. (2005). *Crítica à filosofia de direito de Hegel*. São Paulo, SP: Editora Boitempo.

Mészáros, I. (2004). *Educação para além do capital*. São Paulo, SP: Boitempo.

Molina, M. C. (2015). Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. *Educar em Revista*, 55, 145-166. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.39849>

Molina, M. C., & Sá, L. M. (2011). A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias Político Pedagógicas na formação de educadores do campo. In Molina, M. C., & Sá, L. M. (Orgs.). *Licenciaturas em Educação do Campo – Registros e reflexões a partir das experiências piloto* (pp. 35-64). Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora.

Nawroski A. (2012). Aproximações a Pedagogia da Alternância com a Escola Nova. In *Anais IX ANPED Sul 2012*. Recuperado de: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/3321/80>.

Palumbo, D. J. (1994). *Public Policy in America – government in Action*. Brace Company 1994.

Thomaz Jr. A. (2001). Desenho societal dos sem terra no Brasil (uma contribuição à “leitura” geográfica do trabalho). *Revista Abra*, 28(25), 773-794. Recuperado de: <http://www2.prudente.unesp.br/ceget/pegada/>.

UFMS. (2014). *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo*. Campo Grande, MS.

UFMS. (2017). *Missão da UFMS*. Recuperado de: <https://cpcs.ufms.br/institucional/missao-evisao-da-ufms/>

UFRB. (2013). *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilidades em ciências da natureza e matemática*. Recuperado de: <http://docplayer.com.br/8619124-Projeto-pedagogico-do-curso-de-licenciatura-emeducacao-do-campo-com-habilitacoes-em-ciencias-da-natureza-e-matematica.html>.



<sup>i</sup> O texto em questão foi publicado em forma de comunicação oral na XIV Jornada do HistedBR realizada na cidade de Foz do Iguaçu, no ano de 2017. O trabalho passou por revisão teórica, o que permitiu um aprofundamento de algumas categorias.

<sup>ii</sup> A Pedagogia da Alternância surgiu em meio a um grupo de camponeses no interior da França em 1935 que procuravam fomentar uma estratégia de escolarização capaz de manter os filhos vinculados à família e à propriedade. Assim, surge como uma proposta pedagógica a alternância de estudos na tentativa de ser uma proposta de educação mobilizadora, capaz de incentivar os jovens a irem à escola, sem terem que deixar o campo e a família. As primeiras experiências no Brasil aconteceram no estado do Espírito Santo em 1969 (Nawroski, 2012).

<sup>iii</sup> Ao modelo do agronegócio passa a ser contraposto o modelo agroecológico, pautado na valorização da agricultura camponesa e nos princípios da policultura, dos cuidados ambientais e do controle dos agricultores sobre a produção de suas sementes (Leite & Medeiros, 2012, p. 87).

**Conflitos de interesse:** O autor declarou não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

**Conflict of Interest:** None reported.

#### Orcid

Jorge Luis D'Ávila



<http://orcid.org/0000-0003-1798-4870>

#### Como citar este artigo / How to cite this article

##### APA

D'Ávila, J. L. (2018). Política de expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios para a implantação do Programa Nacional de Educação do Campo na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(2), 633-648. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p633>

##### ABNT

D'ÁVILA, J. L. Política de expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios para a implantação do Programa Nacional de Educação do Campo na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 3, n. 2, mai./ago., p. 633-648, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p633>

#### Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 29/09/2017

Aprovado em: 26/10/2017

Publicado em: 30/08/2018

Received on September 29th, 2017

Accepted on October 26th, 2017

Published on August 30th, 2018

**Contribuições no artigo:** O autor foi o responsável por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito; e aprovação da versão final a ser publicada.

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

## **Licenciatura em Educação do Campo – Área Ciências Agrárias no IFSULDEMINAS/Campus Inconfidentes**

João Batista Begnami<sup>1</sup>, Aloísia Rodrigues Hirata<sup>2</sup>, Luiz Carlos Dias da Rocha<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Associação Mineira das Escolas Família Agrícola - AMEFA. Assessoria Pedagógica. Avenida Olívia Maria de Jesus, n. 1710. Floramar. Belo Horizonte - MG. Brasil. <sup>2</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - IFSULDEMINAS. <sup>3</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - IFSULDEMINAS.  
*Autor para correspondência/Author for correspondence: jobabe63@gmail.com*

**RESUMO.** O presente artigo tem como objetivo apresentar um primeiro esforço de sistematização e análise da experiência de construção coletiva e interinstitucional e o início da implantação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - área de Ciências Agrárias (LECCA), organizado em alternância e no enfoque agroecológico, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS). O Projeto Pedagógico de Curso, assim como os documentos gerados para a construção desse e para a implantação do curso e as observações sobre as práticas pedagógicas iniciais foram as principais fontes de coleta de dados para a elaboração e análise deste trabalho. A presente sistematização constitui uma importante estratégia de visibilidade e reflexão sobre a realidade camponesa e as práticas político-pedagógicas do LECCA. Essa experiência inspirada nos paradigmas da Educação do Campo e da Alternância Pedagógica evidencia um campo ambivalente de desafios e tensões na institucionalidade acadêmica, mas também traz para reflexão os potenciais da instituição pública de ensino superior como lugar de inovação e experimentação dos novos paradigmas de construção do conhecimento científico, comprometidos com um novo projeto de escola, campo e sociedade.

**Palavras-chave:** Formação de Educadores do Campo, Pedagogia da Alternância, Agroecologia.

## Course Degree in Rural Education – Area Agricultural Sciences in the IFSULDEMINAS/Campus Inconfidentes

**ABSTRACT.** The present article aims to present a first effort to systematize and analyze the experience of collective and interinstitutional construction and the beginning of the implementation of the Licentiate Course in Rural Education - Agricultural Sciences area (LECCA), organized in alternation and agroecological approach, at the Federal Institute of Education, Science and Technology of the South of Minas Gerais (IFSULDEMINAS). The Pedagogical Course Project, as well as the documents generated for the construction of this and for the implementation of the course and the observations about the initial pedagogical practices were the main sources of data collection for the elaboration and analysis of this work. The present systematization constitutes an important strategy of visibility and reflection on the peasant reality and the politico-pedagogical practices of LECCA. This experience inspired by the paradigms of Rural Education and Pedagogy of Alternation evidences an ambivalent field of challenges and tensions in academic institutions, but it also brings to reflection the potential of the public institution of higher education as a place of innovation and experimentation of the new paradigms of construction of the scientific knowledge, committed to a new project of school, rural and society.

**Keywords:** Formation of Rural Educators, Pedagogy of Alternation, Agroecology.

## **Licenciatura en Educación del Campo – Área Ciencias Agrarias en el IFSULDEMINAS/Campus Inconfidentes**

**RESUMEN.** El presente artículo tiene como objetivo presentar el primer esfuerzo de sistematización y análisis de experiencia en la construcción colectiva e institucional del inicio de la implementación del curso de Licenciatura en Educación del Campo - área de Ciencias Agrarias (LECCA), organizado en alternancia y con enfoque agroecológico en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología del Sur de Minas Gerais (IFSULDEMINAS). El proyecto Pedagógico del Curso, así como los documentos generados para la construcción de éste y para su implementación, fueron los principales instrumentos de recolección de datos para la elaboración y el análisis del trabajo. La presente sistematización constituye una importante estrategia de visibilidad y reflexión sobre la realidad campesina y las prácticas político-pedagógicas de LECCA. Esta experiencia inspirada en los paradigmas de la Educación del Campo y de la Alternancia Pedagógica, es un campo ambivalente de desafíos y tensiones, pero también de reflexión sobre los potenciales de la educación pública, de la enseñanza superior como lugar de innovación y experimentación, de los paradigmas de construcción, de conocimiento científico, comprometidos con un nuevo proyecto de escuela, de campo y sociedad.

**Palabras clave:** Formación de Educadores del Campo, Pedagogía de Alternancia, Agroecología.

## Ponto de partida

*“Amar o campo, ao fazer a  
plantação, não envenenar o campo é  
purificar o pão. Amar a terra, e nela  
plantar semente, a gente cultiva ela,  
e ela cultiva a gente.”  
(Zé Pinto)*

Este artigo apresenta um primeiro esforço de sistematização e análise da experiência de construção coletiva, interinstitucional e o início da implantação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - área de Ciências Agrárias (LECCA), organizado em alternância e no enfoque agroecológico, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), cujo início das aulas com a primeira turma se deu em março de 2017. Trata-se da turma caçula das licenciaturas do gênero no Brasil e, por ser uma experiência em processo de desenvolvimento, cuja construção ainda se encontra bem no início, colocam-se os limites para sua análise, embora sua socialização se faça necessária para lhe conferir visibilidade, articulação e força política em conjunto com as demais Licenciaturas em Educação do Campo e sua consolidação na institucionalidade acadêmica.

A pesquisa para este trabalho tem como fontes para a análise o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), os

documentos gerados no processo da sua elaboração, como cartas, relatórios de reuniões, seminários, assembleias, atas, pareceres, resoluções relativas ao processo de tramitação, as comunicações internas do grupo de trabalho criado para elaborar o Projeto e os próprios sujeitos envolvidos no acompanhamento e no processo de sua implementação, bem como os estudantes que cursam o LECCA.

A análise dessa experiência é referenciada em uma reflexão teórica e metodológica inspirada em Holliday (2006), Sánchez Vásquez (2007) e Paulo Freire (1983). Holliday (2006) afirma que a “sistematização de experiências” é uma das metodologias que mais se aproxima da valorização dos conhecimentos gerados e vivenciados por coletivos e comunidades em geral. Trata-se de um exercício de observação, registro e análise a partir de práticas e experiências do real que apresentam “processos sociais dinâmicos em permanente movimento; processos complexos em que se inter-relacionam, de forma contraditória, um conjunto de fatores objetivos e subjetivos”, conforme Holliday (2006, p. 21). Para esse autor, há uma diferenciação desta para outras práticas de sistematização, pois o que se deve pôr no jogo é um processo de reflexão com a intenção de uma produção teórica vinculada à prática e comprometida em transformá-la. Essa ideia nos remete ao

conceito de práxis na perspectiva transformadora da realidade social: “... Isolado da prática, não há conhecimento (ou pensamento verdadeiro). Mas se não há conhecimento sem prática, tampouco há prática sem pensamento, já que é uma atividade humana orientada para um fim, consciente” (Sánchez Vásquez, 2007, p. 211). Arrematando essas ideias, Paulo Freire traduz a práxis humana no “quefazer”

Mas, se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se ao verbalismo, nem ao ativismo (Freire, 1983, p. 145).

Freire (1983) quer afirmar que não se faz transformação no mundo somente com “verbalismo”, nem tampouco com o “ativismo”, mas com práxis, ação e reflexão incidindo sobre o que se transformar na realidade.

A iniciativa do curso LECCA nasceu de uma demanda social apresentada ao IFSULDEMINAS pela Associação Mineira das Escolas Família Agrícola (AMEFA), entidade civil, sem finalidade econômica, que representa 21 Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) em Minas Gerais. Para efetivação da demanda, foi

constituído um grupo de trabalho interinstitucional, o qual construiu o PPC e trabalhou na sua tramitação burocrática para autorização do novo curso.

A AMEFA foi uma das organizações sociais a integrar o cenário dos movimentos sociais no âmbito nacional e estadual pela Educação do Campo. Atuou como uma das promotoras na realização do primeiro Seminário da Educação no Estado de Minas Gerais, ocorrido em junho de 1998, em vista da preparação da I Conferência Nacional “Por uma educação básica do campo”, realizada em julho do mesmo ano, em Luziânia/GO (Cedefes, 1999). Participou também da II Conferência Nacional “Por uma Política Pública de Educação do Campo”, realizada em agosto de 2004, no mesmo local. É uma das fundadoras da Rede Mineira da Educação do Campo e parceira na construção do Projeto Político-Pedagógico da segunda turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO), organizado pela Faculdade de Educação (FAE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

A demanda apresentada ao IFSULDEMINAS estava qualificada com esse acúmulo de vivências da luta pela Educação do Campo e da prática da Pedagogia da Alternância nas EFAs no Estado de Minas Gerais e no Brasil.

No IFSULDEMINAS, ações envolvendo juventude rural e projetos de extensão agroecológica promoveram a aproximação inicial da instituição com demandas das comunidades rurais. Em decorrência dessa aproximação, surgiram iniciativas no *Campus* Inconfidentes (curso Técnico em Agricultura pelo Pronatec Campo para jovens agricultores do município de Brazópolis-MG) e no *Campus* Machado (Técnico em Agropecuária para agricultores ligados ao movimento dos trabalhadores rurais sem terra do município de Campo do Meio-MG). Esses espaços abriram caminhos para as discussões iniciais entre o Instituto Federal e a AMEFA e resultaram na criação do LECCA no *Campus* Inconfidentes, após intensas discussões para construção e aprovação de um projeto político-pedagógico do curso que atendesse à demanda apresentada.

O Curso LECCA se coloca frente ao desafio da urgente necessidade de formação de educadores para as escolas do campo, em uma perspectiva crítica e emancipatória dos sujeitos. Seu PPC, como descreveremos a seguir, baseado na metodologia da Alternância, nos pressupostos da Educação do Campo, da Pedagogia Freiriana e da Agroecologia, concebe uma proposta político-pedagógica comprometida em habilitar educadores e

agentes de transformação social para atuar nas comunidades camponesas.

### **O projeto pedagógico do curso LECCA Os caminhos percorridos para a construção do Projeto**

O PPC-LECCA foi uma construção coletiva, compartilhada por representantes da AMEFA e do IFSULDEMINAS, por meio de um grupo de trabalho (GT) interinstitucional, formalizado para essa tarefa. Entre o processo de elaboração e tramitação para autorização final do curso foram dois anos (2015-2016), com muitas idas e vindas, muitos debates, muitas colaborações e persistências de ambas as instituições envolvidas.

Sendo um curso novo, diferenciado pelas especificidades de sua organização curricular e pedagógica, baseada na modalidade de alternância, foi determinante a participação efetiva da equipe técnica da AMEFA, demandante também nele interessada. A AMEFA traz sua experiência prático-teórica da Pedagogia da Alternância vivenciada na educação básica e profissional das EFAs e a incorpora, de forma apropriada, no PPC-LECCA. No âmbito das EFAs, ocorreram reuniões entre a Equipe Pedagógica Regional, a Diretoria Executiva e o Conselho de Administração para debater, aprofundar e deliberar vários aspectos de

interesse, inerentes à construção da proposta desejada para o curso.

Enquetes foram realizadas com as EFAs para levantar disciplinas de maior interesse; identificar a melhor forma de funcionamento das alternâncias, como tempos de funcionamento das sessões-escolares no IFSULDEMINAS e tempos de funcionamento das estadias socioprofissionais nas EFAs e nas comunidades de origem dos estudantes; perfil dos candidatos; critérios para o processo da seleção, entre outras questões, por exemplo, a participação efetiva das EFAs, da AMEFA e dos próprios estudantes na contribuição social para o funcionamento do curso.

A construção do PPC-LECCA bebeu na fonte das experiências das Licenciaturas em Educação do Campo em curso no país. O GT pesquisou cuidadosamente artigos, teses, dissertações e diretamente os PPCs de diversas licenciaturas, em especial do LECAMPO, da Universidade Federal de Minas Gerais; da Licenciatura em Educação do Campo (LEC), da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri; da Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), da Universidade de Brasília; do Curso Especial de Ciências Agrárias ofertado pela Universidade Estadual do Amapá, que atendeu à demanda de jovens egressos das Escolas Famílias daquele estado e da

Licenciatura em Educação do Campo, na área de Ciências Agrárias, ofertada pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Essas licenciaturas consultadas serviram de inspiração, sendo que as duas últimas experiências nos ajudaram pela aproximação maior com as especificidades da área de Ciências Agrárias e, especialmente, com a modalidade da Alternância.

### **Por que o Curso LECCA**

A exposição de motivos que justifica a inovação na criação deste novo curso encontra sua base de apoio na necessidade de universalização e de ampliação do acesso e do atendimento em todos os níveis educacionais mencionados entre as metas do Plano Nacional da Educação para o decênio 2011-2020, bem como no incentivo à formação inicial e continuada de professores e profissionais da educação em geral. Nesse sentido, pode-se afirmar que a escassez de formação de educadores do campo, na perspectiva da Educação do Campo, tem contribuído para a falta de escolas no e do campo.

Historicamente, as Licenciaturas em Educação do Campo vêm se consolidando no país por forças políticas dos movimentos sociais do campo, em uma perspectiva estratégica de fortalecer a luta por essa educação e as demais lutas



necessárias para a ampliação da reforma agrária e o fortalecimento de outro projeto de campo e sociedade. Percebe-se neste contexto das licenciaturas a oferta hegemônica de habilitação nas áreas correspondentes à educação geral; a área de Ciências Agrárias, por exemplo, está quase ausente nas ofertas dessa modalidade emergente de formação. A forte presença da agricultura familiar e camponesa, a carência de escolas de ensino médio e técnico-profissional na área de agrárias no campo bem como a necessidade de educadores/as habilitados/as nessa área e com perfil para atuarem com a agricultura camponesa no âmbito das Escolas Famílias Agrícolas constituem desafios que justificam a criação e a abertura do Curso LECCA.

### **Intencionalidades e perfil desejado para o profissional habilitado em Ciências Agrárias**

O Curso LECCA tem por finalidade oferecer uma habilitação plena em Educação do Campo, na área de Ciências Agrárias, na modalidade de alternância, visando habilitar profissionais das Ciências Agrárias para atuar na docência nos anos finais do ensino fundamental, ensino médio e profissional técnico em agropecuária, bem como em espaços formativos não escolares. A demanda da primeira turma tem por objetivo graduar

educadores das EFAs de Minas Gerais, para a docência nas EFAs e atuarem como agentes de desenvolvimento sustentável e solidário da Agricultura Familiar nas regiões onde essas escolas estão inseridas.

Assim, a oferta da primeira turma com 40 vagas visa atender a um público específico, ou seja, monitores/educadores das EFAs, que atuam sem habilitação exigida para a docência na área da agropecuária. Esse público inicial, portanto, é formado, em sua maioria, por sujeitos já envolvidos em processos educativos em uma unidade escolar específica. Quando não, eles são egressos de EFAs e possuem perspectivas de serem educadores nessas escolas.

O Curso LECCA, assim como as Licenciaturas em Educação do Campo em geral, coloca-se na esteira das políticas afirmativas, pois cumpre um papel social relevante ao atender a uma dívida histórica com o campesinato brasileiro e, conseqüentemente, com a educação apropriada a esse público.

As intencionalidades expressas no PPC evocam ainda outras finalidades consideradas fundamentais para a formação de educadores críticos, qualificados técnica e politicamente para atuarem com agricultores familiares camponeses na perspectiva da agroecologia. Por isso, deseja-se qualificar pessoas com perfis profissionais que se

identificam, em especial, com as lutas e as causas do campo e que se comprometam ética e politicamente com os sujeitos que habitam e que lutam por um campo, em sua diversidade, justo, solidário e digno de se viver. Para tanto, a proposta curricular traz a preocupação de promover conhecimentos, habilidades e posturas comprometidas com o desenvolvimento sustentável, tendo em vista um novo projeto de escola, de campo e sociedade, defendido pelos povos camponeses organizados. Por conseguinte, o curso se insere na lógica do campo como lugar de vida, de produção de cultura, de saberes e de sentidos, o qual se contrapõe ao campo do agronegócio, que considera a terra e o que nela se produz como mera mercadoria e objeto de exploração de riquezas, com valor de troca e não de uso.

### **Processo seletivo, dados e expectativas dos estudantes da 1ª turma**

Os/as estudantes da primeira turma foram selecionados/as por meio de edital público especial. Os/as inscritos/as para o processo seletivo deveriam atender aos seguintes critérios: a. ter o Ensino Médio completo; b. estar atuando como educador em escolas do campo; c. ser jovem egresso de EFAs; d. ter algum vínculo com agricultura familiar. O edital previa ainda que os/as candidatos/as apresentassem os

seguintes perfis desejáveis: a. ser Técnico/a em Agropecuária, prioritariamente, egresso de uma EFA e b. ter a perspectiva de atuar como educador/a na EFA ou em escolas do campo. Em suma, para a primeira turma, o projeto teve um foco na formação de educadores para atuarem com a educação profissional na área de Agrárias nas EFAs.

Em uma pesquisa realizada na primeira semana de aula com 36 dos 40 estudantes selecionados para identificar dados socioeconômicos desses, assim como conhecer suas expectativas, constatou-se tratar de uma turma formada por jovens, majoritariamente do sexo masculino, com idade entre 18 e 31 anos, sendo 69% na faixa etária de 18 a 25 anos. São oriundos do meio rural de diversas regiões do Estado de Minas Gerais, tendo vínculos formais ou informais com as diferentes EFAs espalhadas no estado. Suas expectativas ao ingressar no LECCA estavam relacionadas ao desejo de acessar um curso superior na área de Ciências Agrárias a fim de melhorar sua formação teórica e prática para atuar como educador em escolas do campo, como as EFAs, ou em outros espaços formativos não escolares, contribuindo para o desenvolvimento pessoal, familiar e da comunidade onde vivem.

Quadro 1 - Regiões de origem e o número dos estudantes.

Regiões	Nº de Jovens
Zona da Mata	13
Vale do Jequitinhonha	10
Norte de Minas	5
Noroeste de Minas	2
Vale do Mucuri	2
Sul de Minas	2
Centro Oeste de Minas	2
Região Central de Minas	2

Fonte: Pesquisa dos autores, 2017.

Percebe-se que o perfil dos estudantes do curso LECCA retrata também o perfil dos estudantes das EFAs do Estado de Minas Gerais, que atendem, em sua maioria, jovens do sexo masculino oriundos do campo. As regiões de origem, por sua vez, apresentam uma relação direta com a presença das EFAs no Estado e, de acordo com dados da AMEFA, têm maior concentração na Zona da Mata e Vale do Jequitinhonha, com sete EFAs em cada uma dessas regiões. As expectativas expressas pelos jovens estudantes da turma pesquisada corroboram as intencionalidades expressas no PPC do Curso.

### Referenciais teóricos e metodológicos do Curso LECCA

O PPC, a organização do trabalho pedagógico e as práticas pedagógicas implementadas no fazer cotidiano problematizam o modelo de desenvolvimento rural na lógica do capital, hegemônico e em expansão, e as bases

epistemológicas em curso nas Ciências Agrárias no país que dão suporte a esse modelo. Na contra-hegemonia, apresentam-se os novos paradigmas que sustentam a lógica da produção e reprodução camponesa, colocada em evidência pelos movimentos sociais do campo, pelas lutas em torno da Reforma Agrária, da Educação do Campo e da Agroecologia. Agroecologia e Educação do Campo são ações de movimentos com princípios e sujeitos comuns que se vinculam em suas bases.

Segundo afirmativa de Sá e Molina (2014, p. 91), “O modo de construção do conhecimento que tem prevalecido nas Ciências Agrárias do Brasil pode ser considerado como um dos fatores que contribuíram para a consolidação do atual modelo de desenvolvimento dominante no campo.” Essas autoras sustentam ainda que:

no campo das Ciências Agrárias - o que orienta a formação de uma grande diversidade de profissionais - o principal problema decorrente do

atrelamento a um modelo único de desenvolvimento como referência para a definição de orientações teóricas e práticas é a incompatibilidade do processo de formação desses profissionais face às necessidades sociais e educacionais dos agricultores familiares e dos trabalhadores do campo. Essas questões são comumente ignoradas nos currículos de tais cursos, em favor de uma concepção de desenvolvimento tecnológico estritamente voltada para a expansão dos grandes capitais no campo (Sá & Molina, 2014, p. 91).

O problema da formação ideologicamente comprometida com o modo capitalista de produção no campo condiciona uma prestação de serviço inadequado aos contextos da produção camponesa. Por isso, tem-se o déficit de profissionais que atendem às especificidades da demanda de assistência técnica aos Assentamentos de Reforma Agrária e aos agricultores familiares.

O curso em análise busca criar espaços institucionais para a germinação de mudanças nas práticas docentes das Ciências Agrárias e em alternativas de construção do conhecimento na perspectiva dos problemas emergentes da lógica da produção camponesa. Nesse sentido, o curso quer reforçar a agricultura camponesa e apoiar-se em referenciais que fortaleçam a compreensão do movimento do real na sociedade, movida pela força do capital, na perspectiva de uma práxis emancipatória dos sujeitos do campo. Para

tanto, os fundamentos da Educação do Campo, da Pedagogia do Oprimido, da Pedagogia da Alternância e da Agroecologia são necessários como suportes teóricos, metodológicos e epistemológicos.

Originalmente a categoria Educação do Campo emerge das lutas dos movimentos sociais do campo, principalmente, aqueles envolvidos com a Reforma Agrária popular. Essas lutas se expressam no final do século XX e início do XXI em um conjunto de políticas públicas voltadas para a agricultura familiar camponesa em contraponto ao agronegócio. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) representa, pois, um dos principais exercícios de política pública e um laboratório de práticas educativas inovadoras que deram origem ao debate da Educação do Campo no Brasil, alavancando-a. O PRONERA foi uma dessas conquistas que veio fortalecer a concepção inovadora de Educação do Campo, vinculada à lógica camponesa de produção e reprodução da vida, possibilitando o acesso à educação como direito dos povos do campo. Conforme Caldart,

as raízes constitutivas da Educação do Campo são basicamente as seguintes (apenas para relembrar):  
- seu vínculo orgânico com movimentos sociais camponeses /

organizações de trabalhadores do campo: nosso vínculo é com o projeto histórico da classe trabalhadora;

- sua raiz no trabalho do campo e na diversidade de seus sujeitos, suas formas, sua cultura; sua inserção política e teórica no âmbito da questão agrária e suas relações: nosso lado é o da agricultura camponesa e não o do “agronegócio”;

- seu compromisso com uma determinada concepção de educação que a vincula com um projeto de formação humana; nos associamos à tradição pedagógica que construiu uma visão alargada e emancipatória de educação e de escola; e uma visão relacional de conhecimento, que o entende como parte de uma totalidade formativa, ingrediente da práxis: compreensão e transformação do mundo (Caldart, 2017, p. 5).

As lutas, as formas de organização, os processos educativos e as necessidades em geral dos sujeitos do campo constituem, pois, a materialidade fecundante do desenvolvimento da formação dos docentes do campo e demarcam o que se entende como eixo material desse projeto, uma vez que a “... Educação do Campo é indissociável da luta pela terra, da luta pela Reforma Agrária. Democratização da terra, com a democratização do acesso ao conhecimento” (Molina, 2009, p. 189 citado por Antunes-Rocha, Diniz & Oliveira, 2011, p. 22). Nessa perspectiva, o PPC-LECCA se compreende vinculado à classe trabalhadora do campo, espaço vital onde estão situadas as EFAs, demandantes desse curso.

O compromisso do curso concretiza-se numa perspectiva de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, que cria uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político. Uma escola que, em seus processos de ensino e de aprendizagens, considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagens dos povos do campo, que reconhece e legitima esses saberes construídos a partir de suas experiências de vida. Uma escola que se transforma em ferramenta de luta para a conquista de seus direitos como cidadão (Antunes-Rocha, Diniz & Oliveira, 2011, p. 23).

Paulo Freire aponta caminhos para repensar a formação do novo “extensionista”, o educador do campo. Entre outros de seus tantos escritos, destacam-se as obras: “Extensão ou Comunicação?” e “Pedagogia do Oprimido”, na qual critica a transmissão do conhecimento unilateral, segundo uma lógica “bancária”, do técnico para o camponês, e propõe a lógica da “dialogicidade dos saberes” entre técnicos e agricultores (Freire, 1982; 1983). Neste sentido, a reflexão de Paulo Freire é de fundamental importância para fazermos o contraponto ao caráter antieducacional da extensão traduzida em invasão cultural por uma capacitação tecnicista, dissociada e desrespeitosa em relação à cultura dos sujeitos do campo. Historicamente, tal procedimento teve como consequência a total colonização do modelo camponês, ou

seja, a quebra da autonomia da produção familiar, a submissão a um conjunto de saberes alheios e o processo de perda de suas terras e do seu território, conforme Fernandes (2008).

Construir um curso embasado na Pedagogia da Alternância permite que os estudantes trabalhem e estudem e, além disso, que o mundo do trabalho, a produção e a reprodução da vida se tornem princípios educativos do processo formativo (Pina, 2017). Do ponto de vista da construção do conhecimento, a Pedagogia da Alternância aproxima-se dos princípios da Educação do Campo quando afirma que a produção do conhecimento deve partir da realidade concreta, utilizando metodologias coerentes que conduzam a uma análise teórica crítica sem cair em isolamentos e fragmentações, buscando o processo de síntese e analisando os fenômenos singulares integrados a uma totalidade, conforme Sá e Molina (2014).

A Alternância em seu caráter metodológico e pedagógico potencializa o movimento dialético entre os tempos e espaços formativos que ocorrem entre a sessão escolar e a estadia socioprofissional, isto é, o tempo/espaço no IFSULDEMINAS e o tempo/espaço de trabalho na escola do campo e de vivências na comunidade. Ela enseja, metodologicamente, um modo apropriado

de construção de conhecimentos integrando teoria e prática, está fundada na epistemologia dialógica, envolvendo um conjunto complexo de sujeitos: educadores, educandos, familiares, educadores do campo, lideranças, movimentos e organizações sociais e comunidades organizadas do campo. Há o pressuposto de uma práxis crítica que busca conhecer a complexa realidade com a ajuda dos conhecimentos científicos formais, valorizando os saberes locais, experienciais e populares, ressignificando-os e buscando a compreensão da realidade e suas múltiplas determinações para agir sobre ela com o compromisso de transformá-la.

Pedagogicamente, a alternância potencializa outros espaços e tempos formativos para além da escola. A comunidade, a família, a escola do campo, o trabalho em geral e a vida constituem “cadinhos” de formação, conforme Gimonet (2007). Com isso, a escola do campo e as comunidades camponesas integram-se ao currículo como mediação pedagógica, possibilitando a imersão dos alternantes nas mais diversas questões concretas que envolvem o campo. Muda-se a lógica da comunidade como campo apenas de extensão e difusão, passando para um território de ensino e troca de saberes.

A Agroecologia é parte integrante do curso, sendo compreendida em seu caráter de conhecimento de natureza multidisciplinar, que pode contribuir para práticas e concepções da agricultura ecológica e sustentável (Caporal, Costabeber & Paulus, 2011). Sob uma compreensão mais ampliada, a Agroecologia é apresentada em seu caráter tridimensional como ciência, prática e movimento social e político, de modo que esses componentes participam fortemente e de maneira recíproca na construção do conhecimento agroecológico (Toledo, 2012 citado por Hirata, 2016).

### **O Plano de Formação**

O Plano de Formação do Curso LECCA organiza o currículo em uma lógica de habilitação, de nível superior, destinado a pessoas que não possuem graduação nem possibilidades de frequentar uma universidade regularmente. A apropriação de conteúdos e metodologias em um processo de valorização da práxis engendrada na história de vida dos/as educadores/as do campo, em diálogo com os saberes científicos formais da academia, apresenta-se como um dos grandes desafios nessa proposta de formação. Dessa forma, na elaboração do currículo, seus princípios e práticas foram balizados conforme o item

das intencionalidades e perfis desejados para o profissional habilitado nas Ciências Agrárias. Quais conteúdos e metodologias trabalhar para formar o novo profissional das Ciências Agrárias com o perfil necessário demandado hoje pela agricultura camponesa? A definição desses princípios e práticas se deu a partir de algumas questões-chave a serem observadas: quais as reais necessidades vivenciadas pelas escolas camponesas nas quais os educandos atuam; quais habilidades conceituais, tecnológicas, políticas, metodológicas e relacionais são necessárias para a construção de uma identidade de educador do campo; como ressignificar e potencializar o projeto político-pedagógico das EFAs e das escolas do campo em geral; quais processos de aprender e ensinar são necessários para romper com a lógica bancária de construção do conhecimento, conforme Freire (1983). Essas questões desafiaram a construção dos eixos formadores contidos na matriz curricular do curso.

A matriz tem uma estrutura organizada em três eixos formadores: o eixo da Formação Específica na Área de Ciências Agrárias, da Formação Pedagógica e da Formação Integradora.

O eixo de Formação Pedagógica (em Ciências da Educação) se refere aos estudos básicos, ou seja, os fundamentos

da educação na área das ciências humanas e sociais, sendo elas as teorias pedagógicas, a gestão escolar, a filosofia, a psicologia, a história da educação e das políticas educacionais, a Educação do Campo, a Pedagogia da Alternância, a antropologia das sociedades indígenas e afrodescendentes, a sociologia e a língua brasileira de sinais. Este eixo é fundamental para o desenvolvimento da base de formação social e política e das metodologias participativas de abordagem com os camponeses em suas comunidades, organizações e serviços de assistência técnica e extensão rural, buscando desenvolver uma nova visão de mundo e a construção do conhecimento na perspectiva dialógica, seja em situações escolares e não escolares.

O eixo de Formação na Área corresponde aos estudos específicos das Ciências Agrárias, incorpora as áreas de conhecimento da produção vegetal e produção animal, da infraestrutura agrícola, da produção agroindustrial, da economia, da administração, da organização social e produtiva na agricultura familiar. Engloba ainda a comercialização, a agroecologia, a sociologia e a extensão rural. Neste eixo, o propósito do PPC-LECCA é relacionar os conhecimentos técnicos com os das ciências humanas, tomando a Agroecologia como uma das matrizes articuladoras. Esse

processo da relação interdisciplinar conta com as mediações pedagógicas dinamizadas pelo eixo da formação integradora.

O eixo Formação Integradora tem a função de dinamizar os mediadores pedagógicos, potencializar a interdisciplinaridade, tendo a realidade como ponto de partida e de chegada do processo de ensino e aprendizagem. A proposta é romper com a lógica acadêmica do ensino-pesquisa-extensão para extensão-pesquisa-ensino.

O currículo ainda contempla as temáticas da diversidade, incluídos os temas relações étnico-raciais, cultura afro-brasileira e indígena, língua brasileira de sinais, educação ambiental, educação em direitos humanos, políticas afirmativas, entre outros.

A Agroecologia é apresentada não somente como uma matriz tecnológica de produção agropecuária, na perspectiva da sustentabilidade dos agroecossistemas, mas como uma ciência e um movimento político que incorpora equidade de gênero, questões geracionais, especialmente da juventude, e étnico-raciais, economia solidária, soberania e segurança alimentar e nutricional, o que constitui um movimento complexo que deverá transitar de forma transversal e ecologizar todo o PPC-LECCA.



O trabalho pedagógico neste início do curso tem revelado como desafiadora a intenção de ecologização do currículo. Isso tem como consequência a necessidade de uma equipe docente bem articulada e comprometida com o Projeto. Esse aspecto aponta para a necessidade de estudos, planejamentos, avaliações e o replanejar contínuos.

A Alternância como princípio metodológico e pedagógico coloca o desafio do trabalho coletivo entre os docentes. Se a vida possui dimensão formadora, como integrá-la ao currículo escolar? Para isso, a alternância se baseia na epistemologia da práxis transformadora, ou seja, no método dialético da ação-reflexão-ação, colocando a experiência como prioritária no processo educativo, de modo que a produção do conhecimento tenha como seu ponto de partida e também de chegada a realidade concreta dos sujeitos. Esse movimento depende de “mediadores didático-pedagógicos” (Jesus, 2011), para desenvolver uma formação contínua na descontinuidade das atividades, dos espaços e dos tempos entre escola e meio.

### **Mediadores nas temporalidades e nas espacialidades formativas – princípio da alternância**

A operacionalização de uma matriz curricular na perspectiva de Alternância

requer cuidados com o desenvolvimento de mediadores pedagógicos ou recursos didáticos específicos que possibilitam a “pedagogização” da alternância, segundo Nosella (2012, p. 51). Eles mediam as relações teoria e prática, estudo e trabalho, orquestrando as atividades educativas para que a formação se constitua em uma unidade formativa integral. O PPC-LECCA apropria-se de alguns dos mediadores didáticos utilizados nas EFAs e cria outros e os compreende como ferramentas que ajudam a gerir a “dimensão multidimensional e complexa da alternância”, que, segundo Gimonet, (2007, p. 122),

... quer contemplar finalidades ambiciosas; ela nega os isolamentos, as simplificações e os reducionismos; ela é uma pedagogia da relação; ... ela tece elos de relações humanas, ela implica uma cooperação, uma parceria; ela permite viver aprendizagens em continuidade (experiências e científico-prático e teórico-profissionais e gerais...).

Neste sentido, a Alternância precisa mobilizar mediadores que possam ser classificados como aqueles de orquestração do conjunto da formação; de pesquisa, relações de saberes e da articulação escola-comunidade; de acompanhamento, registro e avaliação; de vida coletiva; de comunicação e de instrumentalização e inserção social e profissional.

A mediação dos arranjos formadores compreende a estruturação curricular com os conteúdos disciplinares ou por áreas, os temas geradores etc., planejados com uma ritmização das sequências de alternância no tempo e no espaço, apropriada aos sujeitos. Entende-se a ritmização das alternâncias como sequências alternadas apropriadas, que constituem uma mediação pedagógica importante, cadenciada nas medidas das condições de acesso e frequência dos sujeitos jovens e adultos que trabalham como educadores de EFAs ou diretamente no campo.

Os alternantes participaram na definição das sucessões de idas e vindas ajustando o tempo de formação ao tempo de trabalho. O LECCA compreende a alternância como sucessão de espaços e tempos, mas também, sobretudo, como interação dialética e epistemológica desses âmbitos; assim dão-se o tempo/espaço no IFSULDEMINAS – *Campus* Inconfidentes, chamado de Sessão Escolar, e o tempo/espaço na EFA e/ou na comunidade, denominado Estadia Socioprofissional, seguindo a nomenclatura culturalmente adotada pelos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). São três Sessões Escolares alternadas por três Estadias Socioprofissionais a cada ano do curso.

As Sessões Escolares ocorrem nos meses de março, junho e setembro e as Estadias Socioprofissionais vêm na sequência, em abril e maio, julho e agosto e, finalmente, outubro, novembro, dezembro e fevereiro. Janeiro é considerado mês de férias; nos meses de julho e dezembro, reserva-se uma semana para recesso escolar. O curso tem duração de 4 anos, com 12 sequências de alternâncias, perfazendo um total de 3.960 horas, distribuídas em 1.960 horas para a Sessão Escolar e 2.000 horas para a Estadia.

A sequência de Alternância significa a junção de uma Sessão Escolar e uma Estadia socioprofissional, em que uma complementa a outra em termos de desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Os dois tempos-espacos são considerados letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância, conforme o Parecer nº 01/2006 da CEB/CNE/MEC (Brasil, 2006).

O curso define essa intercalação como modalidade diferenciada de formação presencial contínua, embora com escolarização parcial. Reforça-se essa ideia de formação presencial, porém, como uma modalidade diferenciada pela alternância – a organização das atividades pedagógicas nos tempos/espacos, na qual a Estadia Socioprofissional configura-se como complementar à Sessão Escolar. Há uma

carga horária das disciplinas distribuídas nesses períodos, verificada de forma qualitativa pela realização e avaliação das atividades planejadas no Guia da Alternância.

Na Estadia Socioprofissional, a lógica é a do trabalho e da vida cotidiana, como pouco tempo para estudo e pesquisa. Para quem trabalha como agricultor/a, sobretudo, como professor/a, o tempo é vivido em ritmo acelerado e intenso. As autoras Leal e Teixeira (2010, p. 2), refletindo sobre o ritmo de trabalho de professores, afirmam que o “tempo de professor ... é apenas parte de sua experiência rítmico-temporal de sujeito social, que extrapola a docência”. Há outros espaços sociais de que fazemos parte, “os quais têm ritmos e temporalidades outras, que se incorporam à nossa vivência temporal de professores/as, tais como os tempos da cidade ou do campo, da família, do lazer, tal como se passa com outras categorias de trabalhadores/as.” A esse tempo, com a rítmica própria das temporalidades docentes ou de outra natureza de trabalho, soma-se o tempo de estudo e ainda os tempos virtuais. Portanto, a formação por alternância nos coloca diante desta problemática: Como fazer das Sessões Escolares e das Estadias Socioprofissionais unidades integradas de formação contínua na densidade de atividades cotidianas no

campo pessoal, familiar, social e profissional? Na celeridade, intensidade e densidade do tempo hoje, cada um/a, a seu ritmo próprio, está desafiado/a a conciliar estudo, pesquisa e reflexão em um tempo e espaço que predominem a lógica do trabalho.

Observa-se que a Estadia Socioprofissional é um tempo/espaço não somente de execução de trabalhos escolares para suprir a distância da sala de aula, esse tempo/espaço é significativo pela oportunidade da imersão na realidade concreta da vida cotidiana na comunidade ou na escola. Representa tempo de pesquisas, observações, experimentações, confrontações com as teorias estudadas e elaboração de sínteses dessa realidade concreta e refletida.

Os mediadores de pesquisa, as relações de saberes e a articulação escola-comunidade compreendem os planos de estudo, a colocação em comum e o acompanhamento dos estudantes. O Plano de Estudo, decodificado a partir de diagnósticos sobre a realidade dos estudantes, inclui a terra, família, organização produtiva, trabalho no campo, tecnologias, agroecologia etc. como temas geradores. Eles constituem elemento integrador dos espaços e tempos formativos e da interdisciplinaridade. O Plano de Estudo coloca a pesquisa da realidade como um dos elementos centrais

no diálogo de saberes, propondo romper com a fragmentação e a hierarquização dos saberes. As pesquisas dos Planos de Estudo diagnosticam e problematizam a realidade, organizam o processo de ensino e aprendizagem, promovem o diálogo de saberes e prosseguem com os pequenos ensaios de intervenção, visando colocar os novos conhecimentos a serviço da comunidade.

A Colocação em Comum representa o momento estratégico da passagem de tempo na comunidade para o tempo escolar. É o passo inicial de cada Sessão Escolar, quando os estudantes socializam suas pesquisas do Plano de Estudo, debatem e problematizam o tema em questão e elaboram um texto síntese coletivo. Esse texto se torna matéria-prima, pois as problematizações pontuadas no debate devem ser aprofundadas pelas disciplinas, se possível, de forma interdisciplinar. Ao longo da Sessão Escolar, outros instrumentos, como Visita de Estudo e Intervenção Externa, interagem na complementação da temática geradora. Observa-se que o Plano de Estudo possibilita a formação pela pesquisa, o diálogo entre a vida, os saberes experienciais e os saberes científicos formais e também contribui para o compartilhamento interdisciplinar, orientando atividades conjuntas nas aulas e

nas avaliações, tanto na Sessão escolar quanto na Estadia Socioprofissional.

O acompanhamento dos estudantes, sobretudo na Estadia Socioprofissional, é feito pela Tutoria, realizada por assessores da AMEFA, em uma parceria firmada com o IFSULDEMINAS, enquanto não se têm ainda as condições efetivas para o acompanhamento feito pelos próprios educadores envolvidos no curso.

Os mediadores de registro e avaliação são aqueles relativos aos relatórios sínteses de vivências e aprendizados e ao Caderno da Realidade. O relatório de síntese das vivências e aprendizados na Estadia Socioprofissional representa a culminância de cada sequência de alternância e nele os estudantes expressam o processo de construção do conhecimento em uma perspectiva epistemológica da práxis transformadora. As pesquisas dos Planos de Estudo, os relatórios e os documentos em geral produzidos pelos estudantes são organizados no Caderno da Realidade, um memorial do percurso formativo e uma das fontes de pesquisa para a elaboração do Projeto de Intervenção Pedagógica, trabalho de conclusão do curso.

Os mediadores da vida de grupo ajudam na organicidade dos estudantes. A organicidade dos estudantes compreende um estatuto pedagógico de formação. Sua dimensão educativa se fundamenta na

práxis dos movimentos sociais, sendo a luta social e a organização coletiva encaradas como constituidoras do movimento social e ao mesmo tempo como matrizes dele formadoras (Caldart, 2009). Nesse sentido, todos os educandos fazem parte de um Grupo de Trabalho que coopera para o funcionamento do curso em geral.

Segundo Gimonet (2007, p. 126), “os elementos constitutivos da alternância, suas interações e a complexidade que engendram...” colocam os educandos como sujeitos de sua formação. Para esse estudioso da Pedagogia da Alternância, os educandos são “atores socioprofissionais” e não alunos, por isso, auto organizam-se e assumem responsabilidades no cotidiano da sessão escolar. Essa atuação dos estudantes tem por finalidade a vivência e aprendizagem do trabalho coletivo, do exercício da autonomia e da participação em todos os processos da vida escolar. Um dos “objetivos da organização é quebrar a autoridade absoluta do chefe, baseada na força, substituindo-a pela autoridade do coletivo, encarregado de criar sua vida e sua própria organização” (Pistrak, 2000, p 195). Assim, propõe-se devolver a escola à vida, devendo, para isso, fazer desse lugar uma comunidade de vida social (Pistrak, 2000, p. 177), inserida naquilo que ele chama de realidade atual, com todas as contradições que ela engendra. A

organicidade, segundo o autor, seria uma das estratégias de formar-se para o engajamento social, na perspectiva revolucionária de construção de um novo sujeito e uma nova sociedade.

O Guia da Alternância, mediador de comunicação, orienta as atividades dos Planos de Ensino planejadas para a Sessão Escolar e para a Estadia. Cada disciplina constrói seu Plano de Ensino e o inclui neste Guia. Ele é uma ferramenta de comunicação, estruturado em duas partes, nas quais os conteúdos curriculares e as avaliações são planejados para a Sessão Escolar e para a Estadia, com suas respectivas metodologias, recursos didáticos, referenciais e objetivos. A temática do Plano de Estudo tem sido referência para o compartilhamento de atividades e avaliações entre as disciplinas. Na segunda parte do Guia, detalham-se as orientações para as atividades na Estadia Socioprofissional: trabalhos complementares das disciplinas; atividade de retorno; desenvolvimento do projeto de intervenção de pesquisa, orientado desde a primeira alternância; atividades científico-artístico-culturais (AACC); leituras; pesquisa do novo Plano de Estudo, como preparação para a próxima alternância; realização de experiências; relatório de vivências e aprendizados na Estadia; orientações para o planejamento de

tempo/espaço de estudo e pesquisas na Estadia etc.

Os mediadores de instrumentalização e inserção social e profissional relacionam as Atividades de Retorno e o Projeto de Intervenção Pedagógica. A Atividade de Retorno é uma forma de instrumentalização de processos de intervenções nas comunidades e suas organizações, na escola, entre outros lugares, onde a pesquisa do Plano de Estudo foi realizada. Ela configura-se na realização de uma ação concreta de formação, mobilização comunitária, execução de um projeto, desenvolvimento de uma experiência etc. São pequenos ensaios de intervenção que poderão ajudar na escolha do tema do Projeto de Intervenção Pedagógica. Esse Projeto é elaborado com ampla assistência nos dois primeiros anos, e a proposta de intervenção nos dois anos finais. A escolha da temática e a elaboração do Projeto deverão ocorrer a partir da necessidade demandada pela escola do campo ou da comunidade de origem dos estudantes. O Trabalho de Conclusão do Curso deve contemplar os resultados construídos no processo da intervenção.

Esses mediadores, na formação superior, estão em plena construção, seus limites e possibilidades são condicionados aos processos coletivos participativos e às institucionalidades acadêmicas. Suas

evidências dependem do esforço contínuo da práxis e do registro das sistematizações das reflexões feitas a partir das avaliações realizadas ao longo do curso. A sistematização da experiência do Curso LECCA é um esforço que se coloca como desafio para o seu aprimoramento.

### **Avaliação**

O tema da avaliação é desafiador nesta modalidade de formação. A avaliação ocorre nas Sessões Escolares e nas Estadias. No caso do curso LECCA, ela está organizada da seguinte forma: 10 pontos distribuídos para a avaliação geral de cada disciplina ministrada na Sessão Escolar. Deste valor total, 70% são para as disciplinas em geral e 30% para o eixo integrador. As disciplinas dividem 40% do total para a Sessão Escolar e 30% para a Estadia. As atividades planejadas para a Estadia Socioprofissional são orientadas no Guia da Alternância e aferidas qualitativamente no Caderno da Realidade. O grande desafio é fazer com que todos façam as atividades com a qualidade devida e no tempo planejado, dadas as condicionantes do trabalho, família e outras responsabilidades pessoais e sociais. Nesse aspecto, observa-se que há pouco aprofundamento a respeito da avaliação na modalidade da formação por Alternância.

## **Gestão compartilhada**

O pressuposto da gestão democrática se faz presente no Projeto da LECCA, pois sua elaboração se materializou por meio de um Grupo de Trabalho paritário entre o IFSULDEMINAS e a AMEFA. Essa construção, porém, não se concebe acabada, ela está aberta ao diálogo à criação de novos espaços instituintes, sobretudo, entre os educandos. Nessa perspectiva, observa-se um desejo expresso no PPC-LECCA de que o caminhar do curso garanta espaços de construção permanentes, em que os educandos possam se sentir e se constituir como sujeitos do processo formativo, bem como possam, com essa participação, ressignificar suas práticas educativas e propor a reconstrução dos Projetos Político-Pedagógicos das EFAs e das escolas do campo onde atuam, visando ao fortalecimento da gestão democrática e à constituição de propostas de projetos ecológicos e pedagógicos e de currículos emancipatórios dos sujeitos do campo.

O PPC-LECCA prevê a participação de organizações e movimentos sociais no funcionamento do curso. Essa participação pode ser verificada na coordenação pedagógica, na qual um técnico da AMEFA participa como auxiliar pedagógico na coordenação geral do curso e na composição do seu colegiado,

integrando-se como representante desta instituição. Essa representação da sociedade civil no Colegiado do Curso aparece como um fato inovador na institucionalidade acadêmica no IFSULDEMINAS, o que aponta para a possibilidade da garantia de vínculos deste curso com os sujeitos da Educação do Campo e dos movimentos sociais. Também, os estudantes participam do Colegiado do Curso com dois representantes eleitos pela turma.

## **Caminho se faz caminhando**

Um sonho tornando-se realidade em meio às adversidades políticas do tempo presente. Como o curso trata-se de uma experiência incipiente, não há ainda resultados relativos aos egressos licenciados, pois a primeira turma iniciou suas atividades letivas em março de 2017. Sendo assim, o que se pode apresentar em termos de resultados neste trabalho? Ao analisar a caminhada percorrida desde a anunciação da demanda social vinda das EFAs em 2014 até sua aceitação por parte do IFSULDEMINAS, que encaminha o GT em 2015 para a construção da proposta, eis o PPC-LECCA como um primeiro produto concreto deste trabalho interinstitucional. Com a materialidade desse documento, o diálogo é iniciado com o coletivo docente e técnico administrativo

do *Campus* Inconfidentes e Reitoria; mediante muita discussão, consegue-se a aprovação da proposta. A autorização do curso é um resultado que simboliza conquista, luta vitoriosa. Mas esse passo é ambivalente, uma vez que, ao mesmo tempo em que ele gera alegria aos sujeitos, também provoca novas preocupações e angústias, pois novas indagações emergem. Como colocar, então, o curso para funcionar, conseguir recursos financeiros, selecionar os futuros estudantes, conseguir os docentes que abracem esta causa e fazer uma gestão horizontal? Como propor inovações em tempos de incertezas, de reveses, retrocessos nos direitos conquistados neste país?

Apesar desse cenário, prevaleceu a ousadia em enfrentar as circunstâncias adversas determinadas pela propalada crise econômica e política no Brasil e decidiu-se partir para a concretização do funcionamento do curso. Houve muitas discussões e muito comprometimento de ambas as partes envolvidas, sobretudo, sob condições de escassez ou inexistência do financeiro específico para conseguir fazer funcionar o curso com as especificidades que ele requer: transporte dos estudantes, moradia, alimentação, acompanhamento dos estudantes na Estadia Socioprofissional por parte dos docentes e monitores/tutores.

A realização do seminário de integração e construção do LECCA, em dezembro de 2016, reforçou a tese de que era preciso avançar. Os candidatos ao curso se fizeram presentes e representantes das Licenciaturas em Educação do Campo das Universidades Federais de Minas Gerais e de Viçosa intercambiaram suas experiências, lutas, dificuldades e conquistas. Assim, o seminário sensibilizou professores e fortaleceu a necessidade de implantar rapidamente a formação. Foi a partir dessa atividade que se encaminhou o processo seletivo especial, conforme prescrito no PPC-LECCA; nele foram selecionados 40 estudantes para as 40 vagas ofertadas. A partir de então, as aulas foram planejadas para iniciar no período de 06 a 30 de março de 2017. Para tanto, conforme previsto no PPC, o primeiro encontro de formação sobre a Pedagogia da Alternância para a equipe docente foi marcado para dois dias em fevereiro de 2017. Dessa maneira, iniciou-se uma prática que deverá ser a marca do curso LECCA: a reunião de estudos e de planejamento entre os docentes e a coordenação pedagógica do curso, intercalado entre Estadia Socioprofissional e Sessão Escolar.

### **Há muito chão pela frente**



Essa primeira tentativa de sistematizar a experiência sobre o processo de construção do PPC-LECCA e a sua implantação para formar profissionais das Ciências Agrárias em uma instituição pública demonstra-nos como os princípios político-pedagógicos da Educação do Campo, traduzidos pela experiência da Pedagogia da Alternância, conseguem se consolidar na esfera da educação superior. Vimos que, contraditoriamente, os princípios metodológicos e pedagógicos da Alternância ganham espaço e se expandem para além das EFAs e a Educação do Campo se fortalece em uma instituição historicamente envolvida no modelo de desenvolvimento hegemônico de uma agricultura atrelada ao grande capital. Isso coloca a possibilidade de o IFSULDEMINAS cumprir com um de seus preceitos institucionais da sua criação, que é o de contribuir técnico-cientificamente para o desenvolvimento regional, mas que seja um desenvolvimento regional que inclua a agricultura familiar e camponesa.

Sabemos que o LECCA é um projeto forjado no bojo da sociedade civil e que ganha corpo na parceria com o IFSULDEMINAS. Sua proposta político-pedagógica incorporada aos princípios da Educação do Campo e da Alternância são elementos potenciais da luta dos trabalhadores na disputa por um novo projeto de campo e sociedade. Por isso, faz

sentido a disputa da instituição de ensino superior como espaço de produção do conhecimento na perspectiva da produção e reprodução da vida camponesa.

A Alternância e a Educação do Campo colocam a necessidade de rupturas epistemológicas para um novo processo de construção do conhecimento e a formação dos profissionais das Ciências Agrárias com o perfil apropriado para atuação em contextos da Educação do Campo e da produção e reprodução do campesinato.

Por se tratar de uma experiência em estágio inicial, depara-se com os limites da sua análise e maiores conclusões. E sendo uma experiência inovadora, apresenta-se a necessidade do compromisso maior com sua sistematização contínua. Ela só será um acontecimento se os sujeitos que a assumem forem capazes de observá-la, registrá-la, escutá-la, senti-la e, a partir daí, refleti-la, para, então, tirar as devidas lições. Esse compromisso com o exercício da reflexividade sobre a prática permitirá, quem sabe, transformar este curso em oferta regular, mesmo diante de um cenário caótico de um país que vive as consequências dramáticas de uma crise econômica, política e moral, que coloca em risco a democracia e os direitos conquistados e em estado de angústia, incertezas e infelicidade das pessoas. Os cenários político e econômico do país refletem no funcionamento do curso,

provocando grandes desafios para a sua realização e para sua sistematização como um curso regular, aberto ao público da agricultura camponesa, de assentamentos de Reforma Agrária, de povos e comunidades tradicionais de Minas Gerais. O cenário, rodeado por nuvens de incertezas, vai desde a garantia de um quadro mínimo de professores atuantes até a permanência dos educandos por meio da concessão de alojamento, transporte, acompanhamento e moradia. A alta vulnerabilidade social dos sujeitos do campo e as especificidades de um curso organizado pela modalidade da alternância exigem cuidados e um financiamento diferenciado.

Vistos os cenários que apontam os riscos que ameaçam o recém-criado LECCA, destacam-se fortalezas e seu potencial de oportunidades. Por um lado, o curso começou por forças de uma coordenação e de um grupo de docentes comprometidos politicamente com as causas da agricultura familiar e camponesa e com a Educação do Campo; a pré-existência de infraestrutura de prédios onde foi possível improvisar os alojamentos para os estudantes; a oferta de alimentação e parte do transporte pelo *Campus*. Do outro lado, as oportunidades oferecidas pela instituição demandante, a AMEFA, com seu acúmulo de experiências sobre a Pedagogia da Alternância trazida para o

PPC e o compartilhamento da coordenação pedagógica do curso; a disponibilização de quatro técnicos para fazer a tutoria aos estudantes e quadros docentes do movimento e de outras instituições colaborando para a docência no LECCA.

Portanto, apesar dos limites, o êxito do LECCA representa múltiplos benefícios para a sociedade e para a instituição acadêmica. Para a sociedade, resolve-se o problema da necessidade de qualificação dos quadros docentes das EFAs mineiras, beneficia as comunidades camponesas com profissionais que atendam às suas demandas. Para o IFSULDEMINAS, as oportunidades de aportes e trocas de saberes e práticas baseadas nos paradigmas da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância possibilitam uma ruptura com a cultura acadêmica do individualismo, da meritocracia, da competição e a consequente fragmentação do conhecimento.

A intenção é de que o LECCA, mesmo diante das contradições do tempo presente, possa resistir e nunca perder de vista seus vínculos com as raízes fundantes de onde nasceram e foram concebidas a Educação do Campo, a Pedagogia da Alternância e as lutas agroecológicas. Também, que o LECCA possa manter-se principalmente pelas finalidades com que ele se construiu: fortalecer a luta da agricultura familiar e camponesa, de forma

que seu futuro e sua autenticidade se darão pela cumplicidade e pela aliança mantida com as bases de onde emergiu.

O desafio será, entre tantos, fazer com que os sujeitos que formam as turmas do LECCA compreendam as intencionalidades formativas desse curso e assumam-no como coletivo, constituídos em comunidade viva e cooperativa de aprendizado mútuo para novas relações consigo, com os outros e com a natureza, na perspectiva de um outro mundo ser possível. Assim, todo o conhecimento, seja adquirido ou construído, deve ser compartilhado no sentido dialético versado na canção de Zé Pinto, epigrafada no início deste artigo, que diz: “Amar o campo, ao fazer a plantação, não envenenar o campo é purificar o pão. Amar a terra, e nela plantar semente, a gente cultiva ela, e ela cultiva a gente”.

A experiência de implantação do curso LECCA, inspirada nos paradigmas da Educação do Campo e da Alternância Pedagógica, é um campo ambivalente de desafios e tensões, mas também de reflexão sobre os potenciais da instituição pública de ensino superior como lugar de inovação e experimentação de novos paradigmas de construção do conhecimento científico, comprometidos com um novo projeto de escola, de campo e de sociedade. Parafraseando o poeta, construir o Curso LECCA é como cultivar

a terra, a gente constrói o LECCA e o LECCA reconstrói a gente!

## Referências

Antunes-Rocha, M. I., Diniz, L. S., & Oliveira, A. M. (2011). Percurso formativo da Turma Dom José Mauro: segunda turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FAE-UFMG. In Molina, M. C., & Sá, L. M. (Orgs.). *Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS)* (pp.19-34). Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, (Coleção Caminhos da Educação do Campo 5).

Brasil (2006). Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC. Parecer nº 01/2006 da CEB/CNE/MEC. Publicado no DOU de 15/03/2006. Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ceb001\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ceb001_06.pdf)

Caldart, R. S. (2009). Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, Educação & Saúde*, 7(1), 35-64. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>.

Caldart, R. S. (2017). Desafios de consolidação da Licenciatura em Educação do Campo. In *Seminário 10 anos da Licenciatura em Educação do Campo*. Planaltina, UnB, 23 a 27 de Outubro, (mimeo).

Caporal, F. R., Costabeber, J. A., & Paulus, G. (2011). Agroecologia: matriz disciplinar ou novo paradigma para o desenvolvimento rural sustentável. In Caporal, F. R., & Azevedo, E. *Princípios e perspectivas da Agroecologia* (pp. 45-80). Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná.

Cedefes. (1999). Por uma educação básica do campo. In *Caderno de Textos do I encontro estadual Minas Gerais*, 05 a 07/06/98.

AMEFA/CEDEFES/CPT/FETAEMG/MS  
T. Contagem, MG.

Fernandes, B. M. (2008). Educação do Campo e Território Camponês. In Santos, C. A. (Org.). *Campo – Políticas Públicas – Educação* (pp. 39-66). Brasília, DF: INCRA/MDA.

Freire, P. (1982). *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Freire, P. (1983). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

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

Hirata, A. R. (2016). *A constituição do Sistema Participativo de Garantia sul de Minas e sua contribuição para a Agroecologia na região*. (Dissertação de Mestrado Profissional). Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais.

Hollidey, O. J. (2006). *Para sistematizar experiências*. Brasília, DF: MMA.

Jesus, J. G. (2011). *Formação de Professores na Pedagogia da Alternância*. Vitória, ES: GM.

Leal, A. A. A., & Teixeira, I. A. C. (2010). Ritmo de trabalho. 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.

Nosella, P. (2012). *Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil*. Vitória, ES: EDUFES.

Pina, T. P. (2017). *A influência da pedagogia da alternância na formação de jovens sucessores da agricultura familiar: a Escola Técnica Estadual (Etec) de Andradina como promotora de valorização do modo de vida rural*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo.

Pistrak, M. (2000). *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo, SP: Expressão Popular.

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

Sánchez Vásquez, A. (2007) *Filosofia da práxis*. São Paulo, SP: Expressão Popular.

#### Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 27/11/2017  
Aprovado em: 02/03/2018  
Publicado em: 30/08/2018

Received on November 27th, 2017  
Accepted on March 2nd, 2018  
Published on August 30th, 2018

**Contribuições no artigo:** O autor João Batista Begnami escreveu o primeiro esboço descritivo do artigo, iniciou as primeiras análises buscando dialogar com a Educação do Campo e Pedagogia da Alternância e, a partir de então, Aloísia Rodrigues e Hirata e Luiz Carlos Dias Rocha, passaram a interagir na parte de análise geral do texto. Aloísia contribuiu com a elaboração do resumo, análises em geral e a revisão da parte da linguagem. Luiz Carlos também contribuiu na análise geral, mas também com dados do IFSULDEMINAS e da Agroecologia, fez revisão da linguagem, das citações, das referências e a

formatação final do texto, conforme as exigências da Revista. Por fim, cabe destacar que os três autores se reuniram e planejaram a participação de cada um para a readequação do texto, na busca pela sua conformação aos pareceres. Neste sentido, o manuscrito final, produto do trabalho coletivo dos três autores, também passou pelo crivo da aprovação dos mesmos. Os autores também foram responsáveis pela aprovação dessa versão final publicada.

**Author Contributions:** The author João Batista Begnami wrote the first descriptive outline of the article, began the first analyzes seeking to dialogue with the Field Education and Pedagogy of Alternation and, from then on, Aloísia Rodrigues and Hirata and Luiz Carlos Dias Rocha, began to interact in the part analysis of the text. Aloísia contributed with the elaboration of the abstract, analyzes in general and the revision of the part of the language. Luiz Carlos also contributed to the general analysis, but also with data from IFSULDEMINAS and Agroecology, reviewed the language, citations, references and the final formatting of the text, as required by the Journal. Finally, it is worth mentioning that all three authors met and planned the participation of each one for the readjustment of the text, in the search for its conformation to the opinions. In this sense, the final manuscript, product of the collective work of the three authors, also went through the sieve of their approval. The authors were also responsible for approving this final published version.

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

**Conflict of Interest:** None reported.

#### Orcid

João Batista Begnami



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

Aloísia Rodrigues Hirata



<http://orcid.org/0000-0002-6658-2977>

Luiz Carlos Dias da Rocha



<http://orcid.org/0000-0002-4351-2562>

#### Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Begnami, J. B., Hirata, A. R., & Rocha, L. C. D. (2018). *Licenciatura em Educação do Campo – Área Ciências Agrárias no IFSULDEMINAS/Campus Inconfidentes*. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(2), 649-676. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p649>

ABNT

BEGNAMI, J. B.; HIRATA, A. R.; ROCHA, L. C. D. *Licenciatura em Educação do Campo – Área Ciências Agrárias no IFSULDEMINAS/Campus Inconfidentes*. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 3, n. 2, mai./ago., p. 649-676, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p649>

## Licenciatura em Educação do Campo: princípios formativos a didática por área do conhecimento

Juliana Domit Mallat<sup>1</sup>, Ademir Nunes Gonçalves<sup>2</sup>, Marcos Gehrke<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO. Departamento de Pedagogia. Rua Padre Salvador, 875. Guarapuava - PR, Brasil. <sup>2</sup>Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO. <sup>3</sup>Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO. Autor para correspondência/Author for correspondence: [jumallat@hotmail.com](mailto:jumallat@hotmail.com)

**RESUMO.** Analisa a formação inicial de professores por área do conhecimento nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Estado do Paraná. Questiona e argumenta que, nessa formação, a didática assume formar professores para atuar por área de conhecimento e não por disciplinas específicas. Verifica elementos do campo da Didática Geral e Específica e analisa o movimento formativo entre as mesmas. Emprega análise documental e estudos bibliográficos na produção dos dados. Seleciona as matrizes curriculares como documento de análise e define categorias teóricas a Educação do Campo: o campo da Didática e a formação de professores. Considera que os cursos analisados aproximam a proposta da formação inicial de professores por área do conhecimento e argumentam acerca da necessidade de constituição da tríade: didática geral, didática específica e didática por área. Define princípios formativos: relação intrínseca entre ser professor e educador, postura crítica frente ao conhecimento escolar, planejamento coletivo, interdisciplinar e a partir da realidade, visão de totalidade nos processos de ensino, transgressão do modelo classificatório e excludente na avaliação e organização do trabalho pedagógico. Defende o campo da Didática, uma vez que estuda as especificidades do ensinar e aprender, sua relação com o conhecimento escolar e organização do trabalho pedagógico.

**Palavras-chave:** Formação Inicial de Professores, Tríade Didática Geral, Didática Específica e Didática por Área do Conhecimento, Licenciatura em Educação do Campo.

## **Course Degree in Rural Education: Principles formative the didactics by area of knowledge**

**ABSTRACT.** It analyzes the initial formation of teachers by area of knowledge in the Courses of Degree in Rural Education in the State of Paraná. It questions and argues that in this formation didactics assumes to train teachers to act by area of knowledge and not by specific subjects. It verifies elements of the field of Didactics, General and Specific and analyzes, the formative movement between them. Uses documentary analysis and bibliographic studies, in the production of the data. It selects the curricular matrices as analysis document and, defines theoretical categories the Rural Education, the field of Didactics, the formation of teachers. Considers that the courses analyzed near the proposed initial teacher training by area of knowledge and argues about the need for setting up of the triad, general didactics, specific didactics and teaching by area. Defines formative principles: the intrinsic relationship between being a teacher and educator, critical posture to school knowledge, collective, interdisciplinary planning and from the reality, full of vision in the teaching, transgression of qualifying and exclusive model in the evaluation and organization of pedagogical work. Defends the Didactics Field, since this one, studies the specificities of teaching and learning, its relation with the school knowledge and organization of the pedagogical work.

**Keywords:** Initial Teacher Training. Triad General Didactics, Specific Didactics and Didactics by Area of Knowledge. Course Degree in Rural Education.

## Licenciatura en Educación del Campo: Principios formativos a didáctica por campos del conocimiento

**RESUMEN.** Analiza la formación inicial de profesores por área de conocimiento en los Cursos de Licenciatura en Educación del Campo en el Estado de Paraná. Cuestiona y argumenta que en esa formación la didáctica asume formar profesores para actuar por área de conocimiento y no por asignaturas específicas. Averigua elementos del campo de la Didáctica, General y Específica y analiza, el movimiento formativo entre ellas. Emplea análisis documental y estudios bibliográficos, en la producción de los datos. Selecciona las curriculares como documento de análisis y, define categorías teóricas a la Educación del Campo, el campo de la Didáctica, la formación de profesores. Considera que los cursos analizados aproximan la propuesta de la formación inicial de profesores por área del conocimiento y argumenta sobre la necesidad de constitución de la tríade, didáctica general, didáctica específica, y didáctica por área. Define principios formativos: relación intrínseca entre ser profesor y educador, postura crítica ante el conocimiento escolar, planeamiento colectivo, interdisciplinar y a partir de la realidad, visión de totalidad en los procesos de enseñanza, transgresión del modelo clasificador y excluyente en la evaluación y organización del trabajo pedagógico. Defiende el campo de la Didáctica, una vez que él, estudia las especificidades del enseñar y aprender, su relación con el conocimiento escolar y organización del trabajo pedagógico.

**Palabras clave:** Formación Inicial de Profesores, Tríade Didáctica General, Didáctica Específica y Didáctica por Área del Conocimiento, Licenciatura en Educación del Campo.



## Introdução

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) no Brasil, a partir dos anos 2000, fazem a opção pela formação de professores por área do conhecimento<sup>i</sup> e, para isso, elaboram suas diretrizes, que nos levam a analisar o lugar da didática na formação por área do conhecimento. Destacamos que a opção pela formação por área do conhecimento decorre e se consolida a partir da formulação política e pedagógica dos movimentos sociais do campo<sup>ii</sup> e das demandas concretas de ampliação de escolas no campo no Brasil, as quais, com poucos estudantes, demandavam menos professores por escola, entretanto, com permanência de maior tempo nas mesmas.

Os primeiros cursos de formação por área, ofertados pelas instituições de ensino superior, passaram por uma experiência piloto<sup>iii</sup> e, atualmente, constituem-se como política pública em todo país. Ao se propor a formação de professores para atuar na área de conhecimento e não apenas na disciplina específica, acreditamos ser necessário repensar o campo da Didática, uma vez que esse campo do conhecimento estuda as especificidades do ensinar, do aprender e sua relação com o conhecimento que se materializa na escola (Libâneo, 2013). Essa experiência exige a reorganização de currículos, programas, a

organização do trabalho pedagógico, a atuação do professor e da didática.

Postas essas questões, considerações e conjecturas, questionamos: que elementos teóricos e práticos indicam uma didática por área do conhecimento na formação inicial de professores nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo? Quais seriam os princípios dessa didática por área?

Como objetivos de investigação, definimos verificar, nas matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, desenvolvidos no Estado do Paraná<sup>iv</sup>, se há elementos que decorrem do campo da Didática, seja ela geral ou específica; analisar, a partir desse campo do conhecimento, o movimento formativo entre a didática geral, a didática específica, e a didática por área do conhecimento, uma tríade formativa.

A investigação desenvolvida é de natureza qualitativa que, segundo Lüdke e André (1986, p. 13) “... envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto”. Nesse sentido, empregamos análise documental e estudos bibliográficos na produção dos dados. Como estudo documental, selecionamos as matrizes curriculares<sup>v</sup> dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo citados, para verificar como a didática e

seu conteúdo se constituem em cada curso e se relacionam na formação por área do conhecimento. No estudo bibliográfico, optamos pela definição das categorias teóricas e de análise, a priori, sendo elas, a Educação do Campo (Caldart, 2009; Molina, 2012) como fundamento e base de toda a análise em que se inserem os cursos; o campo da Didática e a formação inicial de professores (Libâneo, 2013), (Marin e Pimenta, 2015), (Romanowski, 2016); (Veiga, 1994), que é o objeto específico da análise.

O resultado da análise está organizado e disposto em seções para qualificar a leitura. Na primeira seção, discutimos acerca da Educação do Campo, um panorama da constituição dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. Na segunda, trazemos o campo da Didática e sua análise nos cursos ofertados no estado do Paraná. Na última seção, problematizamos e produzimos os princípios formativos: relação intrínseca entre ser professor e educador; postura crítica frente ao conhecimento; planejamento e a relação entre a totalidade, a interdisciplinaridade e o vínculo com a vida; transgressão do modelo classificatório e excludente da avaliação; e a organização do trabalho pedagógico e a escola do campo, os quais sustentam a tríade e forjam a didática por área do conhecimento. Por fim, retomamos os

propósitos e tecemos as considerações possíveis.

### **Curso de Licenciatura em Educação do Campo: as propostas de formação de educadores do campo se materializando**

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) decorre das experiências dos cursos de Pedagogia da Terra, fundados pelo Programa Nacional de Apoio na Reforma Agrária (PRONERA). Esses programas apresentam a intenção de superar a precariedade na formação do professor para anos finais do Ensino Fundamental, em um quadro que aponta extrema desigualdade. Em meio ao debate, muitas questões foram levantadas acerca de um projeto social e educativo que superasse o paradigma hegemônico imposto pelo capitalismo, que reconhecesse e legitimasse os saberes e a cultura do povo, transformando a escola em uma ferramenta de luta legítima. Logo, chegou-se à conclusão de que a formação deveria superar a lógica do currículo disciplinar<sup>vi</sup>, exigindo uma formação mais ampliada, ou seja, que fosse multidisciplinar, capaz de se articular por áreas do conhecimento (Molina, 2012).

Essa formação demanda de diálogo científico entre todas as disciplinas, em uma concepção de amplitude acadêmica, política e social, capaz de desconstruir as

práticas forjadas nas escolas e no meio rural, por meio de uma formação ampliada, que dá conta de uma série de dimensões educativas (Molina & Sá, 2011). Nesse sentido, anunciam que a formação por área do conhecimento não se preocupa apenas em alterar as relações entre os conteúdos, mas em construir uma proposta integral que concebe todas as dimensões da formação humana.

A partir dessas discussões houve a primeira experiência formativa, a turma “Vanessa dos Santos”, desenvolvida pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 2004, coordenada pela professora Maria Isabel Antunes-Rocha, em que se ofertou o curso de Licenciatura em Educação do Campo por área do conhecimento. Essa experiência foi amplamente discutida, problematizada e se concretizou como ponto de partida para novas experiências, sobretudo, para o PROCAMPO (Antunes-Rocha, *et al.*, 2011).

A experiência da UFMG com a oferta do curso de LEDOC fez avançar para uma nova proposta que, segundo Caldart (2009), já se delineava no interior do Grupo de Trabalho do MEC e buscava uma formação para uma atuação mais ampla nas escolas do campo. Assim, após seminários, estudos, reflexões e parcerias entre os movimentos sociais e o Ministério da Educação (MEC), iniciou-se um

projeto-piloto, embasado a partir da experiência da UFMG, que se estendeu à Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e à Universidade de Brasília (UNB) (Molina e Sá, 2011).

Assim, constituiu-se a experiência em Licenciatura em Educação do Campo, movimento sustentado a partir da matriz da Pedagogia da Terra que se imbuíu da necessidade de formação superior para os educadores do campo, especialmente, para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, constituindo-se, assim, um curso que atendesse às necessidades e, principalmente, à realidade dos educadores e estudantes do campo.

Outro fator extremamente relevante para a conquista relacionada à formação de professores e a Educação do Campo, resultado desses projetos, consiste no PROCAMPO. De acordo com Santos (2012), o PROCAMPO é o resultado positivo e construtivo desse processo, pois, além de questionar os tradicionais programas de formação, nasce das lutas sociais nas quais os sujeitos do campo estão envolvidos. No tocante ao PROCAMPO, o projeto objetiva fomentar cursos e projetos que contemplem a expansão da oferta da educação básica, superando as desvantagens históricas sofridas, contemplando a integração de ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 2009).

A partir dessas experiências, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/MEC-SECADI ampliou a possibilidade de execução da graduação, estendendo editais públicos, nos anos de 2008 e 2009, para todas as instituições que tivessem o interesse em oferecer o curso. Como resultado desse processo, “... em 2011, 30 instituições universitárias ofertaram a Licenciatura em Educação do Campo, abrangendo todas as regiões do país” (Molina & Sá, 2011, p. 469).

As convicções de que os propósitos deveriam engajar um novo modelo formativo, destinado à população do campo, trazem o objetivo de formação e habilitação de “... professores para a docência multidisciplinar em escolas do campo, nas seguintes áreas do conhecimento<sup>vii</sup>: Linguagens, Artes e Literatura; Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias” (Molina & Sá, 2011, p. 49) e, também, intentam preparar educadores para atuar na gestão de processos educativos escolares e na gestão de processos educativos comunitários (Molina, 2012).

A LEDOC prevê a formação inicial de professores por meio do Tempo Escola, que compreende as horas-aula, valoriza a organização do tempo pessoal e coletivo dos estudantes na produção dos

conhecimentos, na contextualização e na reflexão teórica, junto à auto-organização coletiva, que parte do princípio da autonomia da turma e da gestão compartilhada, estabelecendo tempos educativos diários (Molina & Sá, 2011). E, também, materializa-se no Tempo Comunidade, que abrange o local de moradia ou trabalho dos educandos e inclui práticas pedagógicas orientadas, projetos escolares e atividades de gestão, tendo como objetivo principal instigar o movimento formativo da práxis no foco do estudo/profissionalização da LEDOC, aproximando o diálogo entre a escola e a comunidade, vivenciando seus processos educativos por meio de outras atividades, de um projeto de elaboração e execução de um estudo-ação (Molina & Sá, 2011).

O Tempo Escola e o Tempo Comunidade materializam-se sob a proposta de regime de alternância,<sup>viii</sup> tendo como objetivo propiciar aos estudantes espaços formativos, uma vez que escola e comunidade são espaços para pensar, agir e sentir, superando, dessa forma, a dicotomia entre local de teoria e local de prática.

Nesse cenário, a Educação do Campo objetiva formar sujeitos na perspectiva da emancipação humana e fortalecer o movimento da Educação do Campo em todo território brasileiro, que sustenta a expansão da escolarização aos povos do

campo e a constituição dos cursos de LEDOC no estado do Paraná.

### **Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Paraná**

O Estado do Paraná trouxe importantes contribuições na criação da Educação do Campo, especialmente, por meio da Articulação Paranaense, evidenciado no encontro entre sujeitos que possuem interesses no campo, na sua dimensão educativa e no desenvolvimento rural. Constitui-se como um espaço de debates nas comunidades camponesas, por meio de parcerias entre municípios e movimentos sociais, bem como entre governo estadual e movimentos sociais, assim como parcerias entre os sujeitos da sociedade civil, como exemplo, os movimentos sociais e ONGs (Souza, 2006).

A composição e a consolidação da Articulação Paranaense Por Uma Educação do Campo, desde 1998 até os dias atuais, empreende ações comuns definidas entre as organizações articuladas e as práticas específicas, sempre inspiradas no diálogo e desafio de produzir a chamada Educação do Campo (Ghedini, 2002).

É no cenário de lutas e parcerias que, a partir do projeto-piloto, com a realização de quatro cursos, já mencionados na seção anterior, é que se conquistou a oferta dos cursos de Licenciatura em Educação do

Campo no estado do Paraná. Em 2010, inicia-se, nesse estado, na Universidade Estadual Centro-Oeste (UNICENTRO), na Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE), na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e na Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS), a formação de licenciados em Educação do Campo. Aproximadamente, 200 jovens do campo foram envolvidos nessa formação (Gehrke, 2014).

Atualmente, no Paraná, existe a institucionalização dos cursos permanentes de Licenciatura em Educação do Campo, implantados na Universidade Federal do Paraná/ Setor Litoral (UFPR), na UFFS e na UTFPR, o que significa que há a garantia de oferta de turmas anuais nessas universidades. Nesse cenário, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada –(IPEA, (2016, p. 46), “... além da importância de serem cursos permanentes, com ingresso anual de turmas, é significativa a conquista do processo de formação de educadores do campo para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, dando um passo além das pedagogias”. Nessa institucionalização, as universidades federais foram interiorizadas, o que garantiu o acesso de mais sujeitos à universidade pública.

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) organizaram-se em quatro áreas do

conhecimento: Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes, Literatura, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna); Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias.

Essa formação também objetivou e cooperou com um universo de 558 escolas públicas estaduais do campo, que hoje têm, em seus quadros, uma rotatividade de mais da metade dos docentes, uma vez que esses profissionais são professores temporários e atuam provisoriamente nas escolas do campo. Nesse formato atual, é necessário um professor para cada disciplina, o que faz com que haja a necessidade de um número maior de professores e contribui para a rotatividade, fragmentação dos conteúdos e falta de envolvimento nas comunidades em que atuam. Nesse sentido, a formação por área torna-se ainda mais relevante, promovendo nos futuros educadores uma formação que lhes dê condições de maior acesso e permanência nas comunidades do campo.

As cinco universidades do estado do Paraná ofertam as turmas em regime de alternância. A UNICENTRO e a UNIOESTE já concluíram sua primeira turma e não tiveram mais a oferta do curso. Isso decorre da condição de abertura de editais para a autorização de novas turmas.

A formação inicial de professores, nessa perspectiva, provoca transformações

no conjunto do sistema educativo, portanto, precisa ser assumida como luta, tanto na instituição formadora, no movimento docente brasileiro e dos movimentos do campo, como também por cada licenciado formado, pois o curso pretende formar professores para uma escola que ainda “não existe”.

### **O campo da Didática: Didática Geral, Didática Específica e Didática por área de conhecimento nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Estado do Paraná**

Considerando a docência a base da formação inicial de professores, o campo da didática torna-se o centro dessa formação, materializando-se sob aspectos teóricos e práticos que investigam, refletem e recriam o processo de ensino e aprendizagem em todas as etapas da Educação Básica, expressando a organização da escola, do ensino e da sociedade. Logo, os conhecimentos desse campo expressam as inúmeras relações entre o ensinar e o aprender no contexto escolar.

O campo da Didática decorre do ensino da didática geral e das didáticas específicas e compreende as especificidades do processo de ensino e aprendizagem, seja sob a luz das questões sociopolíticas e instrumentais da educação (Veiga, 1994), seja sob a epistemologia das diferentes práticas e do domínio de

introduzir o estudante nesses conteúdos (Libâneo, 2013).

A formação inicial nos cursos de LEDOC aproxima-se de uma nova perspectiva para o campo da didática, uma vez que contempla a formação para uma área do conhecimento, o que insere a necessidade de discussões acerca da relevância da constituição de uma didática por área do conhecimento, que se articula junto à didática geral e a didática específica.

Para identificação do campo da didática nos cursos de LEDOC no Paraná, analisamos o currículo e a matriz curricular das cinco universidades do estado, a fim de verificar quais são as dimensões para o ensino do campo da didática e quais relações formativas se estabelecem entre as didáticas apresentadas ao longo dos cursos.

Na compreensão assumida na pesquisa decorrente das leituras e autores da área, a didática geral se baseia em um caráter reflexivo sobre o papel sociopolítico da educação, da escola e do ensino (Oliveira, 2013), sobretudo, a partir de suas relações no processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, como conhecimentos essenciais à materialização da didática geral, buscamos analisar elementos como o planejamento escolar, o método e a metodologia, a avaliação e a organização do trabalho pedagógico, elementos esses que instrumentalizam

prática e teoricamente o trabalho do professor, de modo amplo e geral (Marin & Pimenta, 2015).

Nessa análise, identificamos que, embora com nomenclaturas diferenciadas, todas as universidades abordam a disciplina de didática geral nos cursos de LEDOC. As universidades UFFS e UTFPR expressam o trabalho a partir da didática geral enquanto uma disciplina que trata das concepções educacionais e do processo de ensino-aprendizagem, tendo como objetivo a formação teórica e prática do futuro professor. Dessa forma, a UTFPR propõe ao ensino pressupostos “... teóricos, históricos e filosóficos e sociais da didática. Dimensões político sociais, técnicas e humanas da didática e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. Planejamento e avaliação educacional. A relação professor/estudante” (UTFPR, 2010, p. 51). Esses elementos evidenciam, segundo Veiga (1994), a Didática à luz dos aportes sociológicos, históricos e pedagógicos, numa relação de trabalho com conteúdos concretos, relacionados no processo de ensino-aprendizagem e entre a teoria e a prática.

Há, em todas as universidades, uma preocupação com o trabalho a partir da didática geral, embora algumas universidades o priorizem no aspecto pedagógico como exposto acima e outras,

no aspecto político e sociológico. A UNIOESTE anuncia a disciplina de Teorias Pedagógicas I, o estudo a partir de “Concepções de educação e matrizes pedagógicas construídas ao longo da história do pensamento educacional. Elementos de algumas matrizes pedagógicas produzidas desde a concepção humanista-histórica. Estudo a partir de alguns clássicos do pensamento social e pedagógico” (UNIOESTE, 2010, p. 38).

Nessa universidade, a didática geral constitui-se como uma disciplina que orienta os fundamentos da didática, mas que não os sistematiza com os saberes pedagógicos que serão levados às salas de aula. Dessa forma, reconhecemos, no conjunto da disciplina com elementos da didática geral, a predominância das questões sociopolíticas da Didática sobre as questões instrumentais. Nessa perspectiva, os poucos conteúdos acerca de métodos de ensino, recursos didáticos e especificidades do processo de ensino-aprendizagem denotam um distanciamento entre a teoria e prática (Marin, 2015), a unidade aprender e ensinar e a sociologização do pensamento pedagógico (Libâneo, 2013).

Acerca das especificidades do ensino da Didática Geral, observamos que a UNICENTRO compreende a Didática como uma disciplina que concebe saberes que transcendem a sala de aula e, nesse

sentido, aponta em seu plano de ensino trabalhos voltados ao tempo escola e ao tempo comunidade. O tempo comunidade propicia a articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do campo, em um movimento que valoriza a prática a partir de seu contexto social e o trabalho como formação humana. Uma das propostas apresentadas no plano de ensino é a de acompanhar o desenvolvimento de um projeto de educação num movimento social, relacionando os princípios com as formas de organização do trabalho pedagógico (UNICENTRO, 2009). Tanto o planejamento quanto a atividade indicam os princípios de formação anunciados pela educação do campo, concebida como fortalecedora da identidade do campo, sob uma condição emancipatória e transformadora (Souza, 2006).

A análise permite afirmar o campo da didática como um campo complexo, que deveria estar no centro da formação profissional dos professores, ajudando-os na formulação de marcos teóricos, conceituais e metodológicos, assegurando a unidade do processo de ensino e aprendizagem sob práticas sociais para o enfrentamento dos desafios entre o conhecimento, a escola e a sociedade (Faria, 2015).

Feita a análise da didática geral, passamos à identificação das didáticas



específicas. Pesquisamos as disciplinas que se articulam ao estudo dos saberes específicos, à compreensão do conteúdo ensinado e, ao mesmo tempo, ao conhecimento pedagógico do conteúdo, a conhecida formação conteúdo-forma (Libâneo, 2013), que busca uma aproximação com o ensino, a partir da unidade entre o conhecimento da disciplina e o conhecimento do ensino dessa disciplina, na compreensão do conteúdo e articulação desse com a vida cotidiana (Romanowski, 2016).

Os dados pesquisados acerca da didática específica apontam o que muitos autores já vêm discutindo, a predominância de conhecimentos específicos sobre as práticas pedagógicas desses conhecimentos, ou seja, as licenciaturas valorizam os conteúdos das disciplinas, desvalorizando o conhecimento pedagógico de como ensinar esses conteúdos, habilidade essencial aos futuros professores e o que constitui as didáticas específicas. Na aproximação dos planos de ensino das cinco universidades, destacamos a disciplina de Didática da Matemática, ofertada na UTFPR, que propõe em sua ementa o estudo do

conhecimento matemático e o ensino da Matemática; Objetivos e valores do ensino da Matemática; Noções de transposição didática, contrato didático, situações didáticas, obstáculo epistemológico, registro de

representação, campos conceituais, engenharia didática; Matemática e as práticas de ensino, pesquisas contextualizadas; Planejamento didático para a Matemática; Modalidades de Avaliação (UTFPR, 2010, p. 54).

A análise reconheceu a presença constante, em diferentes ementas, dos conhecimentos específicos das disciplinas, ou seja, dos conhecimentos epistemológicos que são fundamentais à formação inicial de professores e materializam a teoria a ser trabalhada no ensino. Nesse sentido, destacamos a presença de um dos elementos dessa didática, isto é, o conteúdo específico e a ausência de conteúdos do ensino, o que, aqui pensado, constitui a didática específica. Essa relação expressa-se na disciplina de Biologia na Educação Básica, ao anunciar o estudo da

Organização estrutural e funcional da célula procarionte e eucarionte e de seus componentes sub-celulares. Métodos básicos de estudos da célula. Ciclo celular. Química e importância biológica de aminoácidos, proteínas, carboidratos e lipídeos. Enzimas: química, cinética e inibição. Coenzimas e Vitaminas. Energética bioquímica e visão geral do metabolismo, respiração e fotossíntese. Características e função dos carboidratos, lipídeos, aminoácidos e proteínas. Célula: Herança e ambiente. Bases citológicas da herança (mitose e meiose). Herança cromossômica. Mendelismo. Alelos múltiplos. Herança citoplasmática. Bases químicas da herança. Genética

de Populações. Mecanismos Evolutivos. Raciação e Especiação. Origem e Evolução do Material Genético. Genética Molecular e Biotecnologia (UFFS, 2010, p. 71).

Cada disciplina escolar tem a sua didática própria, metodologias específicas que são essenciais a cada área e que, junto a didática geral, propiciam a formação didático-pedagógico dos futuros professores. Libâneo (2002) afirma que não basta ao professor de Biologia conhecer a Biologia, é necessário a esse professor pensar biologicamente sobre a Biologia. Nessa perspectiva, ensinar é, portanto, “... adquirir meios de pensar, através dos conteúdos” (Libâneo, 2002).

Acerca das didáticas específicas, o que chama a atenção e representa avanços na formação de professores é a concepção de uma educação pautada na ruptura da sociedade de classes, que define em seu currículo um ensino a partir da realidade e da produção coletiva do conhecimento. Ao longo da análise, identificamos disciplinas que expressam uma articulação entre a formação inicial e o campo de atuação profissional, como por exemplo, “Cálculo Diferencial e a Vida no Campo” e “Estatística e a Vida no Campo” (UNIOESTE, 2009) ou “Mecânica Aplicada à Vida no Campo I e II” (UNICENTRO, 2009), valorizando diferentes dimensões formativas,

especialmente, nas disciplinas que concebem o campo como local de prática dos conhecimentos abordados nas disciplinas específicas.

Tecida a análise da Didática Geral e da didática específica, verificamos nos planos de ensino disciplinas que viessem a materializar a indissociabilidade entre ambas, ou seja, que expressassem relações entre o processo de ensino-aprendizagem, os conteúdos específicos e a área de atuação proposta nos cursos de formação inicial. Nessa investigação, é proposta uma nova perspectiva ao ensino da didática, a didática por área do conhecimento, isto é, as disciplinas que se alimentam das duas didáticas aqui anunciadas e não apenas a uma disciplina a ser ensinada.

Esta análise é extremamente relevante, uma vez que caracteriza a área do conhecimento e concretiza essa formação, que nasce sob a realidade e a necessidade dos sujeitos do campo, na política educacional pautada pelos Movimentos Sociais. Trata-se de relações que superam a fragmentação e evidenciam a articulação entre o que se compreende como disciplinas do campo da didática. Nesse sentido, o trabalho a partir da didática por área do conhecimento transcende as didáticas específicas e a didática geral e necessita das duas para materializar-se no contexto profissional.

Nessa perspectiva, observamos que três das cinco universidades apontam para a superação dos saberes fragmentados e rompem a lógica disciplinar, como a UFPR ao propor a disciplina de Ciências e Prática de Ensino II (UFPR, 2012, p. 61), o estudo da

Física, Química e Biologia reconhecidas, a partir da saúde na agricultura familiar e suas relações com o meio ambiente. A Física, Química e Biologia a partir de análise de práticas pedagógicas de Ciências da Natureza nas escolas públicas regionais, contextualizados com as mais recentes contribuições das Ciências, com as etnociências e com filosofia da Ciência.

Há, nessa disciplina, a proposta de se pensar as práticas de ensino a partir da área e já não mais a partir dos conhecimentos específicos de cada disciplina. Essa proposta expressa o rompimento com a fragmentação curricular e, segundo Libâneo (2013), promove uma discussão epistemológica e a interface com diferentes campos investigativos, valorizando a área do conhecimento.

Na UNIOESTE e na UTFPR há uma aproximação com elementos de uma didática por área, que decorre de conhecimentos epistemológicos entre as disciplinas, porém não expressa conhecimentos pedagógicos acerca deles:

Agricultura e as origens do conhecimento científico; A

Matemática Pré-helênica e o surgimento dos algoritmos; Motivações e origens do método axiomático; A evolução do conceito de conhecimento; Os principais paradigmas da Física e da Matemática; Algumas rupturas e revoluções na Física e na Matemática; Métodos e práticas científicas: como de fato a Ciência é produzida hoje; A produção científica no Brasil e na América Latina; O valor social da Ciência; O papel das mulheres no desenvolvimento da Ciência no Brasil (UNIOESTE, 2010, p. 57).

Acerca da didática por área, as universidades que a anunciam, o fazem valorizando a interdisciplinariedade, o contexto de atuação e a relação da área com a organização do trabalho pedagógico, como na disciplina de Instrumentação para o Ensino de Química e Física que aborda:

Atributos de um bom professor e aspectos necessários em sua formação. Objetivos do Ensino de Química e física. Tendências do ensino de Química e física nos últimos anos. O que ensinar no ensino médio. Cotidiano e Ensino de Física e Química. Métodos alternativos de ensino de física e química. Práticas laboratoriais de física e química. Experiências de química e física com materiais do cotidiano. Observação e resolução de problemas relacionados ao cotidiano (UFFS, 2010, p. 96).

A análise desenvolvida permite indicar que há outra didática em curso, forjada nos cursos em análise e que é um dos objetivos centrais das LEDOC: a formação de um professor por área do

conhecimento. Para essa formação, Molina (2012) reconhece alguns desafios, dentre eles, a promoção de um trabalho docente multidisciplinar, que deverá desencadear novas formas para a organização escolar e o método do trabalho pedagógico nas escolas do Campo.

Na UNICENTRO, segundo a análise realizada, a didática por área do conhecimento materializou-se na disciplina de Práticas de Ensino I, II, III e IV, que articuladas ao estágio supervisionado trabalharam elementos fundantes da proposta, desde a orientação sobre o reconhecimento do ambiente escolar, a partir de sua área, da reflexão e sistematização dos resultados para estabelecer o conteúdo da formação inicial com a prática do contexto escolar. Outro aspecto abordado nessas disciplinas foi a análise da documentação escolar, seja o planejamento de ensino de cada disciplina da área, ao Projeto Político Pedagógico (PPP).

Ao analisar os elementos da didática por área do conhecimento, reconhecemos suas potencialidades e desafios, especialmente, na organização curricular e reorganização do trabalho pedagógico. Esses limites também são anunciados por Caldart (2011, p. 146), quando apregoa a “... integração dessa mesma totalidade de trabalho pedagógico, não somente em disciplinas ou conteúdos entre si, mas

estudo e práticas sociais, inseridas na formação unilateral dos trabalhadores ...” numa nova forma de organizar o currículo.

Nessa perspectiva, ao se analisar os planos de ensino, não há dúvidas quanto à formação sólida no que concerne às disciplinas, nas relações dessas com as comunidades e na função social da escola. Tecida essa análise, compreendemos com clareza a relevância do campo da didática que cada universidade materializa em seu currículo e na formação inicial dos professores, desde as fragilidades, como o trabalho com as didáticas específicas e também a urgência em se priorizar no currículo a formação por meio da totalidade do campo da didática. Assim, a partir da apresentação dos dados analisados, definimos, retomando o objetivo e concepção do campo da Didática, princípios que compõem e expressam a materialização da tríade a partir do trabalho com a didática por área do conhecimento.

Esses princípios fundamentam o trabalho a partir da didática por área do conhecimento e permitem um novo olhar para os currículos e para as práticas formativas desenvolvidas ao longo dos cursos. A articulação de todos os conhecimentos, de modo organizado, consegue quebrar paradigmas e transcender o ensino fragmentado, valorizando e instrumentalizando o

professor para a articulação de diferentes disciplinas, que valorizam e materializam a proposta interdisciplinar, crítica e transformadora.

### **Princípios formativos da Didática por área do conhecimento**

Passamos agora a problematizar princípios formativos que sustentam a didática por área do conhecimento, a qual se configura na relação entre a didática geral, didática específica e didática por área, compondo assim, a tríade que traz um elemento novo para o campo da didática. Esses princípios são produzidos desde a triangulação de dados favorecidos a partir da análise documental, do referencial teórico sustentado na Educação Popular, na pedagogia histórico-crítica, na Educação do Campo e no acúmulo teórico-prático do campo da didática na formação de professores no Brasil.

Ao trazermos a expressão “por uma” didática por área, entendemos que ela está em construção, ou seja, não está pronta e é um desafio no contexto do campo,

assumindo como princípios ou fundamentos gerais de uma determinada racionalidade (Gehrke, 2014) que implicam, necessariamente, o conhecimento e a tomada de decisão individual do sujeito sobre a realidade e o mundo (Freire, 1995), no sentido de produzir transformações na formação inicial de professores, desde os cursos analisados a teoria pedagógica do campo da Didática.

Os princípios formativos aqui delineados fundamentam e materializam a proposta de uma didática por área do conhecimento, aprofundando as relações já identificadas a partir da análise de dados realizada nos cursos no Paraná e da tríade, estabelecendo, nesse sentido, relações indissociáveis entre o campo da didática e a formação inicial de professores para o campo, como expresso na Figura 1:

Figura 1: Princípios formativos da Didática por área do conhecimento.



Fonte: Elaborada pelos autores.

A figura apresentada quer situar à leitura e o leitor desde a compreensão aqui produzida. Os princípios formativos da didática por área colocam em movimento a didática geral e a didática específica, junto à didática por área e, assim, transcendem a própria didática por área. Dessa forma, a tríade sustenta-se em seu próprio movimento que depende de ambas as didáticas.

### **Relação intrínseca entre ser professor e educador**

A relação intrínseca entre ser professor e educador é um princípio fundante da formação aqui pretendida, uma vez que se reconhece como essencial a

relação entre o profissional professor, que ensina, trata do conhecimento, cria, planeja, avalia, detém competência científica (Freire, 1995); e o educador, que incorpora todas as dimensões anteriores e amplia a sua formação, pois compreende o processo educativo como um processo de formação humana na perspectiva da transformação social. O professor-educador da LEDOC é um profissional que reconhece a formação por meio da dimensão da militância, que articula a socialização do conhecimento do campo com as potencialidades de mudança presentes nos contextos sociopolíticos e impulsionam mudanças sociais, para transformar a situação vivida pela classe

camponesa, especialmente, no processo de luta pela terra (Caldart, 2011).

Incide, nele, uma visão de ser humano e de sociedade que impulsiona a luta política contra a desigualdade por meio do saber científico, do nível teórico ao prático, o que corrobora a necessidade de uma didática por área que reafirme o compromisso de uma educação politizada e politizadora, num contexto histórico que valoriza as diferentes leituras de mundo e o transforma por meio de conteúdos e práticas sociais coletivas.

Há a necessidade, nessa perspectiva, de valorização da educação enquanto ato político e de uma relação entre professor-educador e estudante que priorize o trabalho em grupo; as diferentes interações; que estimule a discussão e a tomada coletiva de decisões, pautada em conhecimentos epistemológicos de vida e de mundo, enfim, um relacionamento que ultrapasse a concepção de que o educando é receptor, que deposita conteúdos ao longo de sua formação.

Molina e Antunes-Rocha (2014), ao anunciarem que o perfil de educador do campo se consolida à medida que se materializa sua ação e intervenção político-pedagógica nas próprias lutas dos sujeitos, consolidam o princípio aqui anunciado - da relação intrínseca entre ser professor - educador, reafirmando a identidade do profissional, do estudante e da escola do

campo, que prevê uma escola política e, pedagogicamente, vinculada à cultura e as causas sociais e humanas desses sujeitos.

Essa concretização da formação a partir de uma relação entre ser professor e educador tem como base uma formação humanizadora, que exige repensar a prática pedagógica, fortalecida no processo e não no produto. É compreender que há a necessidade de fortalecimento dos sujeitos que vivem no campo e que isso se consolida na superação da exclusão do conhecimento, assentada ao longo das políticas públicas brasileiras.

### **Postura crítica frente ao conhecimento**

Esse princípio indica a necessidade de um novo currículo que valorize, especialmente, a tríade aqui apresentada para o campo da Didática. O desafio que se impõe é a visão da totalidade e o trabalho a partir dessa visão, retomando as partes de um todo significativo, numa postura coletiva, que reconheça os conhecimentos como ciência viva, concreta, indissociável da realidade social, incidindo, assim, em um novo currículo que sustente novas práticas e relações no campo da formação de professores, que valorize o saber, a prática, o processo, o compromisso social e político dessa formação, assumida pelo coletivo de professores.

A postura crítica frente ao conhecimento rompe com o modelo positivista<sup>ix</sup> de educação e de ensino (Caldart, 2011), e insere uma questão na formação de professores: superar o paradigma de formação disciplinar e olhar o conhecimento de forma ampliada, ou seja, por área do conhecimento. Para que essa formação se materialize a partir de um compromisso social e político é necessário à superação do senso comum, uma vez que a educação torna-se significativa ao propor uma leitura crítica da realidade, tornando o ato educativo baseado na emancipação e não na alienação.

Nesse sentido, a tomada de consciência deve adquirir meios para emancipar o mundo (Ghedin, 2012). A emancipação tem como objetivo a libertação política e cultural de toda a forma de opressão, a passagem do senso comum à consciência filosófica (Saviani, 1984) a uma educação original, intencional e ativa. A emancipação é necessária à educação para torná-la concreta, como instrumento de luta (Ghedin, 2012), para uma visão ampliada da sociedade.

A proposta se assenta na educação popular que, mesmo sendo pensada para fora da escola, exerceu e exerce forte influência sobre ela, especialmente, ao romper com o ensino livresco e propor uma escola com o povo e para o povo (Freire, 1995), legitimando os

protagonistas originários da Educação do Campo, como produtores do conhecimento (Caldart, 2009), situando o ato educativo, entre eles, o escolar e toda a teoria pedagógica em sintonia com a dramaticidade de cada tempo em um processo de humanização (Freire, 1995).

Assim, também, faz a Pedagogia Histórico-Crítica, que valoriza a prática social como ponto de partida, afirmando que a emancipação do homem passa também pelo domínio do saber, historicamente acumulado (Saviani, 1991), privilegia a contradição, a dúvida, baseado em uma realidade social mais ampla. Nesse sentido, defende e reconhece os saberes e a cultura do povo, transformando-os numa ferramenta de luta legítima, considerando os problemas postos pela prática social a partir de determinados conteúdos, uma vez que as questões sociais precedem a seleção de conteúdos.

O percurso aqui anunciado assenta-se, ainda, na proposta do campo da Didática, ao compreender que o processo de ensino e aprendizagem sustenta-se na formação política e pedagógica, que valoriza conhecimentos científicos, políticos e culturais produzidos pelo homem ao longo de sua história. Nessa perspectiva, o campo da didática problematiza, articula, promove, insere e materializa uma formação inicial por área do conhecimento, a partir da totalidade:



conhecimento, vida, militância, trabalho, cultura e movimento.

### **Planejamento: relações entre totalidade, interdisciplinaridade e vínculo com a vida**

Compreendemos o planejamento como um exercício coletivo que permite agir conscientemente e definir antecipadamente os objetivos, as ações e meios de efetivá-los, ou seja, é um processo de tomada de decisão, um instrumento a serviço de uma nova concepção de formação. Portanto, ele permite “... antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto; buscar fazer algo incrível, essencialmente humano: o real ser comandado pelo ideal” (Vasconcelos, 2008, p. 35).

Nessa perspectiva, o planejamento deve implicar discussões e atividades coletivas que questionem, conscientizem problemas coletivos e a luta pela melhoria da qualidade de vida, em uma aproximação entre o ensino e a realidade social, mediados pela teoria e pela prática, tendo como referencial a realidade histórica (Lopes, 1999), construída sobre a marginalização do povo do campo, de sua cultura e identidade própria. Essas questões que devem imbuir o planejamento por meio da investigação, de forma que o pensar sobre o povo não possa ser feito

sem ele, uma vez que o povo é o sujeito de seu pensar (Paraná, 2006).

Para tanto, sua materialização deve iniciar pelo estudo real da escola e suas relações com o contexto social em que se insere. Há que se fazer um diagnóstico da realidade concreta do estudante, instrumentalizando os professores para um ensino comprometido e consciente de suas necessidades e interesses. Dessa maneira, os conteúdos não se apresentariam como produtos fragmentados e sim, como expressão complexa a vida material (Gasparin, 2012) que precisam ser pensados e definidos a partir da coletividade, expressando a garantia de integração de diferentes momentos da vida. Essa integração se torna uma exigência metodológica e epistemológica (Molina & Sá, 2011), além de profissional, uma vez que a maioria dos professores não teve essa prática em sua formação.

Nesse sentido, a formação a partir da área ou para a área leva em conta as especificidades da disciplina, numa análise entre as partes e o todo. Nas palavras de Santos (2012, p. 122), “... os fragmentos da especificidade assim tornados objetivos continuam a integrar a totalidade. Eles ocupam os objetos em sua essência e atividade, mas sempre com a função de totalidade, que continua íntegra”.

O desafio exposto está em superar o formato único de ensino centrado na sala

de aula, determinado ao longo dos séculos, que acarreta sérias limitações no processo educativo (Souza, 2006); (Freitas, 1995). Propomos, aqui, uma ação pedagógica que una o universal ao particular, em um movimento de integração entre o sujeito professor-educador, o sujeito estudante, a transformação científica e a transgressão do modelo classificatório e excludente de avaliação.

### **Princípio da transgressão do modelo classificatório e excludente na avaliação**

As práticas avaliativas materializadas ao longo da história da educação apontam para um modelo autoritário, classificatório e excludente, centrado na nota que se configura em mercadoria de troca, entre professor e aluno, em que o segundo fica subordinado ao primeiro (Freitas, 1995). A avaliação, nessa perspectiva, silencia os alunos, suas culturas e seu processo de construção do conhecimento, ou seja, a avaliação é realizada na lógica do aluno mostrar o que aprendeu ao professor e não para intervir na realidade (Freitas, 2011).

Para dar conta da transgressão, a avaliação implica uma “... reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos” (Vasconcelos, 2008, p. 43), passando a uma concepção de avaliação

formativa, que permeia diferentes áreas do conhecimento e sua articulação. Leva em consideração o estudante em todo o seu processo de aprendizagem em um cenário em que professor e estudante são responsáveis.

Nessa perspectiva, não há neutralidade na avaliação, uma vez que ela é, antes de tudo, política e está relacionada ao poder, a objetivos e finalidades (Vasconcelos, 2008). Todavia, essas relações de poder precisam ser horizontalizadas e o conceito de participação ampliado, concebendo as relações entre professor-estudante, estudante-estudante e escola-comunidade. Isso significa, portanto, conceber o estudante como sujeito social e, ainda, de acordo com Wachowicz (2012), compreender a avaliação da aprendizagem como uma questão socioafetiva e política, além de ser uma questão técnica e didática.

Dessa forma, avaliar é um ato extremamente complexo em que a responsabilidade não está apenas no professor, mas em todos os integrantes do processo (Vasconcelos, 2008) e deve se estender, também, a todas as áreas do conhecimento, para que o estudante compreenda as relações existentes entre o que se aprende e o que se materializa dentro do todo social, a partir desses conhecimentos.

Assim, a avaliação assume uma tomada de consciência sobre a aprendizagem, pela seleção de significados, mediatizada sobre questões internas e externas, tornando-se complexa. Nesse sentido, a aprendizagem realiza-se em tempo contínuo e a avaliação em tempo discreto (Wachowicz, 2012). Ao estudante, ela favorece para que visualize seus limites de aprendizagem, sua postura em relação aos estudos e aos demais colegas. Dessa maneira, a avaliação contribui para a melhoria do ensino e da aprendizagem e manifesta-se como dinâmica, qualificando e subsidiando o encaminhamento da ação e a construção dos resultados que se deseje.

### **Organização do trabalho pedagógico e a escola do campo**

Postas as categorias desse campo do saber, é necessário, também, que sejam articuladas diante de uma nova organização do trabalho pedagógico, organização esta que compreende a formação a partir da tríade didática geral, específica e por área.

A escola que conhecemos, atualmente, é a escola que concebe o ensino especialmente dentro da sala de aula e o conhecimento para a sala de aula, estabelecendo um modelo que facilita as “... condições gerais do processo de acumulação de riqueza de uma classe e detrimento de outra” (Freitas, 2011, p.

156), numa contínua exclusão da classe trabalhadora e processo de subordinação dos estudantes (Tratemberg, 1982). A concepção de Educação do Campo aponta que são vários os espaços formativos no campo educacional, sobretudo, a partir da pedagogia da alternância, que estende a formação a partir do meio natural e social (Freitas, 2011).

Um dos desafios da LEDOC é materializar práticas formativas durante o percurso de sua formação, contribuindo com a consolidação do ideal de escola edificado por esse movimento educacional, protagonizado pelos camponeses nos últimos 15 anos: uma Escola do Campo. (Molina, 2012).

A mudança no currículo, a partir da área, decorre, de acordo com Caldart (2011), de uma mudança “... no fazer/pensar dos educadores, que devem passar de uma subjetividade para uma intersubjetividade, do trabalho isolado e individual, para o trabalho coletivo” (Caldart, 2011, p. 53). Nessa perspectiva, um planejamento coletivo e por área determina mudanças na organização da escola, desde o ato de distribuição de aulas, ao ato de planejar coletivamente o trabalho pedagógico. Makarenko (1983) aponta uma importante reflexão para pensar essa formação e afirma que o coletivo precisa ser compreendido como um organismo social e vivo que possui órgãos,

atribuições, responsabilidades, estabelece relações e interdependência entre as partes e o todo. Segue argumentando que se isso não existir, não há coletivo, há uma simples multidão reunida.

A coletividade se expressa tanto no planejamento e atuação no processo de ensino e aprendizagem quanto na organização do trabalho pedagógico e na gestão escolar. Acerca do trabalho dos professores, necessita romper as paredes da sala de aula e conceber diferentes espaços formativos, que expressem as relações sociais de produção e criação, tomando o espaço como parte da realidade, multidimensional, ou seja, só pode ser compreendido em um todo, mesmo sendo parte.

Nesse sentido, é preciso garantir que o currículo e a organização do trabalho pedagógico tenham a realidade como objeto de estudo na indissociabilidade entre teoria e prática, em um novo padrão de relações sociais que problematiza a cultura do individualismo e da fragmentação (Caldart, 2011). Makarenko (1983) corrobora com a discussão empreendida por Caldart (2011) ao afirmar que a formação humana não pode estar descolada do real, “... a escola deve ser compreendida como a base da educação de uma sociedade e conseqüentemente para a formação tanto do trabalhador quanto para os governantes” (Makarenko, 1983, p. 63).

A totalidade se constitui, aqui, em uma realidade em permanente transformação e na superação das barreiras entre as pessoas e as disciplinas (Rodrigues, 2012). Um dos desafios da organização do trabalho escolar, a partir da área do conhecimento, é a materialização do espaço de diálogo, uma vez que, além da integralização de conhecimentos de uma mesma área, é necessário que eles dialoguem, também, com as demais áreas do conhecimento (Rodrigues, 2012). Fazenda contribui para essa discussão ao afirmar que a consolidação de uma atitude interdisciplinar “... não está na junção de disciplinas, nem na criação de novos conteúdos, nem de métodos, a atitude interdisciplinar está contida nas pessoas que pensam o projeto educativo” (Fazenda, 2002, p. 64).

Essa transformação da escola como um todo exige a construção de parâmetros coletivos, atitudes de indignação frente às injustiças e enfrentamento das situações que desumanizam (Freitas, 2013). É necessário garantir práticas de trabalho socialmente necessárias, inserção dos estudantes nas decisões e organização da escola, em um processo que “... implica em responsabilização real pelo cumprimento de objetivos que afetam a vida de todos” (Freitas, 2013). Para Makarenko (1983, p. 138), o coletivo dos professores e o coletivo dos estudantes não podem ser

considerados dois coletivos diferentes, mas devem ser entendidos como “... um único e mesmo coletivo pedagógico”, nesse contexto, ele ressalta que ele não considera necessário educar uma pessoa isolada, mas educar todo um coletivo. E, ainda, enfatiza que “esse é o caminho para a educação correta” (Makarenko, 1983, p. 138).

O conjunto de princípios formativos formulados e que não pretendem ser únicos, sugere rupturas com o sistema escolar imposto pelo capitalismo e indica possibilidades de pensar a formação inicial de professores para o contexto do campo a partir da formação por área. A proposição da didática por área do conhecimento decorre de todos os princípios que anunciam a urgência de se repensar o processo de formação inicial e, conseqüentemente, a lógica de ensinar e aprender nas escolas do Campo. Indica uma nova forma escolar, porque defende um modelo de formação que propõe um professor-educador, uma nova postura frente ao conhecimento por meio de um planejamento que une, articula, relaciona os conteúdos, a vida e a luta pelo acesso ao conhecimento, a terra e à permanência no campo.

### **Considerações Finais**

O estudo e a análise desenvolvida permitiu compreender a didática como uma

área de formação humana que vem sofrendo alterações desde o início dos cursos de formação inicial de professores e se constitui em um campo de disputa, que ainda necessita de muita discussão e estudos, presentes na área de formação de professores.

A partir dos documentos analisados, compreendemos que há avanços no que se refere ao trabalho relacionado à didática geral, de forma que ela se expressa praticamente em todos os cursos de LEDOC, seja sob o aspecto pedagógico ou sociológico da educação. No que diz respeito às didáticas específicas, há limitações no estudo dos conhecimentos pedagógicos de cada disciplina específica que compõe a área de formação, havendo a predominância de conteúdos sob as diversas formas de ensinar este conteúdo.

O que chama a atenção, acerca do campo da didática, são pequenos avanços em alguns cursos na materialização da didática por área do conhecimento, ao abordar as diferentes relações entre as disciplinas, o processo de ensino e aprendizagem e o contexto social do campo apontando, assim, para elementos que indicam uma nova organização no trabalho pedagógico da escola e da relação desse com o conhecimento.

Assim, como contribuição e definição do que se compreende enquanto didática por área do conhecimento, a partir

da análise documental e da proposta de formação que se anuncia aos cursos de LEDOC, foram definidos alguns princípios formativos que compõem o entendimento acerca da totalidade do que seria o campo da didática.

Esses princípios fundamentam o trabalho a partir da didática por área do conhecimento e permitem um novo olhar aos currículos e práticas formativas desenvolvidas ao longo dos cursos, especialmente, sob a formação do que anunciamos enquanto tríade do campo da didática. É necessário preparar o professor por meio dos conhecimentos da didática geral, em uma aproximação teórica e prática do processo de ensino e aprendizagem, com o estudo das especificidades de cada disciplina e suas metodologias específicas. A articulação de todos os conhecimentos, de modo organizado, consegue quebrar paradigmas e transcender o ensino fragmentado, valorizando e instrumentalizando o professor para a articulação de diferentes disciplinas, que valorizam e materializam a proposta interdisciplinar, crítica e transformadora.

Não se pretende esgotar a possibilidade de novos princípios, discussões e reflexões no que corresponde à tríade apresentada. Como um curso relativamente novo, demanda estudos e análises, pois a sua proposta constitui

grandes mudanças no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, na lógica da organização escolar.

## Referências

Antunes-Rocha, M. I. (2011). *Educação do campo: desafios para a formação de professores*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica.

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.

*Edital de Convocação n. 09* (2009, 29 de abril). Convoca as Instituições Públicas de Educação Superior Públicas – para apresentarem projetos de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo – IES. Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/edital\\_procampo\\_20092.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/edital_procampo_20092.pdf)

Caldart, R. S. (2009). Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, 7(1), 35-64.

Caldart, R. S. et al. (2011). *Caminhos para a transformação da escola*. São Paulo: Expressão Popular.

Faria, L. R. (2015). As orientações educativas contra-hegemônicas em face dos questionamentos pós-modernos. E a didática com isso? In Marin, A. J., & Pimenta, S. G. (Orgs.). *Didática: teoria e pesquisa* (pp. 67-80). Araraquara: Junqueira & Martin.

Fazenda, I. C. (2002). *Interdisciplinariedade: um projeto em parceria*. 5. ed. São Paulo: Loyola.

Freire, P. (1995). *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freitas, L. C. (1995). *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 5. ed. Campinas: Papirus.

Freitas, L. C. (2011). A escola única do trabalho: *explorando os caminhos da sua construção*. In *Caminhos para a transformação da escola*. São Paulo: Expressão Popular.

Freitas, L. C. (2013). *Plano de estudos: escola itinerante*. Cascavel: MST Paraná.

Gasparin, J. L. (2012). *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. São Paulo: Autores Associados.

Gehrke, M. (2014). *Contribuições da práxis para a construção da biblioteca escolar do trabalho a partir da educação do campo* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Paraná, Paraná.

Ghedin, E. (2012). *Educação do campo: epistemologia e práticas*. São Paulo: Cortez.

Ghedini, C. M. (2012). *I Conferência regional de educação do campo*. Francisco Beltrão: GRAFIT.

Ipea. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (2016). *II Pesquisa nacional sobre educação na Reforma Agrária: pesquisa qualitativa no Estado do Paraná*. Recuperado de [http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=28250](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=28250)

Libâneo, J. C. (2013). *Didática*. 28. ed. São Paulo: Cortez.

Libâneo, J.C. (2002). *Didática: velhos e novos temas*. Recuperado de: [http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/scor m/Jose\\_Carlos\\_LibaneoLivro\\_Didatica\\_Lib\\_ oneo\\_pdf](http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/scor m/Jose_Carlos_LibaneoLivro_Didatica_Lib_ oneo_pdf)

Lopes, A. R. C. (1999). *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: UERJ.

Lüdke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Makarenko, A. (1983). *Poemas pedagógicos*. São Paulo, SP: Brasiliense.

Marin, A. J., & Pimenta, S. G. (2015). *Didática: teoria e pesquisa*. Araraquara, SP: Junqueira & Martin.

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

Molina, M. (2012). Legislação educacional do campo. In Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário em educação do campo* (pp. 453-459). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Molina, M. C., & Sá, L. M. (2011). *Licenciatura em educação do campo: registros e reflexões a partir das experiências pilotos*. Belo Horizonte: Autêntica.

Molina, M. C. (2012). Licenciatura em educação do campo. In Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário em educação do campo* (pp. 468-474). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Oliveira, M. R. N. S., & Pacheco, J. A. (Orgs.). (2013). *Currículo, didática e formação de professores*. Campinas: Papirus.

- Rodrigues, R. (2011). Reflexões sobre a organização curricular por área do conhecimento. In Caldart, R. S. et al. (Orgs.). *Caminhos para a transformação da escola* (pp. 101-126). São Paulo: Expressão Popular.
- Romanowski, J. P. Martins, P., & Cartaxo, S. (Orgs.). (2016). *Práticas de formação de professores: da educação básica ao ensino superior*. Curitiba: PUC Express.
- Santos, C. A. (2012). *Educação do campo e políticas públicas no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas e a licenciatura em educação do campo na UNB*. Brasília: Líber Livro.
- Saviani, D. (1991). *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (1984). *Ensino público e algumas falas sobre a universidade*. São Paulo: Cortez, Autores Associados.
- Souza, M. A. (2006). *Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST*. Petrópolis: Vozes.
- Tratenberg, M. (1982). *Sobre educação, política e sindicalismo*. São Paulo: Cortez.
- Unicentro. (2009). *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo*. Guarapuava: Universidade Estadual do Centro-Oeste.
- Unioeste. (2010). *Projeto político-pedagógico do curso especial de licenciatura em educação do campo*. Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
- UFFS. (2010). *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação Interdisciplinar em Educação no Campo – Licenciatura*. Chapecó: Universidade Federal da Fronteira Sul.
- UFPR. (2012). *Curso especial de Licenciatura em Educação Do Campo*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná-Setor Litoral.
- UTFPR. (2010). *Projeto de Abertura do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Campus Dois Vizinhos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná*. Dois Vizinhos: MEC/UTFPR.
- Vasconcelos, C. S. (2008). Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. *Cadernos pedagógicos do Libertad*. São Paulo-SP: Libertad.
- Veiga, I. P. A. (1994). *A prática pedagógica do professor de didática*. São Paulo: Papyrus.
- Wachowicz, L. A. (2012). Avaliação e aprendizagem. In Veiga, I. P. (Org.). *Lições de Didática* (pp. 135-160). 5. ed. Campinas: Papyrus.
- Wachowicz, L. A. (1995). *O método dialético na didática*. 3. ed. Campinas: Papyrus.

<sup>i</sup> As áreas do conhecimento estão expressas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96), sob o artigo 36, e compõem o currículo composto pela Base Nacional Comum (Brasil, 1996).

<sup>ii</sup> Os movimentos sociais do Campo fazem parte da Articulação Nacional por uma Educação do Campo (Souza, 2006).

<sup>iii</sup> Experiências piloto se materializaram a partir do curso desenvolvido pela UFMG, a qual se estendeu à Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e à Universidade de Brasília (UNB) (Molina e Sá, 2011).

<sup>iv</sup> Os cursos de licenciatura em Educação do Campo analisados nessa pesquisa foram das seguintes



universidades: Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e Universidade Federal do Paraná (UFPR/Setor Litoral).

<sup>v</sup> Currículo é uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria (Saviani, 2003), apresenta a partir da matriz curricular, as disciplinas que compõem toda a formação inicial e dos planos de ensino, que expressam os objetivos, programas/conteúdos e referências bibliográficas de cada disciplina (Libâneo, 2013).

<sup>vi</sup> A lógica do currículo disciplinar refere-se à organização do currículo por disciplinas isoladas, que não estabelecem relações entre si, os conhecimentos são apresentados como independentes (Rodrigues, 2012).

<sup>vii</sup> As áreas do conhecimento estão expressas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96) sob o artigo 36 e compõem o currículo composto pela Base Nacional Comum (Brasil, 1996).

<sup>viii</sup> O regime de alternância se constitui entre tempo-escola e tempo-comunidade, permitindo que os estudantes não deixem de viver no campo para estudar (Caldart, 2009).

<sup>ix</sup> Caracterizado pelo isolamento e fragmentação: isolam-se recortes e constituem-se campos epistemológicos para produzir a ciência. Modelo que impede que se estabeleça o diálogo entre diferentes campos do saber (Rodrigues, 2012). Essa formação muitas vezes se materializa dentro de “gavetas do conhecimento” (Santos, 2012, p. 60).

#### Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 07/01/2018  
Aprovado em: 14/02/2018  
Publicado em: 30/08/2018

Received on January 7th, 2018  
Accepted on February 14th, 2018  
Published on August 30th, 2018

**Contribuições no artigo:** A autora Juliana Domit Mallat foi responsável pela produção do manuscrito, coleta e análise de dados. O autor Ademir Nunes Gonçalves foi responsável pela correção e revisão do conteúdo manuscrito. O autor Marcos Gehrke foi responsável pela análise de dados e correções do manuscrito. Todos os autores foram responsáveis pela aprovação da versão final a ser publicada.

**Author Contributions:** The author Juliana Domit Mallat was responsible for the production of the manuscript, data collection and analysis. The author Ademir Nunes Gonçalves was responsible for the correction and revision of manuscript content. The author Marcos Gehrke was responsible for the analysis of data and corrections of the manuscript. All authors were responsible for approving the final version to be published.

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

**Conflict of Interest:** None reported.

#### Orcid

Juliana Domit Mallat

 <http://orcid.org/0000-0003-4917-1639>

Ademir Nunes Gonçalves

 <http://orcid.org/0000-0002-4513-8711>

Marcos Gehrke

 <http://orcid.org/0000-0002-7592-3139>

#### Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Mallat, J. D., Gonçalves, A. N., & Gehrke, M. (2018). *Licenciatura em Educação do Campo: princípios formativos a didática por área do conhecimento*. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(2), 677-704. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p677>

ABNT

MALLAT, J. D.; GONÇALVES, A. N.; GEHRKE, M. *Licenciatura em Educação do Campo: princípios formativos a didática por área do conhecimento*. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 3, n. 2, mai./ago., p. 677-704, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p677>

## **A educação do MST diante do Estado e da política pública de Educação do Campo sob influência dos organismos multilaterais**

Vagner Luiz Kominkiewicz<sup>1</sup>, Adriana D'Agostini<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Programa de Pós-Graduação em Educação. Rua Padre Salvador, 875. Florianópolis - SC. Brasil. <sup>2</sup>Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.

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

**RESUMO.** Este artigo trata da Educação do MST em sua relação com o Estado e os organismos multilaterais, sintetizada na política de Educação do Campo. Nossa investigação fundamentou-se na análise dos documentos do MST, do Estado e dos organismos multilaterais, entrevistas e questionários. A partir deste estudo, chegamos à conclusão que o caráter de classe da educação no MST fica subsumido ao consenso que se inicia a partir do I ENERA, focado na luta pela educação centrada na política pública de Educação do Campo, representando um consenso entre frações de classes antagônicas. Apontamos para a necessidade de uma educação da classe trabalhadora, que neste momento se dá com limites e contradições, mas a reconhecemos como necessária para a construção de experiências para um acúmulo de forças futuro.

**Palavras-chave:** Educação do MST, Educação do Campo, Luta de Classes, Estado, Política Pública.

## **Education in the MST before the State and public policy of Rural Education under the influence of multilateral organizations**

**ABSTRACT.** This article deals with the Education of the MST in its relationship with the State and multilateral organizations, synthesized in the Rural Education Policy. Our research was based on the analysis of the documents of the MST, the State and multilateral organizations, interviews and questionnaires. From this study we come to the conclusion that the class character of education in the MST is subsumed to the consensus that starts from the I ENERA, focused on the struggle for education focused on the public policy of Rural Education, representing a consensus between antagonistic class fractions. We support the need for an education of the working class, which in this moment is given with limits and contradictions, but we recognize it as necessary for the construction of experiences for an accumulation of future forces.

**Keywords:** MST Education, Rural Education, Class Struggle, State, Public Policy.

## La educación en el MST del Estado y la política pública de Educación Rural bajo influencia de los organismos multilaterales

**RESUMEN.** Este artículo trata de la Educación del MST en su relación con el Estado y los organismos multilaterales, sintetizado en la política de Educación Rural. Nuestra investigación se basó en el análisis de los documentos del MST, del Estado y de los organismos multilaterales, entrevistas y cuestionarios. A partir de este estudio llegamos a la conclusión que el carácter de clase de la educación en el MST queda subsumido al consenso que se inicia a partir del I ENERA, enfocado en la lucha por la educación centrada en la política pública de Educación Rural, representando un consenso entre fracciones de clases antagónica. Aponemos para la necesidad de una educación de la clase trabajadora, que en este momento se da con límites y contradicciones, pero la reconocemos como necesaria para la construcción de experiencias para una acumulación de fuerzas futuras.

**Palabras clave:** Educación del MST, Educación Rural, Lucha de Clases, Estado, Política Pública.

## **Introdução**

Este artigo é resultado e desmembramento de uma dissertação de mestrado que trata da trajetória da educação no MST na relação com o Estado, Organismos Multilaterais e a política pública de Educação do Campo. O objetivo foi analisar em que medida a educação no MST manteve seu caráter de classe na relação com o Estado, Organismos Multilaterais e as políticas públicas para a Educação do Campo, apontando para as possibilidades em curso. O estudo contou com pesquisa bibliográfica, documental, entrevistas e questionário fundamentados teoricamente em Minayo (2004).

Para a apresentação da pesquisa por meio deste artigo, dividimos o texto em três partes. Na primeira parte, demonstramos que a educação no MST nasce de uma necessidade da luta pela terra e se consolida como uma formulação tática na luta pela Reforma Agrária. Embora carregue contradições em sua formulação, a educação no MST apresenta um caráter de classe em suas elaborações e vinculação com os objetivos desse movimento. Na segunda parte, demonstramos que o caráter de classe da educação no MST fica subsumido ao consenso que se inicia a partir do I ENERA, focado na luta pela educação centrada na política pública de

Educação do Campo, representando um consenso entre frações de classes antagônicas. A partir das conferências nacionais Por Uma Educação do Campo, o consenso se operacionaliza. E concluímos, apontando algumas tendências para a educação no MST frente à classe trabalhadora.

## **A construção da proposta de educação do MST**

As primeiras discussões relacionadas à luta pela escola tiveram início a partir da ocupação de terra na fazenda Encruzilhada Natalino no ano de 1981, como consequência da preocupação dos pais em relação às crianças do acampamento. Os primeiros passos de luta por escola estão ancorados na necessidade básica de ter escola para as crianças acampadas com suas famílias nos primeiros acampamentos (MST, 2005, p. 13).

Para Paludo (2006, p. 16) havia a preocupação da educação voltada às crianças, jovens e adultos desde os primeiros anos da luta do MST. Em 1980, a preocupação inicial era com a educação das crianças – anos iniciais. Já, “em 1981, iniciam-se, também, as primeiras experiências isoladas em alfabetização de jovens e adultos” (Paludo, 2007, p. 16). Para a autora, a preocupação em relação à educação não era apenas de pais e professores, mas também “das lideranças e

de agentes de mediação, principalmente vinculados à Teologia da Libertação e ao sindicalismo combativo” (Paludo, 2007, p. 16).

Aos poucos a educação e a escola vão se articulando à luta pela terra. Ela nasce e é compreendida, segundo Dalmagro (2010, p. 168), pela necessidade da escola e a escola necessária à luta. Este seria o caráter inicial da escola no MST. Os vínculos entre a escola, à luta do MST e a realização da Reforma Agrária se estabelecem no final dos anos de 1980 quando a escola está articulada à luta dos sem-terra. É quando se avança para a compreensão de que a escola tem o papel de vincular o conhecimento e o processo educacional à organização dos assentados e às formas de trabalho e organização.

De acordo com Paludo (2007, p. 16), é no período inicial da construção da educação no MST que se lançam as bases para o fortalecimento da luta pela educação como um direito na sociedade brasileira. Bem como é neste período que se constrói uma base para as discussões entorno de que tipo de escola se quer para os assentamentos.

A partir da análise de documentos do MST referentes à educação, observamos uma convergência de ideias focadas na escola relacionada ao trabalho e ao desenvolvimento dos assentamentos. Embora observemos inicialmente que a

escola estava relacionada principalmente com a luta focada na transformação social e de formação de militantes do MST, nos parece haver uma focalização nas demandas do trabalho interno dos assentamentos. Isto nos parece mais evidente ao analisarmos o documento Boletim de Educação nº 4, Escola, trabalho e cooperação, publicado em 1994. Nele se expressa à intenção de fundamentar teoricamente a proposta de educação do MST, apresentando como “pilar” fundamental a relação trabalho e educação. Há uma defesa da construção de uma escola baseada nas dimensões do trabalho e da cooperação, uma escola “do trabalhador, da classe trabalhadora” (MST, 2005, p. 89). O documento faz uma clara defesa de fundamentos em que a escola deve ajudar a construir o assentamento, por intermédio de uma educação vinculada ao trabalho e à cooperação. Ligados aos objetivos e desafios postos para o MST, no período relacionado à cooperação e ao desenvolvimento dos assentamentos, defende que a escola “precisa ajudar para que o assentamento dê certo” (MST, 2005, p. 94), bem como que esta eduque para a cooperação agrícola; prepare para o trabalho capacitando tecnicamente e desenvolva nas crianças o “amor pelo trabalho e pelo trabalho no meio rural” (MST, 2005, p. 95). Há uma defesa nesse documento de que a escola deve contribuir

para a construção do socialismo, preparando as novas gerações para que lutem por uma “sociedade sem explorados nem exploradores” (MST, 2005, p. 95).

A trajetória da escola no MST vai da luta pelo direito à escola nos assentamentos e acampamentos à negação do Estado como educador do povo. A negação do Estado se fundamenta na necessidade de construção de uma educação diferenciada, a partir da perspectiva do MST. O MST considera a educação ofertada pelo Estado insuficiente, por compreender que ela não corresponde às demandas de sair do estado de pobreza em que se encontravam as famílias assentadas, bem como não elevaria o nível de consciência necessário para as lutas sociais do MST.

Ao analisar os períodos da educação e da escola no MST, Dalmagro (2010) mostra que a partir da década de 1990 estão presentes elementos importantes que sinalizam para uma proposta de educação no MST que busca romper com os pilares fundamentais da escola burguesa.

O resgate da questão escolar no MST até aqui já nos permite identificar que estão postas as bases para uma inversão na perspectiva de escola nos aspectos políticos e pedagógicos. No primeiro, porque a escola deixa de formar para a cidadania burguesa, pelo contrário, visa à formação da consciência para mudar o mundo. Se ela continua formando para o trabalho, este já não se pretende mais

submetido ao mercado capitalista, mas buscando outras relações sociais. Pedagogicamente, a socialização do conhecimento não é mais tomada como neutra e estanque. Também aparece como desafio a construção de novos conhecimentos adequados a um novo modelo de desenvolvimento. Na forma de organização da escola também se propõem alterações. Enfim, com maior ou menor ênfase, os pilares fundamentais da escola burguesa estão sendo repensados (Dalmagro, 2010, p. 175).

A partir da elaboração dos Princípios da Educação no MST pelo Setor Nacional de Educação em 1996<sup>ii</sup>, percebe-se, conforme D'Agostini (2009, p. 115) o posicionamento político de classe presente nos princípios humanistas e socialistas, elementos da teoria marxista, das pedagogias contra-hegemônicas (principalmente da obra *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire; a influência dos pedagogos russos e do cubano José Martí) e o socialismo como horizonte histórico. No próprio documento, encontramos a indicação de “obras de alguns autores clássicos” que influenciam em sua construção.

Para Dalmagro (2010, p. 179), é a partir da elaboração dos Princípios de Educação, pelo setor de educação do MST, que a noção de escola se alarga, indo além da escola primária de acampamento e assentamento, bem como do próprio setor de educação. Não há um rompimento com as diretrizes fundamentais das produções

anteriores feitas pelo setor de educação. Dalmagro analisa que a mudança dos Princípios em relação aos documentos anteriores sobre a fundamentação da proposta de educação do MST está na ampliação do modo de ver as perspectivas.

Amplia-se também porque a escola passa a ser vista com base num conjunto de práticas educativas que ocorrem fora dela, inclusive as ações educativas produzidas pela luta do MST (Dalmagro, 2010, p. 179).

Os Princípios de educação do MST são orientadores da ação que o Movimento propõe. Eles resultam das práticas realizadas anteriormente pelo MST e que, acumulados, apontam para dois pressupostos que se entrelaçam: os princípios filosóficos e os princípios pedagógicos. Os princípios filosóficos referem-se à visão de mundo, às concepções mais gerais relacionadas à pessoa humana, à sociedade e à compreensão do MST sobre educação. Os princípios filosóficos remetem aos objetivos mais estratégicos do trabalho educativo no MST. Já os princípios pedagógicos referem-se à forma, o método que se busca ao realizar os princípios filosóficos.

Conforme Dalmagro (2010, p. 179), é a partir da elaboração dos Princípios que o MST reconhece que a sua proposta de educação precisa contribuir com a luta de

classes. Destaca ainda outras ideias novas que surgem com a elaboração dos princípios ou novas ênfases que são atribuídas, tais como: a educação massiva ou educação como direito de todos; a educação omnilateral, ou voltada às várias dimensões do ser humano; a educação para novos valores afirmando a perspectiva socialista.

A partir dos Princípios é possível afirmar, conforme D'Agostini (2009, p. 117), que:

O MST e sua educação têm como eixo orientador de suas ações a luta de classes no campo e a convicção de construção de uma nova sociedade e, conseqüentemente, de uma nova educação pautada nos fundamentos/valores socialistas e humanistas como: o coletivismo, o trabalho coletivo, o trabalho socialmente útil, o trabalho como princípio educativo, a solidariedade, a organização e a auto-organização dos estudantes, a relação teoria e prática, entre outros.

Para Santos (2011, p. 173), a luta de classes no campo é o eixo orientador do projeto educacional do MST, somado à defesa da necessidade de construir novas relações sociais de produção. Para tanto, a educação deve se pautar em valores socialistas e humanistas. Conforme descrito nos princípios filosóficos de educação do MST, "Educação para a transformação social. Este é o horizonte que define o caráter da educação no MST" (MST, 2005, p. 161), há sem dúvida uma



intencionalidade, um caráter político centrado na luta pela transformação social.

A preocupação em construir uma educação que se contrapõe ao Estado como educador do povo e que seja um elemento da formulação tática do MST na luta pela Reforma Agrária e para a transformação social que tem como horizonte o socialismo, aponta para uma educação de classe. “Trata, isto sim, de afirmar uma educação vinculada a uma classe que objetiva um horizonte de transformação social; uma educação que abra um leque universal para o conhecimento” (Kominkiewicz & Dantas, 2013, p. 201).

D'Agostini (2009, p. 166), ao tratar das reformas educacionais e políticas pautadas no neoliberalismo, considera que o MST na década de 1990 assume uma posição de resistência às políticas neoliberais com uma proposta de educação que se pretende de classe.

A educação no MST deu um salto de qualidade em 1996 com a elaboração e publicação dos princípios de educação do MST. A proposta de educação do MST assume um caráter de classe quando se mostra predisposta à luta pela transformação social. No entanto, outros elementos/contradições compõem a proposta de educação do MST para além de seu caráter de classe. Destacamos, conforme D'Agostini (2009) que “a secundarização da teoria e a fragilidade

teórica da proposta de educação do MST permitem desvios da prática política e educativa”, principalmente quanto ao ecletismo teórico e a fragmentação da prática pedagógica. Araújo (2007, p. 316) também considera a “falta de aprofundamentos teóricos da própria proposta pedagógica do MST” um problema. Esses elementos de contradição dão abertura para outras concepções educativas, bem como para as políticas educacionais de organismos multilaterais da década de 1990 adentrarem nas formulações das políticas educacionais também dos movimentos sociais e populares.

Além dos limites inerentes à educação, a década de 1990 apresenta uma conjuntura de expansão do MST para a sociedade. O fato de relevância é a fundação da Via Campesina, datada de 1993 (Ribeiro & Sobreiro Filho, 2012), da qual o MST toma parte e projeção internacional. Ampliam-se as articulações, os parceiros em âmbito internacional, possibilitando maior visibilidade do MST para a sociedade. Essa expansão do MST para a sociedade possibilitou parcerias não apenas com frações da mesma classe, em 1995, por exemplo, há uma aproximação do MST com frações de classes antagônicas, como veremos adiante. No item seguinte, buscamos demonstrar como o caráter de classe da proposta de educação

do MST é subsumido a partir da relação com organismos multilaterais e como as concepções da política geral destes organismos adentram para a educação do MST, resultando na Educação do Campo.

### **O consenso em torno da Educação do Campo**

A partir do I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA)<sup>iii</sup>, em 1997, o MST encampa uma luta pela educação calcada no campo das políticas públicas, assumindo para si a bandeira da Educação do Campo como tática na luta pelo acesso à educação, a fim de fortalecer a correlação de forças na luta pela hegemonia dentro da sociedade.

Embora muitas pesquisas tenham sido defendidas e se tenha trabalhado com a ideia de que a formulação sobre educação do MST é idêntica às formulações e práticas da Educação do Campo, corroboramos com D'Agostini (2009, p. 122) de que elas são diferentes e, mesmo que a Educação do Campo tenha se fundamentado na Educação do MST, aquela está pautada na educação do camponês no sentido de desenvolvimento social e humano no campo e de seus sujeitos. Já a educação do MST, como vimos, é uma educação de classe, pautada na luta de classes pela especificidade da luta pela terra.

Sob o contexto das políticas neoliberais da década de 1990, iniciam-se as discussões entorno do que viria a ser a Educação do Campo. Segundo Dalmagro (2010, p. 180), foi a partir de 1998 que o debate sobre a Educação do Campo tem entrada no MST, “este debate se estende até hoje e deixará marcas na perspectiva de educação do Movimento”. Para a autora, o MST, vinculado à Via Campesina, retoma gradativamente os conceitos de campo e campesinato, “apontando que há uma cultura, um modo de vida camponês que deve ser respeitado e em certa medida retomado como forma de assegurar a sobrevivência da população campesina” (Dalmagro, 2010, p. 180).

Para Kolling (2005, p. 23), o fato que fez reconhecer e projetar publicamente o trabalho realizado pelo MST na área da educação, abrindo portas para futuras parcerias, ampliando a responsabilidade do MST para com a educação e a luta por políticas públicas foi o prêmio Itaú-UNICEF, concedido ao MST no ano de 1995. Inclusive, segundo Kolling, o desdobramento deste prêmio resultou na realização do I ENERA.

Caldart, em entrevista concedida a Anhaia (2010, p. 74), afirma que os organismos multilaterais representaram simbolicamente a legitimação do MST perante a sociedade. Afirma ainda que havia dois fatores importantes que

possibilitaram a realização do I ENERA: o prêmio que o MST recebeu do UNICEF, reconhecendo o trabalho do MST com a educação nos acampamentos e assentamentos; e os encaminhamentos do III Congresso Nacional do MST, realizado em 1995, com o lema “Reforma Agrária: uma Luta de Todos”, ou seja, do MST para a sociedade.

No primeiro volume da coleção *Por uma Educação Básica do Campo*, encontramos uma menção ao I ENERA, referente às parcerias e aos desafios levantados aos promotores do encontro. Dentre os desafios levantados, está um realizado pela representante do UNICEF, Ana Catarina Braga, que convoca as entidades promotoras, principalmente o MST, a ampliar o trabalho que vinha sendo desenvolvido na educação.

O entusiasmo com o êxito do I Enera levou a representante do UNICEF, Ana Catarina Braga, a desafiar as entidades promotoras e as que apoiaram o evento para um trabalho mais amplo sobre a educação a partir do mundo rural, levando-se em conta o contexto do campo em termos de sua cultura específica quanto à maneira de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar família e trabalho (Kolling, Nery & Molina, 1999, p. 13-14).

Na sequência do documento é demonstrado que o desafio levantado pela representante do UNICEF foi assumido pelas entidades promotoras do encontro,

resultando na Conferência por uma Educação Básica do Campo. Roseli Caldart apresenta mais detalhes sobre a provocação da representante do UNICEF em realizar um evento para além dos assentamentos da Reforma Agrária e a expansão de sua proposta de educação para “outros sujeitos que trabalham no meio rural”.

Foi exatamente a fala de encerramento da representante do UNICEF, Ana Catarina, que publicamente provocou o MST a convocar um evento semelhante que não fosse apenas dos assentamentos de Reforma Agrária, mas que envolvesse o campo como um todo. Ela tinha até conversado conosco informalmente, a gente pensou: quem somos nós pra puxar algo mais amplo? Foi uma conversa informal, e de repente, na mesa de encerramento ela falou: ‘- O MST não tem o direito de ficar discutindo apenas com ele mesmo’, no sentido de que o MST, pelo acúmulo que tem, pela luta que está fazendo pelo direito, ele tem obrigação de articular outros sujeitos do campo a fazerem um debate mais amplo sobre a educação no meio rural. Tem que juntar com outros sujeitos que trabalham no meio rural (Anhaia, 2010, p. 79-80, extrato de entrevista com Caldart).

O I ENERA impulsionou a ideia de uma conferência nacional, que veio a ser a “I Conferência por uma Educação Básica do Campo”, realizada em 1998. Desafiados pela representante do UNICEF no I ENERA em “levantar uma discussão mais ampla sobre a educação no meio rural brasileiro”, as discussões vão no sentido da

“preparação do documento base da I Conferência, concluído em maio de 1998”, onde estão presentes os “argumentos do batismo” do que seria a Educação do Campo (Caldart, 2012, p. 260).

Durante a realização do I ENERA, os participantes elaboraram um manifesto intitulado ‘Manifesto dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária’. Destacamos a defesa expressa no Manifesto, em sentido mais amplo, da “escola pública, gratuita e de qualidade para todos, desde a educação infantil até a Universidade”, afirmando a necessidade de construir uma “identidade própria das escolas do meio rural” em vistas a novas formas de desenvolvimento do campo, “baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa” (MST, 1997).

A unidade que se estabelece a partir do I ENERA, entre frações de classes distintas (trabalhadores representados por Sem Terras, Sindicatos Rurais, Universidades e Burguesia representada pelos Organismos Multilaterais, por exemplo, a UNESCO), tem como ponto comum a luta por políticas públicas para a educação do campo. Caldart, expressa essa relação contraditória de interesses que coadunam na luta pelo direito à educação ao afirmar que: “tínhamos ideias diferentes entre pessoas que estavam lá,

posicionamentos inclusive políticos diferentes, mas, por exemplo, conseguiu-se em momentos da mística uma identificação” (Anhaia, 2010, p. 81, extrato de entrevista com Caldart).

A partir da entrevista concedida à Anhaia em 2010, Caldart demonstra a clareza de que a unidade que se estabeleceu a partir do I ENERA, entre frações de classes distintas, diz respeito unicamente a luta pelo direito à educação. Demonstra claramente a compreensão em relação aos objetivos de organismos internacionais – UNESCO e UNICEF, em “amenizar os conflitos”, estabelecer harmonia entre as classes a fim de manter a luta de classes sob controle.

Não se trata de uma aliança no sentido de projeto. Nós sabemos qual é o papel desses organismos ... Se a gente analisar as posições do UNICEF e da UNESCO, tanto mais da UNESCO, ela pode nos mostrar em que pé estão as crises do próprio capitalismo, porque justamente demonstra a intenção de amenizar os próprios conflitos, o que você faz para que certas ações não eclodam em conflitos mais fortes. Quando se vê que existe uma tensão no campo, pode-se apoiar determinadas iniciativas, indo na linha de como a gente age para a situação não ficar insustentável. Eu posso até ser favorável a Reforma Agrária para que isso não se transforme em algo efetivamente desestabilizador da sociedade. O papel desses organismos não é conjuntural, ele é estrutural. Que ajuste você faz na sociedade capitalista para que ela possa se manter capitalista? Para isso você tem que harmonizar, você tem

que manter a luta de classe, sem considerá-la evidentemente como luta de classe, sob controle (Anhaia, 2010, p. 79, extrato de entrevista com Caldart).

Em relação a esta unidade constituída entre classes distintas, Santos (2011) argumenta que há uma consonância no plano das formulações pedagógicas e políticas entre os fundamentos da Educação do Campo. Para o autor,

Poder-se-ia argumentar se tratar de alianças pontuais para a construção de um movimento mais amplo, que abrangesse vários “atores” haja vista que as condições políticas da época para a formulação de uma educação do campo com a exclusiva presença dos movimentos de lutas sociais seria impossível. Contudo, este argumento não se justifica, pois, no plano das formulações pedagógicas e políticas, as bases que fundamentam a Educação do Campo e as interpretações da realidade da maioria das entidades organizativas da luta dos trabalhadores no campo estão em consonância com as formulações escolanovistas atualizadas no lema “aprender a aprender” defendido e divulgado por instituições como a UNESCO (Santos, 2011, p. 188).

A integrante do setor de educação do MST (Entrevista D2)<sup>iv</sup>, ao relatar por meio da entrevista sobre a trajetória da Educação do Campo, ressalta que a relação que se estabeleceu com os parceiros do I ENERA, UNESCO, UNICEF, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), UNB, é fruto de um contexto conjuntural de luta contra o Estado, representado na política

do governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso. Desde a criação do setor nacional de educação do MST, em 1987, durante a realização do I Encontro Nacional de Educadores do MST, no estado do Espírito Santo, o MST vem construindo sua proposta de educação, quando, em 1997, “vai se deparar no ENERA com um contexto em que o governo de FHC estava fechando escolas” (Entrevista D2). A partir deste contexto, do alto índice de fechamento de escolas, a integrante do setor de educação do MST analisa que a ampliação da educação do MST para além do próprio movimento foi uma questão de sobrevivência frente à ofensiva política de FHC.

A outra integrante do setor de educação do MST, por nós entrevistada, também considera relevante o contexto político relacionado à ofensiva do governo de FHC com o fechamento de escolas do campo. O sentido de se unir com UNESCO, UNICEF, CNBB e UNB, diante da conjuntura da época, foi o de colocar as problemáticas do campo em debate na sociedade brasileira, bem como as perspectivas educacionais e a Educação do Campo.

Nesse momento conjuntural, para “fortalecer” a luta, utilizou-se como uma das táticas a construção de parcerias entre o MST, outros movimentos sociais do campo, Estado e Organismos Multilaterais.

Entendemos que nesse processo o MST secundarizou sua proposta educacional no que lhe é mais importante, a formulação teórica e revolucionária. A integrante do setor de educação do MST diz se tratar de um recuo a fim de avançar:

Era muito mais juntar parceiros neste momento do que você produzir uma proposta teórica e revolucionária. Na verdade o MST naquele momento histórico recua um pouco mais a sua proposta teórica para poder se juntar a seus parceiros. Os seus parceiros eram até mais atrasados politicamente, se é que podemos colocar assim, do que o próprio MST. O problema foi atrasar, recuar alguns passos atrás, e depois você não puxar os parceiros para frente, para o campo mais combativo. O problema me parece ficar nesse campo da constituição hegemônica mais reformista do que você avançar em um campo mais ofensivo, mais revolucionário (Entrevista D3).

Considerando as divergências estruturais ou o posicionamento de classe entre os movimentos sociais e os organismos internacionais, a unidade entre as frações de classes distintas aconteceu por meio da luta pelo direito à educação. Nos documentos relativos a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em julho de 1998, percebemos os elementos que unificam as entidades promotoras na construção da Educação do Campo, bem como apontam elementos que constituem a trajetória da Educação do Campo.

A I Conferência tratou dos seguintes temas: a) desenvolvimento rural e educação no Brasil: desafios e perspectivas; b) situação da educação rural no Brasil e na América Latina; c) políticas públicas em educação no Brasil: municipalização; d) financiamento da educação; e) política educacional para escolas indígenas; f) em busca de um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil; g) projeto popular de desenvolvimento para o campo; h) educação básica para o campo; i) nosso compromisso como educadores/educadoras do campo (Kolling, Nery & Molina, 1999, p. 17-18).

Em um trecho do documento nº 1 Por uma Educação Básica do Campo, é firmado unidade sobre a especificidade da Educação do Campo, o qual apresentamos abaixo:

Desde o começo, chegou-se a um consenso sobre o específico da “educação básica do campo”, ou seja, que leve em conta a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no campo e do campo. Outro consenso entre os promotores referiu-se à vinculação da educação básica do campo com um projeto popular de Brasil e com um projeto popular de desenvolvimento do campo (Kolling, Nery & Molina, 1999, p. 15).

Também firma-se unidade sobre a educação como direito e como estratégia de inclusão. Outro elemento de unidade que destacamos entre as entidades promotoras refere-se às concepções e

princípios pedagógicos de uma escola do campo. O documento defende uma transformação na pedagogia escolar a partir da escolha de aprendizados que se deve construir, apontando para o “aprender a aprender” (UNESCO, 2010).

Ao sugerir uma transformação nos currículos escolares para as escolas do campo, em consenso com as políticas e diretrizes da UNESCO, o documento segue “afirmando a importância do aprender a aprender, o que significa aprender a transformar informações em conhecimentos ou em posturas diante de determinadas situações da vida” (Kolling, Nery & Molina, 1999, p. 68). Essas diretrizes resgatadas dos organismos multilaterais, construídas num conjunto de documentos elaborados com a finalidade, como vimos, de efetivar o processo de mundialização da educação, objetivando o ‘consenso ativo dos governados’ (Gramsci, 2007, p. 330), “passam a orientar a produção teórica e a elaboração político-pedagógica” (Titton, 2010, p. 188).

Após a I Conferência, é constituída a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, tendo como propulsores o UNICEF, a UNESCO, o MST, a CNBB e a UNB. A Articulação Nacional por uma Educação do Campo representou a ampliação dos “sujeitos” que adentram na luta pela Educação do Campo. Além disto, vemos em Molina que a unidade

estabelecida via Articulação Nacional, centra-se na perspectiva da luta por políticas públicas específicas para o campo.

Com a Articulação Nacional dilata-se a possibilidade de ampliar as parcerias entre frações da mesma classe - por exemplo MST e Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e até entre frações de classes distintas – MST, CONTAG, Organismos Multilaterais e o Estado. O critério de atuação em torno da construção da Educação do Campo que observamos no excerto acima considera movimentos sociais, entidades e organização de camponeses e outros que tenham preocupações ou interesses com a causa da educação do campo. Neste rol de parcerias ao redor da Educação do Campo foi possível a negociação entre frações de classes constituindo um movimento mais amplo pela efetivação de políticas públicas para a Educação do Campo. A pauta e as ações realizadas pela Articulação Nacional por uma Educação do Campo comportam diferentes e até antagônicos sujeitos de classe. Por outro lado, constitui um movimento forte no sentido da realização das ações pretendidas. Mantendo as características de consenso entre classes, a Articulação Nacional realiza algumas ações em prol da Educação do Campo.

Destacamos aqui que uma das conquistas do Movimento por Uma Educação do Campo foi a promulgação das Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo, Resolução CNE/CBE nº1 de 03 de abril de 2002. A elaboração das Diretrizes representa um momento de maior aproximação com o Estado. A partir da proposição das Diretrizes, para as quais a CONTAG teve maior participação, o que não diminui a relevância da participação do MST nesse processo (Anhaia, 2010), Estado e sociedade dialogam para a regulamentação das Diretrizes.

A unidade que se constrói entre as forças que lutam pela Educação do Campo vai para além dos movimentos sociais e sindicatos. O Estado passa a regular a política de Educação do Campo a partir das Diretrizes. Contraditoriamente, o Estado passa a compor uma unidade com Movimentos Sociais e sindicais em prol da legalização das políticas de Educação do Campo. No entanto, o que vemos é uma convergência de frações de classes distintas e antagônicas que passa a ser “regulada” pelo Estado, em consonância com as estratégias do Capital. No bojo da elaboração e aprovação das Diretrizes, Anhaia (2010, p. 91) afirma que “uma força política que coaduna com a materialização da Educação do Campo é, contraditoriamente, a necessidade imposta

pelo capital de universalizar a educação básica, expressa no lema Educação para todos”.

A partir da ampliação da participação de entidades visando à regulamentação da política de Educação do Campo, se abre para a intervenção direta do Estado por intermédio de audiências públicas<sup>v</sup> com a finalidade de elaborar as Diretrizes da Educação Básica. Sobre as audiências públicas, Anhaia destaca sua importância na relação entre sociedade civil (entidades dos movimentos sociais e sindicais) e o Estado:

As audiências foram importantes instrumentos para promover o debate com a sociedade civil e com Estado e para firmar alguns conceitos básicos defendidos por ambos, ficando evidenciado que o Estado aceita até certa medida as proposições da sociedade civil, principalmente quando quem propõe são sujeitos organizados coletivamente, sejam em movimentos sociais ou sindicatos (Anhaia, 2010, p. 91).

Note-se que o Estado passa a controlar as proposições a serem regulamentadas, dizendo o que pode e o que não pode ser transformado em lei, obviamente garantido os interesses da classe à qual é representante, afinal, “o Estado é a forma na qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns” (Marx & Engels, 2007, p. 76).



À luz da análise do desdobramento do I ENERA, quando se propõe “levando-se em conta o contexto do campo em termos de sua cultura específica quanto à maneira de ver e se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar família e trabalho” (Kolling, Nery & Molina, 1999, p. 13), Oliveira e Dalmagro (2014, p. 107) consideram que há um processo de generalização e especificidade da Educação do Campo, pois desloca a educação da luta pela Reforma Agrária, principal instrumento de luta do MST, à especificidade do campo.

Enfatiza-se a perspectiva de que há no campo outro modo de vida, de cultura e trabalho, diferente de outros espaços da vida social. É de supor-se que nesta reformulação tenha ocorrido ou reforçado um deslocamento da educação num contexto de luta por Reforma Agrária para uma educação centrada na “cultura específica do campo”, definida de modo genérico (Oliveira & Dalmagro, 2014, p. 107).

A efetivação da Política de Educação do Campo, referente aos marcos normativos, se dá a partir da promulgação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CBE nº1 de 03 de abril de 2002, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), tendo como base para sua elaboração o Parecer nº 36, de 04 de

dezembro de 2001. A Resolução CNE/CEB Nº 2, de 28 de abril de 2008, sob o governo petista Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), bem como por meio do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, reformula, amplia e regulamenta a Política de Educação do Campo a partir da Resolução CNE/CBE nº1 de 03 de abril de 2002.

A luta política dos movimentos sociais, em destaque o MST, por dentro da efetivação da política de Educação do Campo toma nova perspectiva com o governo Lula. Para a integrante do setor de educação do MST, “com o governo Lula havia uma possibilidade de se avançar significativamente na política pública de Educação do Campo” (Entrevista D2). Ou seja, com a vitória eleitoral do PT em 2002 para presidência da república, representado pela pessoa de Luiz Inácio Lula da Silva, o MST passa a acreditar na possibilidade de avanços na luta pela política pública de Educação do Campo.

Nesse sentido, o MST constrói uma pauta reivindicatória, sendo uma das reivindicações “a criação de uma secretaria no MEC que lidasse com a política de Educação do Campo. O que foi ofertado ... era uma coordenadoria de Educação do Campo dentro da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade” (Entrevista D2).

As primeiras tentativas de luta pela política de Educação do Campo no governo do PT foram frustradas, e já sinalizaram o posicionamento do governo frente à luta dos trabalhadores do campo. A integrante do setor de educação do MST destaca que a efetivação da normatização da política de Educação do Campo significou “um deslocamento de lugar da Educação do Campo, tendo como marco a segunda conferência que não passa mais a existir e esse debate vai se dar agora em espaços institucionalizados, nos comitês e nos fóruns, e virou um debate acadêmico” (Entrevista D2).

A partir de 2008, há uma incorporação da luta pela Educação do Campo pelo Estado. A incorporação de uma educação específica/diferente para o campo, pautada pelos movimentos sociais, resultou no seu “aprisionamento na política” (Titton, 2010). Isto representa que a política de Educação do Campo passa definitivamente sob os ditames do Estado, afastando os movimentos sociais de uma interferência mais significativa na política. Segundo a entrevistada, inclusive o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria Nº. 10/98, com a finalidade de ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados<sup>vi</sup>, perde a proximidade com os movimentos sociais.

Constata-se isto a partir do depoimento da integrante do setor de educação do MST, ao considerar que “o PRONERA, um programa que respondia diretamente na sua formulação e na sua execução a relação direta entre universidades e movimentos sociais, agora perde este caráter da participação efetiva dos sujeitos na sua elaboração” (Entrevista D2).

Na medida em que a Educação do Campo foi sendo institucionalizada ela foi incorporada pelo Estado - “é um ceder para incorporar e, hoje, não só do ponto de vista da incorporação, mas da derrota que a gente vem sofrendo na política de Educação do Campo” (Entrevista D2). Essa “derrota” fica mais evidente a partir do lançamento do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) em 2010, sob o Decreto nº 7.352/2010. A partir do programa,

todas as políticas que estavam sendo executadas na Educação do Campo vão sofrer operações, ou de supressões ou de reconfiguração e aí foi adiado várias vezes o lançamento do PRONACAMPO visto que ele não era dialogado com o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) e nem com a Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC) e não saía no orçamento (Entrevista D2).

A forma como foi construído o PRONACAMPO representa um distanciamento dos movimentos sociais organizados da possibilidade de

intervenção sobre a política educacional voltada ao campo. Fóruns de participação da sociedade como o FONEC<sup>vii</sup> e a CONEC<sup>viii</sup> não tiveram participação nas discussões entorno da criação do Programa. A política de Educação do Campo fica submetida ao controle do Estado ao passo que é institucionalizada afastando a participação da sociedade e dos movimentos sociais.

Ao analisar as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Santos (2011) aponta que a perspectiva de Educação do Campo expressa no documento evidencia o idealismo formalista ao separar o campo da cidade, o documento entra em contradição “ao chamar de visão idealista o processo de industrialização e urbanização do meio rural por meio das empresas transnacionais que controlam e definem a produção, inclusive dos pequenos produtores” (Santos, 2011, p. 190). O autor segue afirmando a ausência das questões objetivas e atuais do campo no documento:

As migrações sazonais que transformam os agricultores em andarilhos em busca de ocupação temporária; além das questões relativas ao trabalho escravo e o trabalho infantil no campo não são mencionados no relatório, corroborando a perspectiva abstrata de rural e de educação do campo predominante nas proposições sobre esta temática (Santos, 2011, p. 190).

Para Santos, o caráter fenomênico da abordagem feita no parecer do Conselho Nacional de Educação, exclui a luta de classes e os problemas inerentes à natureza objetiva e histórica do capital reduzindo-os a uma questão de opções de vida e diversidades no campo (Santos, 2011, p. 190). Desta forma o próprio parecer expressa a compreensão que tem sobre o campo, ao considerar:

O campo como espaço heterogêneo, destacando a diversidade econômica, em função do engajamento das famílias em atividades agrícolas e não-agrícolas (pluriatividade), a presença de fecundos movimentos sociais, a multiculturalidade, as demandas por educação básica e a dinâmica que se estabelece no campo a partir da convivência com os meios de comunicação e a cultura letrada (Brasil, 2012, p. 8).

Há uma busca pelo atendimento às diferenças e diversidades, que de fundo se relacionam com a necessidade conjuntural de possibilitar um mínimo de escolarização a toda população brasileira. Segundo Santos (2011, p. 190), este documento complementa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no que diz respeito ao direito à educação diferenciada e à diversidade.

A legislação sobre Educação do Campo e as formulações teóricas acerca da temática no que diz respeito aos principais referenciais utilizados nas abordagens e pesquisas que tratam dessa modalidade de

educação, afirmam a centralidade “da cultura, do cotidiano, dos interesses dos alunos, da identidade e diferença. Trabalho, luta de classes, universalidade são negados ou secundarizados” (Santos, 2011, p. 192).

A partir da análise das Diretrizes, Jesus, Rosa e Bezerra (2014) destacam que as concepções que norteiam as políticas públicas de Educação do Campo estão embasadas em correntes pós-modernas, pois ao caminhar em relação ao relativismo epistemológico e cultural, negam a totalidade. Para as autoras, o discurso expresso na política de Educação do Campo que “sugere novos métodos, novas fontes e novos problemas – busca analisar e valorizar o micro, o fragmentário, o cotidiano, o singular, o imaginário” (Jesus, Rosa & Bezerra, 2014, p. 207).

Nesses termos, a luta pelo direito à educação, por meio da especificidade da Educação do Campo, se transforma em seu contrário ao passo que, no campo da aparência, a efetivação da política de Educação do Campo represente uma conquista nos marcos da lei, como instrumento que possibilite o acesso à educação, ela se revela uma estratégia para que o “desigual” seja substituído pelo “específico” ou “diferente”.

Para Jesus, Rosa, Bezerra (2014) a estratégia expressa na política da Educação do Campo está posta para a fragmentação

da classe trabalhadora por meio do “diferente”, do “específico”. Essa fragmentação da educação destinada aos trabalhadores em modalidades específicas acarreta um grave risco à sua organização enquanto classe. Além disso, a educação específica também é uma forma de limitar o acesso ao conhecimento sistematizado construído historicamente pela humanidade.

As autoras advertem ainda para a fragmentação da classe trabalhadora ao desconsiderar o aluno camponês como parte da classe trabalhadora.

Sublinha-se também que este é entendido como diferente, ou portador de especificidades, pelo fato de residir no meio rural; desconsidera-se o fato deste aluno pertencer à classe trabalhadora (aqui nos referimos a todos os trabalhadores, isto é, todos aqueles que são obrigados a vender sua força de trabalho e não apenas os trabalhadores rurais) que tem sido privada do patrimônio cultural e científico historicamente elaborado pela humanidade (Jesus, Rosa & Bezerra, 2014, p. 208).

Neste sentido Jesus, Rosa e Bezerra afirmam que a Educação do Campo, expressa nos documentos legais, está para cumprir com as demandas do Capital, em detrimento às demandas do trabalho.

E é no sentido de atender às demandas do sistema capitalista que a atual concepção de educação do campo se coloca; haja visto que defende uma educação “diferente”, ou melhor, específica para o aluno do

campo. Esta concepção de uma educação específica para o campo é afirmada em documentos oficiais que norteiam políticas públicas (Jesus, Rosa & Bezerra, 2014, p. 210).

A partir dessa compreensão relacionada à política de Educação do Campo, as autoras destacam a necessidade de compreender a escola do campo contemporânea, e seu respectivo projeto de educação, por meio do entendimento dos processos produtivos do sistema capitalista, visto que os processos educativos e os processos produtivos mantêm relação intrínseca e remetem à organização da materialidade e objetivação do trabalho; à luta de classes e à disputa de projetos históricos entre a classe trabalhadora e a burguesia (Jesus, Rosa & Bezerra, 2014, p. 210).

Nesses termos, afirmam a necessidade de “uma concepção contra-hegemônica de sociedade, educação, homem, criança, aluno”. E essa concepção se encontra expressas nos escritos de Marx e Engels, na vasta produção dos pedagogos russos (Makarenko, Pistrak, Krupskaja etc.) e de autores marxistas contemporâneos (Jesus, Rosa & Bezerra, 2014, p. 210).

Para D'Agostini (2009, p. 23), a Educação do Campo assume uma perspectiva de Estado que, orientada pelos organismos internacionais, objetiva, em

síntese, “educação como segurança e alívio da pobreza”.

Na perspectiva do Estado, a educação do campo é mais uma das táticas para atingir as metas estabelecidas que atribuem ênfase à Educação Básica destinada à maioria da população e que privilegia o desenvolvimento de aptidões ou competências assentadas no aprendizado do cálculo, da leitura e da escrita, instrumentalizando minimamente os indivíduos para que sejam “incluídos” na organização produtiva no tempo e do modo necessário para a sobrevivência do sistema capitalista. Na maioria dos documentos do Estado acerca da educação do campo identifica-se sua orientação no conjunto das políticas focais e fragmentárias próprias do Estado em sua fase neoliberal, cuja função básica é facilmente identificável com as recomendações dos organismos internacionais: educação como segurança e alívio da pobreza (D'Agostini, 2009, p. 23).

Percebemos, a partir de tal análise, que a política de Educação do Campo se configura como uma tática do Capital para incluir os trabalhadores na organização produtiva garantindo assim a “sobrevivência do sistema capitalista”.

D'Agostini (2012), ao tratar da formulação da concepção da Educação do Campo, diz que as categorias que dão sustentação, tais como cultura, identidade e diferenças estão, em certa medida, negando ou secundarizando a categoria trabalho como fundante do ser social.

Ao analisar as proposições para a Educação do Campo, por parte dos empresários, do Estado e do MST,

D'Agostini e Vendramini (2014, p. 318), afirmam que há o predomínio da perspectiva do empresariamento e do Estado, para uma educação técnica, frágil e fragmentada, formando um trabalhador raso, flexível e pragmático. Ainda segundo as autoras, a Educação do Campo “é incorporada e aprisionada na política por meio da formação do consenso” (D'Agostini & Vendramini, 2014, p. 318). As autoras seguem defendendo uma educação que seja, ao mesmo tempo, universal e clássica, mas também crítica e diferenciada em relação à educação capitalista.

Para D'Agostini (2012, p. 464), embora a Educação do Campo pretenda ser uma educação com fins de emancipação humana, ao ser desenvolvida na sociedade capitalista e incorporar as contradições gerais entre trabalho e capital, essas contradições expressam-se tanto na materialização das políticas públicas que estão em acordo com as orientações dos Organismos Multilaterais, como no trabalho pedagógico, principalmente por meio da cisão entre teoria e prática.

Vendramini (2010, p. 134) aponta para uma negação do caráter classista na Educação do Campo e a “afirmação da cultura, da identidade e da diferença”, o que revela uma “realidade em si” em detrimento a “conexão entre o geral, o específico e o particular”, ocasionando a

“negação do trabalho”. Dessa forma, a autora conclui defendendo a “necessidade do materialismo histórico-dialético como referencial de análise e de intervenção.” (Vendramini, 2010, p. 134).

Vemos em Tilton (2010, p. 167) que a Educação do Campo foi colocada como uma estratégia por parte do MST para avançar nas conquistas de políticas públicas obtendo avanços nesse espaço. Contudo, esse processo freou o debate teórico-pedagógico voltado a uma educação de classe. Para o autor, um dos limites centrais impostos à educação do campo decorre de seu aprisionamento na política, especialmente via políticas do Estado e de governo (Tilton, 2010, p. 208). O autor conclui nos seguintes termos:

As possibilidades de essência para articular o projeto educacional dos povos do campo a uma estratégia de superação do capital, e para que a Educação do Campo contribua com isso, está em romper com as ilusões de que a superação dos problemas pode ocorrer via conciliação no interior da sociedade burguesa (Tilton, 2010, p. 211).

Os autores aqui apontados convergem em suas análises ao demonstrarem que a política de Educação do Campo se sustenta em categorias e concepções como diferença e diversidade, cultura, identidade, pós-modernidade, relativismo epistemológico e cultural. Para os autores, a centralidade da política

valoriza o micro, o fragmentário, o cotidiano, o singular, o imaginário, o específico e o diferente, educação técnica, frágil e fragmentada, segurança e alívio da pobreza, política de inclusão na organização produtiva do capital. Dessa forma, para os autores, a Educação do Campo acaba negando a universalidade e a luta de classes (Santos, 2011); a totalidade; a unidade da classe trabalhadora (Jesus, Rosa & Bezerra, 2014); a categoria trabalho (D'Agostini, 2009, 2012); o caráter classista, a totalidade, o trabalho (Vendramini, 2010); a educação de classe (Titton, 2010).

Ainda para os autores analisados, a política de Educação do Campo assume uma perspectiva de Estado orientada pelos organismos internacionais (D'Agostini, 2009, 2012); do empresariamento e do Estado (D'Agostini & Vendramini, 2014); da Política de Estado e de governo (Titton, 2010).

No campo das proposições, Jesus, Rosa e Bezerra (2014) propõem uma concepção contra-hegemônica de sociedade, educação, homem, criança, aluno, por intermédio de uma educação de classe; Vendramini (2010) e D'Agostini (2009), a necessidade do Materialismo Histórico e Dialético como referencial de análise e intervenção e Titton (2010) propõe rompermos com a ilusão de que a superação dos problemas pode ocorrer via

conciliação no interior da sociedade burguesa.

Nesses termos, a Educação do Campo está para atender aos objetivos do capital e do Estado mais do que atender às demandas da classe trabalhadora. Se considerarmos apenas do ponto de vista do acesso à educação, podemos afirmar que houve importantes avanços para a classe trabalhadora em sua luta pela Educação do Campo. No entanto, ao considerarmos a concepção e o caráter da educação a partir da Educação do Campo, esta cumpriu e vem cumprindo com a demanda de “qualificação ou treinamento dos trabalhadores”, bem como “às necessidades ideológicas e de formação dos trabalhadores no âmbito da sociabilidade burguesa” (Oliveira & Dalmagro, 2014, p. 113).

Esse cenário que demonstramos em nossa pesquisa nos permitiu apontar as contradições na trajetória da educação no MST a partir da luta de classes entre os representantes do capital, em destaque os Organismos Multilaterais - UNICEF e UNESCO e o Estado e, por outro lado, os movimentos sociais, principalmente o MST.

## Conclusão

Evidenciamos que a trajetória da educação no MST, até meados da década

de 1990, se configura como uma formulação tática inserida na luta do MST, principalmente por seu caráter de classe. Embora não tenha surgido com esse caráter, a vinculação da proposta de educação do MST com a luta pela Reforma Agrária e a estratégia de transformação social elevam a educação no MST para um caráter de classe, onde a luta de classes é o eixo orientador da proposta de educação.

Com a ofensiva do Estado brasileiro, por intermédio do governo FHC, resultando no fechamento de escolas localizadas nos assentamentos da Reforma Agrária, o MST buscou fortalecer sua luta por meio de parcerias como alternativa para garantir as conquistas realizadas e avançar nesse campo. O I ENERA foi o encontro que possibilitou uma aproximação das políticas e diretrizes internacionais dos Organismos Multilaterais com a educação no MST. A representante do UNICEF propôs uma ampliação da experiência realizada pelo MST para a construção de uma proposta de educação para todos os povos do campo. Essa proposta é assumida pelos movimentos sociais representando um consenso entre as forças e resultando na ampliação do acesso à educação. Vimos nos cadernos “Por uma Educação do Campo” que, além da ampliação do acesso à educação, houve uma internalização da política geral e das diretrizes internacionais

para educação e uma subsunção do caráter de classe presente na proposta de educação do MST.

Compreendemos que, além da conjuntura desfavorável, outro elemento decisivo que permitiu a subsunção do caráter de classe da proposta de educação do MST por meio da relação estabelecida com os Organismos Multilaterais e o Estado foi a fragilidade teórica presente na proposta de educação do MST, devido ao ecletismo teórico e um não aprofundamento no Materialismo Histórico e Dialético como base de sustentação teórica à sua proposta pedagógica.

O foco da luta pela Educação do Campo a partir de 1997, no sentido da ampliação no campo da luta por políticas públicas por meio de parcerias com frações de classe representantes do capital (UNICEF, UNESCO), postulam uma educação específica para o campo, agregando as estratégias dos Organismos Multilaterais. A luta pela Educação do Campo levou a normatização de políticas que ficaram aprisionadas na política (Titton, 2010), controlada pelo Estado burguês. Nesses termos, o caráter de classe expresso na proposta de educação do MST fica subsumido à Educação do Campo. Da mesma forma, constatamos isso a partir da normatização da política de Educação do Campo, a qual passa a ser controlada pelo Estado, reforçando as perspectivas da



diversidade, do Capital/Estado e do empresariado.

A Educação do Campo nos últimos anos tem sido a principal estratégia do MST na luta pela educação pública. O foco da luta pela educação no viés da política pública, como vimos anteriormente, influenciado pela ofensiva do Estado por meio da política de fechamento de escolas, resultou em um reposicionamento do caráter de classe da educação no MST. Se por um lado “a luta do MST contra o fechamento de mais de 38 mil escolas na última década é necessariamente uma luta da classe trabalhadora” (Leher, 2014, p. 88), por outro lado “limitar o direito à luta pelo acesso à educação escolar no âmbito apenas dos direitos, os esforços do MST se encerram nos limites do direito e não na emancipação” (Araujo, 2007, p. 316).

Argumentamos que a perspectiva dos movimentos sociais, dos trabalhadores, que vise uma educação de classe, é subsumida a partir do consenso travado entre as frações de classes distintas que compuseram o I ENERA. Dessa forma, a Educação do Campo representa uma luta importante no sentido da garantia dos direitos básicos para os trabalhadores do campo em tempos de ajustes. Constatamos isto por meio das inúmeras conquistas obtidas no campo educacional: conquista de escolas, ampliação do acesso à educação em todos os níveis. No entanto,

seu limite, para quem almeja uma educação de classe como formulação tática para a luta de classes, está justamente na reforma possível dentro da ordem do Estado burguês.

Nosso estudo aponta que a Educação do Campo é construída a partir de um consenso e reposicionamento de classe. Os primeiros elementos do consenso aparecem a partir do Prêmio Itaú/UNICEF, em 1995, como um reconhecimento público da existência de uma educação diferenciada, exemplar no MST. A formulação do consenso torna-se pública a partir da realização do I ENERA com o financiamento vindo da UNESCO e do UNICEF. Embora se justifique que a participação destes organismos tenham se limitado as falas de abertura e encerramento do ENERA, demonstramos neste estudo que a participação da UNESCO e do UNICEF foi para além das falas e do recurso financeiro, pois resultou numa articulação onde se deve considerar o financiamento, o reconhecimento público da educação do MST e as preposições estratégicas vindas da representante do UNICEF e assumidas pelos movimentos sociais.

A luta política dos movimentos sociais por dentro do Estado, nos termos da regulamentação da política de Educação do Campo, bem como as concepções que fundamentam a política de Educação do

Campo representam uma derrota para as frações da classe trabalhadora que se propõem a construir uma educação para a classe trabalhadora com caráter de classe.

Um dos desafios está justamente em superar o limite da política no âmbito do direito burguês. Nesse contexto educacional, uma das medidas necessárias para a retomada e fortalecimento de uma educação de classe é romper com o consenso em torno da Educação do Campo estabelecido na década de 1990. Concordamos com D'Agostini e Vendramini (2014) quanto à necessidade de mobilização em torno de uma educação para a classe trabalhadora, que seja ao mesmo tempo universal e clássica, mas também crítica e diferenciada em relação à educação capitalista.

Vivemos um momento na história da luta de classes onde há uma hegemonia do capital sobre o trabalho. Isso reflete nos limites de se apontar perspectivas de futuro para a classe trabalhadora. Na educação, isso não é diferente. Atualmente vemos no Todos pela Educação uma articulação de classe, da classe dominante, que vê na educação “um grande negócio”.

A atualidade da Educação no MST é marcada pelo enfrentamento da luta de classes entre capital e trabalho. A educação no MST é a expressão da ofensiva do capital sobre o trabalho principalmente a partir da década de 1990 e o consenso

travado entre frações de classes distintas na construção da Educação do Campo. Embora o MST se posicione como fração da classe trabalhadora em luta contra o capital, as forças, no contexto da luta de classe, tenderam ao enfraquecimento de sua proposta de educação e ao reposicionamento da educação de classe para a educação nos marcos da luta pelo direito dentro da lógica do Estado burguês.

Apontar perspectivas de futuro no atual cenário político e conjuntural não é tarefa fácil quando se defende uma educação da classe trabalhadora, principalmente se considerarmos o refluxo da luta de classes e a ofensiva do capital sobre o trabalho que têm levado à fragmentação da classe trabalhadora, tendendo às lutas corporativistas como foco. Ao tratarmos das perspectivas de futuro, enfatizamos a necessidade histórica e imediata de superação da sociedade de classes. Assim nos posicionamos pela defesa de uma educação de classe que contribua para a transformação das relações sociais e para a emancipação humana.

Apontamos para a necessidade de uma educação da classe trabalhadora, que neste momento se dá com limites e contradições, mas temos que defendê-la e construir as experiências para um acúmulo de forças. Nesse sentido, destacamos a importância das experiências realizadas

pelo MST no ITERRA e por meio das Escolas Itinerantes que, embora encontrem limites nesta sociabilidade, são experiências significativas e possíveis de uma reorganização escolar a partir da perspectiva dos trabalhadores. Faz-se necessário também a superação do falso dualismo entre campo e cidade presente na formulação de Educação do Campo, a qual limita a compreensão da unidade dos trabalhadores enquanto classe, possibilitando a fragmentação e dificultando a unidade.

## Referências

Anhaia, E. M. (2010). *Constituição do Movimento de Educação do Campo na luta por políticas de educação*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

ARAÚJO, M. N. R. (2007). *As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Salvador. Recuperado de: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/TESE - MARIA NALVA>

Brasil. (2012). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Educação do campo: marcos normativos*. Brasília, DF: SECADI.

Caldart, R. S. (2012). Educação do Campo. In Caldart, R. S. et al. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 257-264). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

D'Agostini, A. (2012). A educação do campo na educação brasileira: contradições e perspectivas. *Revista de Educação*, 37(3), 453-468. Recuperado de: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/reveducacao/article/view/4172/3971>.

D'Agostini, A. (2009). *A educação do MST no contexto educacional brasileiro*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Salvador.

D'Agostini, A. & Vendramini, C. R. (2014). Educação do campo ou educação da classe trabalhadora? A perspectiva do empresariado, do Estado e dos Movimentos Sociais organizados. *Reflexão e Ação*, 22(2), 299-322. Recuperado de: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflexao/article/view/5194/3694>.

Dalmagro, S. L. (2010) *A Escola no contexto das lutas do MST*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Gramsci, A. (2007). *Cadernos do Cárcere: Volume 3 - Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Jesus, A. C., Rosa, J. M., & Bezerra, M. C. S. (2014). Educação do Campo e Política Educacional em Debate: apontamentos sobre a formação da classe trabalhadora rural na atualidade. *Revista HISTEDBR On-line*, 60, 200-214. Recuperado de: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/viewFile/5723/5913>

Kolling, E. J., Nery, I. I. J., & Molina, M. C. (Orgs.). (1999). *Por uma Educação do Campo: memória*. Brasília: Universidade de Brasília.

Kolling, E. J. (2005). *O MST e a construção de Políticas Públicas de Educação do Campo*. 2005. (Monografia de Especialização). Universidade de Brasília, Brasília. [Mimeografado].

- Kominkiewicz, V. L., & Dantas, J. S. (2013). Escola Nossa Senhora Aparecida: um movimento histórico de luta por escola. *Revista PerCursos*, 14(26), 187 - 213. Recuperado de: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/viewFile/1984724614262013187/2570>.
- Leher, R. (2015). *Grandes grupos econômicos estão ditando a formação de crianças e jovens brasileiros*. Entrevista concedida para Luiz Felipe Abulquerque. Recuperado de: <http://www.brasildefato.com.br/node/32359>.
- Leher, R. (2014). *Organização, estratégia política e o plano nacional de educação*. Recuperado de: <http://marxismo21.org/wpcontent/uploads/2014/08/R-Leher-Estratégia-Política-e-Plano-NacionalEducação.pdf>.
- Marx, K., & Engels, F. (2007). *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer, Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*, 1845-1846. São Paulo: Boitempo.
- Minayo, M. C. S. (Org.). (2004). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. 23a edição. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Molina, M. C. (2003). *A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável*. Tese. (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília.
- MST. (1999). Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. *Princípios da Educação no MST*. São Paulo: MST. (Caderno de Educação nº 08).
- MST. (2005). Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. *Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001*. São Paulo: Expressão Popular. (Caderno de Educação nº 13).
- MST. (1997). Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. *Manifesto das educadoras e dos educadores da reforma agrária ao povo brasileiro*. Recuperado de: [http://www.btdt.ndc.uff.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=35](http://www.btdt.ndc.uff.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=35).
- Oliveira, M. A., & Dalmagro, S. L. (2014). A questão Agrária, a Educação do Campo e os projetos em disputa. *Reflexão e Ação*, 22(2), 94-119, Recuperado de: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5193/3684>.
- Paludo, C. (2007). Da raiz herança da educação popular à pedagogia do movimento e a educação do e no campo: um olhar para a trajetória de educação do MST. In Seminário Nacional de Pesquisa em Educação, 30. Caxambu/MG. *Anais...* Caxambu: Anped. Recuperado de: [file:///C:/Users/Home/Downloads/PALUDO+Edu+Popular%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Home/Downloads/PALUDO+Edu+Popular%20(1).pdf).
- Ribeiro, L. N., & Sobreiro Filho, J. (2012). Formação da Via Campesina no mundo e atualidade das ações no Brasil (2000-2011). In Encontro Nacional de Geografia Agrária, 21, Uberlândia MG. *Anais*. Uberlândia MG: UFU. Recuperado de: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/>.
- Santos, C. E. F. (2011). *Relativismo e Escolanovismo na formação do educador: uma análise Histórico-Crítica da Licenciatura em Educação do Campo*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Salvador. Recuperado de: [www.gepec.ufscar.br/.../relativismo-e-escolanovismona-formacao-do-educ](http://www.gepec.ufscar.br/.../relativismo-e-escolanovismona-formacao-do-educ).
- Souza, R. L. (2013). Educação do campo: Análise das reivindicações dos trabalhadores do Campo e das propostas

dos Governos de Luiz Inácio da Silva e Dilma Rousseff. *Revista Tamoios*, 9(2), 5-28. Recuperado de: <http://www.publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/issue/archive>.

Titton, M. (2010). *Os Limites da Política no embate de projetos da educação do campo*. 2010. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Recuperado de: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/93937/279656.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

UNESCO. (2010). *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Educação um Tesouro a Descobrir*. Brasília: UNESCO. (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI). Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>.

Vendramini, C. R. (2010). Educação do Campo na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético. In Molina, M. C. et al. (Orgs.). *Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão* (pp.127-135). Brasília: MDA/MEC. Recuperado de: [http://www.mda.gov.br/sites/da/files/user\\_arquivos\\_64/E DUCA%C3%87%C3%83O%20DO%20CAMPO%20e%20pesquisa%20II.pdf](http://www.mda.gov.br/sites/da/files/user_arquivos_64/E DUCA%C3%87%C3%83O%20DO%20CAMPO%20e%20pesquisa%20II.pdf).

<sup>i</sup> Bolsista do Programa UNIEDU Pós-Graduação.

ii O Caderno de Educação nº 8: princípios da educação no MST, é resultado de uma nova edição do Boletim da Educação nº 1, “Como deve ser uma escola de assentamento”, escrito em agosto de 1992 (MST, 1999, p. 03).

iii O I ENERA, conforme o nome indica, reuniu educadores e educadoras da Reforma Agrária de todo Brasil, promovido pelo MST juntamente com entidades ditas parceiras: Universidade de Brasília (UNB), UNICEF, UNESCO e CNBB (Kolling, Néry & Molina, 1999, p. 13).

iv Entrevista concedida ao Autor, em 01 de maio de 2015.

v As audiências públicas foram adotadas pelo CNE/CEB para a elaboração de todas as Diretrizes da Educação Básica (Anhaia, 2010, p. 91).

vi INCRA. Educação no Campo: Pronera. 2015. Recuperado de: <http://www.incra.gov.br/proneraeducacao>. Acesso em: 03 jun. 2015.

vii O Fórum Nacional de Educação do Campo é resultado da articulação dos movimentos sociais, sindicais e organizações que buscam fortalecer o princípio da autonomia para debate e elaboração de proposições voltadas para implantação/fortalecimento e consolidação de políticas públicas de Educação. (FONEC, 2010).

viii Criada em novembro de 2007, a CONEC é um órgão colegiado cuja finalidade é auxiliar o Ministério da Educação na formulação, implementação e acompanhamento da política de Educação do Campo (Brasil, 2012).

#### Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 23/05/2018

Aprovado em: 11/07/2018

Publicado em: 30/08/2018

Received on May 23th, 2018

Accepted on July 11th, 2018

Published on August 30th, 2018

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


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

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

**Conflict of Interest:** None reported.

#### Orcid

Vagner Luiz Kominkiewicz

 <http://orcid.org/0000-0002-5818-7184>

Adriana D'Agostini

 <http://orcid.org/0000-0002-1347-4198>

#### Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Kominkiewicz, V. L., & D'Agostini, A. (2018). A educação do MST diante do Estado e da política pública de Educação do Campo sob influência dos organismos multilaterais. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 3(2), 705-733. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p705>

ABNT

KOMINKIÉWICZ, V. L.; D'AGOSTINI, A. A educação do MST diante do Estado e da política pública de Educação do Campo sob influência dos organismos multilaterais. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 3, n. 2, mai./ago., p. 705-733, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p705>



## **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:xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx. (no lugar do "x", colocar o DOI).

#### **ARTIGO ACEITO PARA PUBLICAÇÃO, MAS AINDA NÃO FOI PUBLICADO**

Borges, A. (no prelo). A novidade camponesa. *Revista Científica*. Recuperado de: <http://fageicnbek.pdf>

#### **TRABALHO NÃO PUBLICADO OU SUBMETIDO PARA PUBLICAÇÃO**

Silva, J. (2016). *Sobre métodos de leituras visuais*. Manuscrito submetido para publicação.

*(Neste caso, não se coloca o nome do periódico/revista ou Editora a qual foi submetido o trabalho).*

**OBS. Mais de 3 autores nas citações no corpo do texto, utiliza-se et al. Ex. Araújo et al. (2000) ou (Araújo, et al., 2000)**

#### **ARTIGO DE JORNAL**

Freitas, A. (2000, 15 de julho). A noção da realidade. *Jornal da Cidade*, p. A1.

#### **POSTAGEM EM BLOG**

Vieira, A. (1999, 13 de julho). Sobre a luta camponesa [Web log post]. Recuperado de <http://fhqncjdc.php>

#### **ANAIS DE EVENTOS (CONGRESSOS, SEMINÁRIOS ETC.)**

Netto, G. (2005). O problema da estética. In *Anais da 2a Jornada de Educação de Uberlândia* (pp. 204-220). Uberlândia, MG.

#### **LIVRO**

Silva, D. (1995). *O campesinato*. São Paulo, SP: Editora Fontes.

Carvalho, D., & Souza, F. (2003). *Educação do Campo*. Rio de Janeiro, RJ: Livreiro Editora.

#### **CAPÍTULO DE LIVRO**

Martins, H. (1980). Interpretação visual. In Souza, D. (Org.), *Teorias estéticas* (pp.1-34). São Paulo, SP: Cortez.

### **TESE OU DISSERTAÇÃO**

Gomes, G. H. (2016). *A ilustração camponesa* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Tocantins, Tocantins.

Kato, G. V. (1995). *Sobre histórias em quadrinhos* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Tocantins, Tocantins.

### **DOCUMENTOS LEGISLATIVOS BRASILEIROS IMPRESSOS**

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1.

*Constituição da República Federativa do Brasil de 1988* (18a ed.). (1998). São Paulo, Saraiva. Recuperado de: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>

*Decreto n. 3.298*. (1999, 20 de dezembro). Regulamenta a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República.

### **DOCUMENTOS LEGISLATIVOS BRASILEIROS ON LINE**

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao>

*Constituição da República Federativa do Brasil*. (1988, 05 de outubro). Recuperado de: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>

*Decreto n. 3.298*. (1999, 20 de dezembro). Regulamenta a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Recuperado de: <http://www.senado.gov.br/sf>

**OBS. Para outros exemplos de referências, acesse o site da APA: <http://www.apastyle.org/>**

### **[EN] GUIDELINES AND INSTRUCTIONS FOR AUTHORS**

1. By submitting the manuscript, the authors must submit a statement claiming transfer of their copyright to the journal, stating that the manuscript is a new and original, is not being subjected to any other scientific journal evaluation, does not present conflicts of interest, meets all the ethical procedures of scientific research and has the author's permission to be published.

**NOTE. The Brazilian Journal of Rural Education will only publish images of children under the age of 18, in case the author (s) assumes full responsibility for the images and has written permission from the parents or guardians.**

**NOTE. The authors should explicitly refer to other authors' publications cited in their work. THE 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; resúmenes, 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 resúmenes 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 visibility. *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>

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 identificada 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 CONDUTA (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 \(Indice Internacional de Revistas\)](#)

[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 \(Repository E-Prints in Library & Information Science\)](#)

[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 mantêm 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>